

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

№ 1
2011



В. И. Паршиков

главный редактор,
доктор философских наук,
профессор

Н. В. Наливайко

заместитель главного
редактора,
доктор философских наук,
профессор

Редакционная коллегия

А. С. Денисов	доктор технических наук, профессор, ректор ФГОУ ВПО НГАУ
В. В. Павловский	доктор философских наук, профессор ФГОУ ВПО КГАУ (Красноярск)
В. И. Панарин	доктор философских наук, доцент ФГОУ ВПО НГАУ
Н. Пелцова	доктор философских наук, профессор Карлова университета (Чехия)
М. А. Пронин	кандидат философских наук, ученый секретарь Института философии РАН (Москва)
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор НГАУ
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (Москва)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор ГОУ ВПО АГМУ (Барнаул)
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, директор ИФПр СО РАН
С. И. Черных	кандидат философских наук, доцент НГАУ
А. Н. Чумаков	доктор философских наук, профессор, вице президент РФО (Москва)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор ТПУ (Томск)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по научной работе и международным связям ФГОУ ВПО НГАУ

ISBN 978-5-7692-1166-9

Учредитель:

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный аграрный университет»

Электронная верстка

Ю. В. Пушкарёв

Редактор

В. И. Смирнова

Набор

Т. С. Косенко

Переводчик

Л. Б. Вертгейм

Адрес редакции:

630039, г. Новосибирск,

ул. Никитина, 149

т. 267-34-10

Подписано в печать

18.04.2011

Формат 70×108/16

Печать офсетная.

Бумага офсетная.

Усл.-печ. 12,0 л.

Уч.-изд. 12,5 л.

Тираж 1000 экз.

Заказ № 95

Издательство СО РАН

630090, Новосибирск,

Морской проспект, 2

© ИДПО НГАУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

Слово ректора	3
Наливайко Н. В., Паршиков В. И. (Новосибирск). Профессиональное образование в современном мире: концептуальное осмысление тенденций развития	4

Раздел I

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арташкина Т. А. (Владивосток). Основные тенденции развития высшего регионального образования	11
Рыбаков Н.С. (Псков). Компетентность сквозь призму антропологии	20
Паршиков В. И., Черных С. И. (Новосибирск). Образование как (не)государственное дело	27
Князев Н. А. (Красноярск). Философско-методологические аспекты инновационных процессов в сфере образования	31
Гусев С. Г. (Москва). Философский анализ тенденций развития высшего экономического профессионального образования в постсоветской России	37
Лелюшкина К.С., Чупахин Н.П. (Томск). Философский подход к повышению эффективности и качества межкультурной коммуникации иностранных студентов в российском профессиональном образовании	43
Чижов В.Н., Ковалёва И.В., Чижов Н.В. (Барнаул). Проблемы и перспективы повышения квалификации кадров аграрной сферы	49

Раздел II

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Яценко М. П. (Красноярск). Глобализация как форма организации исторического процесса: сущность и проблемы	53
Салин Ю. С., Курбанова Л. М. (Хабаровск). Болонский процесс и русский традиционализм	59
Черных С. И. (Новосибирск). Электронное обучение: понятие и структура	67

Раздел III

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Конопкин А. М. (Ульяновск). Псевдонаука и образование	71
Акутина С. П. (Арзамас). Методическое совершенствование профессиональной культуры педагога по воспитанию духовно-нравственных ценностей	77
Фоменко С. Л. (Екатеринбург). Методологические основы исследования профессионального становления педагогического коллектива	84
Борисова С. Г. (Новосибирск). Маркетинговая концепция повышения качества вузовского образования	91

Раздел IV

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Клевцов А. А. (Кемерово). Исследование взаимосвязи когнитивных стилей и особенностей самореализации личности	101
Жураковская В. М. (Новокузнецк). Технологии обогащения индивидуального опыта личности	107
Енин А. В., Лысенко Е. В. (Воронеж). «Творчески активная личность» как педагогическое понятие	114
Логинова И. О. (Красноярск). Жизненное самоосуществление человека как предмет психологического познания	120
Петровская В. Г. (Куйбышев). Причины и механизмы возникновения асоциального поведения подростков	125
Оленина Г. В. (Барнаул). Историко-концептуальные основы развития гражданских добровольческих инициатив молодежи в социально-культурном пространстве досуга и образования	132

Правила оформления статей для авторов	143
--	-----

УВАЖАЕМЫЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Перед Вами первый номер вновь учрежденного журнала «Профессиональное образование в современном мире» (всероссийский с международным участием). Актуальность создания нового журнала обусловлена мощной трансформацией системы профессионального образования, связанной не только с современной спецификой реформирования российской экономики, с возрастающим влиянием глобализации на все сферы жизни общества, но и со спецификой реформирования самой системы профессионального образования.

Создание нового журнала связано также с нарастающим разрывом между духовными и материальными факторами общественного производства в ситуации, когда профессиональное образование стало отражать преимущественно приоритеты материально-технического характера. Профессиональное образование в своем развитии движется в сторону принижения его роли другими социальными институтами общества и государства. Все это требует продуманных и научно обоснованных действий по сближению института образования с ценностно-культурными основами развития общества. Важен анализ совокупности методов, способов, методологии, лежащих в основе функционирования и развития теории образования, что позволит осознать смысл и требования, предъявляемые к современному профессиональному образованию. Новая роль образования в цивилизационном процессе, учитывающая специфику самосознания личности в условиях трансформации ценностей, выдвигает на первое место не столько овладение суммой знаний, сколько понимание методов и методологии действия. Более того, в условиях реформирования системы образования, смены ценностных установок и внедрения инновационных систем в практику образовательного процесса фактически невозможно внести сколько-нибудь существенный вклад в теорию и практику профессионального образования без овладения всем методологическим арсеналом науки.

Задачи нового журнала «Профессиональное образование в современном мире» – создание современной концепции философии профессионального образования, поиск оптимальных путей развития современного отечественного профессионального образования, анализ актуальных вопросов инновационного профессионального образования, исследование проблем теории и практики воспитания в профессиональном образовании, анализ тенденций развития глобальных и региональных аспектов современного профессионального образования, а также обсуждение вопросов, связанных с реформированием образования, и др. Предполагается сочетание традиций и новаций в исследовании концепции профессионального образования (в правовом, экономико-политическом, модернизационном, аксиологическом и других аспектах).

Мы надеемся, что журнал послужит делу консолидации научных, педагогических и общественных сил страны и региона в области теории, практики и философии профессионального образования, привлечет внимание российских и зарубежных специалистов к исследованиям современных концепций профессионального образования, станет «полигоном» для осмысления проблем реформирования современного профессионального образования в нашем быстро трансформирующемся социуме.

Ректор ФГОУ ВПО «Новосибирский
государственный аграрный университет
доктор технических наук, профессор



А. С. Денисов

ВСТУПИТЕЛЬНАЯ СТАТЬЯ

INTRODUCTORY CLAUSE

УДК 37.014.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ

Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков (Новосибирск)

В статье рассматривается состояние современного профессионального образования в мире, основные тенденции его развития, связанные в первую очередь с экономическими аспектами развития общества, с адаптацией системы образования к рыночным отношениям. Подчеркивается необходимость переоценки традиционной концепции института профессионального образования на базе его онтологических оснований. Обсуждается специфика развития профессионального образования в системе мировых экономических и социальных тенденций развития социума.

Ключевые слова: состояние и тенденции современного профессионального образования, адаптация.

VOCATIONAL TRAINING IN MODERN WORLD: CONCEPTUALIZATION OF THE DEVELOPMENT TENDENCIES

N. V. Nalivayko, V. I. Parshikov (Novosibirsk)

There is considered in the article the state of modern vocational training in the world, the basic tendencies of its development, which are connected, first of all, with the economic aspects of the society development, adaptation of the education system to the market relations. There is emphasized the necessity of revaluation of the traditional concept of an institute of vocational training on the basis of its ontological bases. There are discussed the specificities of the vocational training development in the system of the world economic and social tendencies of the society development.

Key words: state and tendencies of modern vocational training, adaptation.

Современные тенденции развития профессионального образования связаны в первую очередь с экономическими аспектами развития общества, с адаптацией системы образования к рыночным отношениям, с рассмотрением про-

Наливайко Нина Васильевна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, директор НИИ философии образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Паршиков Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, проректор-директор Института дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail: idpo@ngs.ru

фессионального образования как сферы услуг и товаров. Практика получения профессионального образования детерминирована социально-экономической ситуацией в стране, требуется выявление тенденций развития профессионального образования в условиях современной экономической ситуации, установление зависимости сферы профессионального образования от уровня развития соответствующих отраслей промышленности и сельского хозяйства. Сегодня уже не секрет, что со сменой общественных отношений профессиональное образование само становится товаром – продается и покупается, экспортируется и импортируется, как любой другой продукт. Такой подход имеет далеко идущие последствия, особенно для высшего профессионального образования, которое теряет монополию на производство и распространение знаний.

В указанных условиях необходимо понимание и объяснение тех основ, на которые опирается образовательный процесс, осознание смысла профессионального образования, что, в свою очередь, позволяет не стихийно, а сознательно влиять на образовательный процесс. Необходимо изучение истории развития системы профессионального образования, которая тесно связана с историей развития общества. Вместе с тем, следует учитывать, что образовательные теории и системы имеют свои внутренние закономерности и собственную логику развития, которые обнаруживают свою самостоятельность, не обязательно соответствуя уровню развития экономики и «зигзагам» политической жизни.

Так, в XVI–XVIII вв. и на Западе, и в России стандартам теоретизирования в области профессионального образования пришлось выдержать многие испытания: оно оказалось не свободным от тех стандартов, которые складывались в течение многих столетий. Отечественная традиция была глубоко связана с религиозной диалектикой, продолжая и развивая (на специфическом материале) теорию совершенства Аристотеля. Глубокие корни философствования в области образования зависели от стандартов социальности и социального прогресса. Развитие материального производства и производственных отношений влияло на развитие образовательных идей, на педагогическое наследие прошлого. Например, гуманистическое содержание образования наблюдается во всей истории развития системы профессионального образования вплоть до наших дней. Развитие капитализма, материального производства и становление науки стали характерными особенностями эпохи Просвещения. Тогда же возникли идеи бесплатного всеобщего образования и развивающего обучения, отчетливо обозначились проблемы человека, природосообразности в его воспитании в духе требований капиталистического производства и совокупности его общественных отношений.

На Руси уже в XVI–XVII вв. внедряются идеи западноевропейского Возрождения, обогащая сложившиеся здесь институты образования и воспитания (семья, церковь, православная община, духовные учебные заведения) новыми европейскими педагогическими идеями. Следует отметить, что XVIII век занимает особое место в истории образования в России: именно тогда была создана светская школа, сделана попытка организовать государственную систему народного образования, впервые были разработаны в теории и применены на практике основы светского обучения и воспитания детей. Первый период охватывает первую четверть XVIII в. (период так Петровских реформ) – время возникновения первых светских школ, дававших начальные практические знания, столь необходимые для реформируемого общества; это и время создания Академии наук, университета и гимназии при ней (Санкт-Петербург). Второй период (1730-е – 1765 гг.) характеризуется возникновением закрытых словесных дворянских учебных заведений, «вяло текущим» формированием сис-

темы дворянского образования на базе принципов, провозглашенных Петром I, и одновременно борьбой М. В. Ломоносова за общенародное образование, созданием Московского университета. Третий период (1766–1782 гг.) ознаменовался развитием просветительских педагогических идей, возрастающей ролью Московского университета, осознанием необходимости государственной системы народного образования, реформой учебных заведений. Четвертый период – это, прежде всего, школьная реформа 1782–1786 гг. – первая попытка создания государственной системы народного образования. Еще Петр I стремился поставить науку и школу на службу практическим нуждам армии, флота, промышленности, торговли, военного управления. Среди потока его указов немало было и таких, которые относились к просвещению. В самом начале XVIII в. была открыта школа математических и навигацких наук. Вскоре открылись школы инженерные, артиллерийские, горные, иностранных языков и др. Петербургская Академия наук, высшее научное учреждение России до 1917 г., была основана Петром I в 1724 г. А в 1726 г. при Академии были открыты Академическая гимназия (1726–1805) – первое в России светское среднее общеобразовательное учебное заведение и Академический университет (1726–1766) – первое в России светское высшее учебное заведение. В 1758–1765 гг. эти учебные заведения возглавлял первый русский академик (с 1745 г.) Петербургской Академии наук М. В. Ломоносов (1711–1765) [1].

Сегодня профессиональное образование включает множество социальных структур, представляя собой разветвленную сеть образовательных, исследовательских, просветительских учреждений, которые направлены на воспроизводство атрибутивных профессиональному образованию общественных отношений. За последнее время, как мы отмечали выше, в современном российском обществе произошло качественное изменение экономических, социальных, политических и правовых условий развития образования. Наблюдается усиление влияния рынка на структуру, функции и содержание современной системы образования. Перед профессиональным образованием стоит задача: в условиях ограниченных финансовых возможностей страны обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых и др.

Сегодня необходима сущностная переоценка традиционной концепции института профессионального образования на базе его онтологических оснований. Такая переоценка важна прежде всего потому, что государственно-политические и социально-экономические преобразования современной России оказали существенное влияние на все российское образование, включая профессиональное. За короткий срок произошла адаптация профессионального образования к принципиально новым условиям политической и экономической жизни страны. Но комплексное обновление системы профессионального образования не было осуществлено, в связи с чем современное его состояние – содержание и структура, материальная база, организационно-экономические и управленческие механизмы – не соответствуют современным потребностям развития страны, запросам развивающегося производства. Общесистемный социально-экономический кризис 1990-х гг. существенно затормозил позитивные процессы в профессиональном образовании. Оно вынуждено было сосредоточиться на самовывживании, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны, что вызвало серьезные разрывы в системе «государство – профессиональное образование – общество».

В современных условиях, когда государство и общество начали достаточно отчетливо заявлять свои приоритеты, стало очевидным, что профессиональное образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Эта система существенно отстает от процессов,

происходящих в обществе: устаревшее и перегруженное содержание сегодняшнего профессионального образования, его оторванность от реальных потребностей жизни, неразвитая материальная база, отсутствие квалифицированных преподавателей-мастеров и др. Профессиональное образование не способно в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. Многие выпускники учреждений профессионального образования не могут найти себе работу, определить собственную «нишу» в современной экономической жизни. В условиях социального и экономического расслоения общества отмеченные недостатки системы профессионального образования усугубились неравным доступом к качественному образованию, во многом зависящим от доходов семьи.

Еще один аспект проблемы, о котором следует серьезно говорить сегодня, – это специфика развития профессионального образования в системе мировых экономических и социальных тенденций развития социума. Мировое сообщество вплотную подошло к осознанию своего единства, как и целостности земной цивилизации. В. В. Миронов пишет: «В настоящее время в мире происходит становление единой мировой системы во всех областях человеческой жизни – политике, экономике, культуре и т. д., которое часто обозначают термином глобализации. Усиливается роль транснациональных взаимодействий, расширяются масштабы коммуникации – все это, безусловно, делает нашу жизнь более удобной и комфортной, что даёт повод уже в силу объективности происходящих процессов, оценивать глобализацию как процесс, прежде всего позитивный» [2, с. 51]. Глобальные проблемы затрагивают судьбы всего человечества: они требуют целенаправленных, согласованных действий и объединения усилий большинства населения планеты, являются объективным фактором мирового развития и не могут быть проигнорированы.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе профессионального образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и усиление глобальных проблем, которые могут быть решены лишь благодаря сотрудничеству в рамках международного сообщества, а это настоятельно требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности.

Следует отметить, что проводимые в настоящее время за рубежом образовательные реформы ориентированы преимущественно на указанные выше процессы. Н. Л. Румянцева в монографии «Человек развивающийся. Путь к единой культуре. Системно-диалектический подход» [3] проанализировала данные о развитии системы образования в мире, приведенные в докладе Всемирного банка [4]. На наш взгляд, она очень точно смогла выделить ряд тен-

денций, происходящих в данной области. Прежде всего в докладе показана меняющаяся картина с вузами: «появление наряду с традиционными университетами множества учреждений нового типа – технических институтов, предлагающих короткие программы, местных колледжей, политехникумов, центров дистанционного обучения, открытых университетов – создало новые возможности для удовлетворения растущего общественного спроса». Нам представляется важным отметить в связи с этим следующие два момента. Во-первых, сокращение объемов преподаваемых знаний вследствие «коротких программ». Какие же знания остаются в этих программах? Так, описывая американский опыт развития системы образования [5], авторы отмечают, что направление деятельности новой формы вузов с «короткими программами» диктуется «специалистами-практиками», для которых «традиционная система высшего образования не является достаточно привлекательной» (из-за таких характеристик, как конкурсный отбор, высокие требования, серьезная теоретическая подготовка). От преподавателя требуется опыт практической работы в отрасли и умение учить на «реально-прикладных ситуациях в отрасли», «с учетом уровня подготовки конкретного студенческого контингента». Такому студенту не нужны ни фундаментальные знания, ни духовное или эстетическое развитие. Во-вторых, все более широкое использование современных компьютерных и сетевых технологий в обучении, сводящее личный контакт студента с преподавателем к минимуму (или нулю при дистанционном обучении в «виртуальных университетах»). Конечно, здесь и речи не может быть о том развитии, которое достигается в общении, в диалоге с преподавателем, в котором уже «не так важно – что читают, как важно – кто читает».

Вторая тенденция – «усиление действия рыночных механизмов», появление частных вузов. Это, с одной стороны, позволило удвоить количество людей с высшим образованием за последние 25 лет, а с другой – «неизбежным последствием (уменьшения государственного финансирования вузов) стала быстрая утрата качества в сфере высшего образования». Оценивая социальную роль негосударственных учебных заведений и их влияние на развитие российской системы образования, следует учитывать, что негосударственные школы носят в основном элитарный характер, а негосударственные профессиональные, чаще всего высшие учебные заведения, за немногими исключениями, выступают поставщиками относительно дешевых услуг, уступающих по качеству образовательных услуг многим государственным вызовам.

Третья тенденция – переход на систему непрерывного обучения на протяжении всей жизни. В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза, принятом на Европейском саммите в Лиссабоне в марте 2000 г. [6], декларируются идеи непрерывного образования, поставленные на службу рынку. Эта цель – не развитие духовного мира личности, а ее «успех на рынке труда»: «Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевает на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстает, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями». В Меморандуме не изменился (и не мог измениться) основной приоритет общества потребления – не человек, а экономика, требующая конкурентоспособные «человеческие ресурсы» для своего развития: «Все эти перемены можно в сумме описать как переход к “обществу, основанному на знании” или информационному обществу, т.е. такому, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение» [6].

Четвертая тенденция – унификация системы образования (Болонский процесс), международное признание квалификационных требований. Процесс глобализации национальных систем образования имеет и обратную сторону:

в таком образовании утрачивается элемент культурно-исторической идентичности, присущей каждому народу, тогда как для космополитической идентичности нет оснований – из-за отсутствия у всех народов «общего исторического опыта и культурной памяти»¹. Какой образ человека создается в рассматриваемой (западной) системе образования? Что ценится: только «аналитические навыки, т. е. способность искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы и др.? Устное и письменное общение, слаженная работа в команде, взаимное обучение в коллективе, творческий подход» и т. п. [4] – востребованы ли они? Отмечаются также «социальная компетентность», «склонность к порядку», содействие «социальной сплоченности». В докладе не подчеркнуто различие между американской и европейской системой образования, заключающееся в том, что европейская традиция – более фундаментальная, нацеленная на развитие творческих способностей человека как производителя интеллектуального продукта, а американская – более прикладная, прагматичная, нацеленная скорее на формирование человека-потребителя интеллектуального продукта. Система первого типа выше системы второго типа, но и она не настолько привлекательна, чтобы России, имеющей прекрасный опыт и общего, и высшего образования, брать ее за образец. Доклад, таким образом, строится на принципе «образование для рынка», даже если это касается творческого труда (а не образование для раскрытия, духовного развития личности), т. е. приоритет отдается позиции «человек-функция». Мерилом человека в этой концепции является его стоимость на рынке труда, поэтому и речь идет о «человеческом капитале», а образование из духовной сферы превращается в «сферу услуг».

Мы глубоко уверены в том, что сегодня в условиях глобализации профессиональное образование меняет свой статус: мы выше указывали на тот факт, что оно (профессиональное образование) становится товаром, знание продается и покупается, экспортируется и импортируется, как и любой другой продукт. Это имеет огромные последствия для профессионального образования, которое в обществе знаний теряет монополию на производство и распространение знаний. Появились «новые действующие лица», выдающие продукцию новым партнерам или объединениям «университеты–учреждения–предприятия». Новейшие средства массовой информации и коммуникации меняют установившиеся правила игры, усиливается «кража мозгов». У многих государственных университетов, особенно из-за частого недофинансирования государством и отсутствия возможности самостоятельно налаживать международные связи, стала четко проявляться тенденция к большей независимости и к поиску связей с предпринимательскими кругами.

Вышесказанное подвигло нас на создание журнала с целью разработки подлинно научной современной концепции философии профессионального образования, поиска оптимальных путей развития современного отечественного профессионального образования, осмысления тенденций развития глобальных и региональных аспектов современного профессионального образования и др. В новом журнале предполагается разработка таких основных рубрик, как:

- теоретико-методологический анализ концепции профессионального образования;
- проблемы управления современным профессиональным образованием;
- правовое регулирование профессиональным образованием;
- анализ проблем реформирования в современном профессиональном образовании;
- качество и компетенции в профессиональном образовании;

¹ <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

- исторические и культурно-ценностные аспекты современного профессионального образования;
- дополнительное профессиональное образование (и его концептуальное осмысление);
- дополнительное профессиональное образование в агропромышленном комплексе;
- современные вопросы системы отраслевого профессионального образования;
- профессиональное образование в культуре и культура профессионального образования;
- современные проблемы воспитания в системе профессионального образования;
- психологические и педагогические аспекты профессионального образования;
- конкретные направления развития профессионального образования;
- практика формирования профессиональных качеств специалиста;
- инновационное профессиональное образование – требование времени;
- профессиональное образование в западных и восточных традициях;
- интеграция науки и образования в интересах формирования современной концепции профессионального образования (в том числе дополнительного).

Следует отметить, что сегодня мы уже имеем существенный задел в виде изданных сборников статей, касающихся профессионального образования:

2010 г. – «Инновационные аспекты современного профессионального образования» (Новосибирск: ГЦРО. 15 уч.-изд. л.);

2008 г. – «Современное профессиональное образование: философский анализ теории и практики» (Новосибирск: ГЦРО. 24 уч.-изд. л.);

2007 г. – «Философское осмысление теории и практики современного профессионального образования» (Новосибирск: ГЦРО. 29 уч.-изд. л.);

2006 г. – «Проблемы современного профессионального образования: Философский анализ» (Новосибирск: ГЦРО. 13 уч.-изд. л.).

Приглашаем к сотрудничеству с надеждой на конструктивный подход и существенные результаты совместной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Арташкина Т. А.** Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та. – 2006. – С. 27–30.
2. **Миронов В. В.** Модернизационные процессы в управлении образованием // Вестн. РФО. – М.: РАН. – 2008. – № 2. – С. 51.
3. **Румянцева Н. Л.** Человек развивающийся (путь к единой культуре): системно-диалектический подход. – М.: Изд-во URSS. – 2009.
4. **Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы:** Доклад Всемирного банка. – М.: Весь мир, 2003.
5. **Хиту Н., Генин В.** Инновационная образовательная деятельность вузов: Модель и субъект // СОЦИС. – 2003. – № 10.
6. **Делягин М. Г.** Мировой кризис: общая теория глобализации : курс лекций. – М.: ИНФРА, 2003.

РАЗДЕЛ I
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
PART I. THE TOPICAL PROBLEMS OF RUSSIAN EDUCATION

УДК 378:377:301

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО
РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Арташкина (Владивосток)

Анализируя развитие института высшего образования, автор отмечает, что современное образование уже перестает пониматься как узкая сфера социальной структуры; оно включается в более широкий контекст социокультурной жизни в целом. Образовательная среда, по мнению автора, мыслится как целостно организованное пространство, обеспечивающее не адаптацию, а интеграцию собственных ценностей и культурных смыслов с ценностями и культурными смыслами социума. Подчеркивается, что данная тенденция развития современного института образования особенно актуальна для развития образования в регионах.

Ключевые слова: институт высшего образования, культурно-образовательное пространство, интеграция ценностей и культурных смыслов, тенденции развития регионального образования.

THE BASIC TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF THE REGIONAL
HIGHER EDUCATION

T. A. Artashkina (Vladivostok)

Analyzing the development of the institute of higher education, the author notices that modern education is no longer understood as a narrow sphere of social structure; it is included in a wider context of the entire socio-cultural life. The educational environment, according to the author, should be thought of as an integrally organized space providing not adaptation but integration of person's own values and cultural meanings with the values and cultural meanings of the society. It is underlined that the given tendency of development of modern institute of education is especially important for the development of education in the regions.

Key words: higher education institute, cultural-educational space, integration of values and cultural meanings, tendencies of development of regional education.

Современный период развития отечественного высшего образования характеризуется, прежде всего, тем, что и общество, и государство заинтересованы в качественной профессиональной подготовке необходимых

Арташкина Тамара Андреевна – доктор философских наук, доцент Дальневосточного федерального университета.

E-mail: tam.artand@gmail.com

им кадров. Иными словами, начиная с конца 1990-х гг. (примерно с 1998–1999 гг.) реализуется тенденция к максимальному совпадению государственного и социального заказов в области высшего образования. Однако органы государственного управления отечественным образованием в лице Министерства образования и науки постоянно наталкиваются, в лучшем случае, на массовое неодобрение, в худшем – на сопротивление своим действиям по модернизации отечественной системы образования.

Проведенный нами синхронный и диахронический анализ форм динамики социокультурного института образования, базирующийся на методологии культурологического исследования, которая предложена В. М. Розиным [1, с. 12-15], позволяет сделать ряд важных выводов.

Прежде всего, образование как социокультурное явление возникло из прагматической потребности людей в знаниях, которые были необходимы для обеспечения их жизнедеятельности. Вместе с тем, накопление и углубление знаний, повышение уровня образованности общества привели к появлению культурологической функции знания. Именно эти две тенденции (прагматическая и культурологическая) определили направление в отборе содержания образования в европейской и российской культурах. Эти же тенденции обусловили появление в эпоху Нового времени двух типов общего среднего образования – классического и реального. Социально-экономическое развитие общества и рост его культурных интересов создали объективные условия для постоянного втягивания в процесс образования все новых и новых слоев. Наблюдается целенаправленное расширение образовательного пространства, повышаются требования к уровню и качеству подготовки специалистов. Наряду с охватом образованием новых социальных слоев эволюция сопровождается дифференциацией (происходит «расслоение» образования по уровням подготовки – начальное, среднее и высшее) и полифуркацией. Специализация образования, в отличие от его эволюции, где дифференциация совершается путем «расслоения» по уровням подготовки, осуществляется на основе появления конкретных узкопрофилированных профессий, специальностей и специализаций. Другими словами, если эволюция образования «растет вширь», принимает «горизонтальный характер», то специализация имеет «вертикальный характер». Как правило, эволюция образования совершалась (и совершается) в рамках определенного конкретного хронотопа. Принадлежность института образования хронотопу обуславливает формирование в образовании генотипических характеристик, т.е. скрытых структурных свойств, содержащих потенциал эволюционного развития. Европейское и отечественное образование в ходе своего эволюционного развития приобретают как сходные, так и отличительные генотипические характеристики. Так, вектор эволюционного развития европейского образования постоянно направлен в сторону его диверсификации. Напротив, вектор развития отечественного образования постоянно направлен в сторону его унификации.

Проводимая государством в лице Министерства образования и науки модернизация российского образования является лишь попыткой развернуть направление вектора развития отечественного образования, преодолеть исторически сложившиеся генотипические черты российского образования. Однако такой искусственный поворот направления развития оте-

чественного образования постоянно сдерживается генотипическими особенностями отечественной системы образования.

Данный фактор, уже имманентно содержащий в себе противоречие, в совокупности с другими факторами социокультурного порядка фундирует систему антиномий современного отечественного высшего образования:

1. С одной стороны, темпы социального развития современного общества требуют ускорения темпов развития института образования, высшего – в первую очередь, а с другой – нежелательность, а иногда и невозможность разрушения исторически сформировавшихся традиций социокультурного института образования тормозят процессы ускорения его развития.

2. С одной стороны, стабилизирующая роль института образования обусловлена необходимостью решения проблемы устойчивого развития общества в условиях глобальных изменений и противоречий современного мира. С другой стороны, состояние образования более непосредственно, чем иные сферы культуры, зависит от социально-политического и государственного строя страны, от политики господствующего класса, от соотношения классовых сил, а потому подвержено изменениям.

3. Стремление сохранить национальные, культурные и общенациональные государственные традиции в области образования в условиях его диверсификации, несомненно, обладает интегративными свойствами. А наличие многочисленных образовательных программ и образовательных учреждений разных типов, создаваемых и используемых в культурно-корпоративных интересах, приводит в ряде случаев к ослаблению отечественной образовательной системы, к сокращению, а иногда – и к потере ее образовательного пространства.

4. Функциональная модель образования, призванная снять антиномию в образовании, позволяет наиболее полно раскрыть все объективные универсальные взаимосвязи института образования с основными подсистемами социума. Вместе с тем, обилие функций, возлагаемых на данный социокультурный институт в современных условиях, в конечном счете, приводит к тому, что институт образования перестает справляться с возложенными на него задачами.

5. Социальные функции образования, будучи взаимосвязанными, одновременно обладают противоположно направленными интегрирующими и дифференцирующими свойствами, оказывающими непосредственное влияние на изменение социальной стратификации общества.

6. С одной стороны, институт образования, обеспечивая стабильность и устойчивость социума, должен отражать тенденции его развития, с другой – образование призвано удовлетворять запросы индивидов, руководствующихся личными интересами, мотивами и соображениями. Тем самым порождается конфликт личных и общественных интересов в области образования.

7. В условиях, когда все большее число людей стремится к знаниям, при выборе профессии не все получают то образование, которое отвечает личным интересам и одновременно интересам национального развития: возникает противоречие между целями развития общества и соображениями престижа и структурой доходов отдельных индивидов, которыми руководствуются в выборе профессии будущие студенты.

8. Образование объективно способствует повышению социального статуса, но в то же время довольно значительная часть населения с высоким уровнем образования в условиях рыночных отношений и конкуренции вынуждена его понижать.

Как видим, в современном развитии института высшего образования наблюдается все ускоряющийся процесс накопления антиномий. Надвигающаяся перестройка системы уже выходит за рамки только института образования и затрагивает фундаментальные основания развития социума. Наиболее ощутимо данная тенденция проявляет себя в условиях регионального образования, и не только высшего.

Традиционно институт образования рассматривался как один из элементов социальной структуры. Однако современное образование уже перестает пониматься как узкая сфера такой структуры, оно включается в более широкий контекст социокультурной жизни в целом, превращаясь в центры генерирования культурно-образовательного пространства. Теперь образовательная среда мыслится как целостно организованное пространство, обеспечивающее не адаптацию, а интеграцию собственных ценностей и культурных смыслов с ценностями и культурными смыслами социума с учетом взросления индивида. Данная тенденция развития современного института образования становится особенно актуальной для развития образования в регионах. Однако даже беглый анализ публикаций, эксплицирующих теорию и практику культурно-образовательного пространства, показывает, что значительное большинство таких публикаций тематизируется для средней школы и сельской школы в частности. Что же касается высшего образования, то репрезентация культурно-образовательного пространства здесь сужается до профессионального образовательного пространства. И даже в этом случае многие исследователи профессионального образовательного пространства сводят к методологии и технологии профессионализации конкретных учебных дисциплин.

Вне всякого сомнения, проблема профессионализации учебных дисциплин не может быть исключена из рассмотрения современных проблем высшей школы. Объективно данная проблема фундирована основными тенденциями развития научного знания. Однако сужение проблемы организации профессионального образовательного пространства до уровня профессионализации учебных дисциплин поглощает очередную антиномию, а именно – антиномию, возникающую между социокультурными смыслами института образования: современный институт образования – это центр генерирования культурно-образовательного пространства или же генерирования профессионального образовательного пространства?

Для высшего образования в регионах описанная антиномия весьма быстро эволюционировала, сначала в новую антиномию, а затем в соответствующую дилемму, суть которой выражается в следующем: вузы (или же филиалы вузов), являясь носителями культурных ценностей, норм, правил и идеалов, становятся генераторами социокультурных изменений соответствующего культурного ареала, или же вузы (их филиалы) осуществляют профессиональную подготовку специалистов, адекватную целям развития данного региона. В том случае, когда малый город является спутником крупного предприятия или научно-промышленного комплекса, данной дилеммы может и не быть. Но, как правило, на практике в условиях обычных городов вузы выбирают третье направление своей деятельности, не-

посредственно связанное с процессом формирования отечественного рынка образовательных услуг.

Формирование понятия рынка образовательных услуг, укладывающегося в классическую схему рыночных отношений «спрос – предложение», соотносится примерно с серединой 1990-х гг. Данная схема характеризует в основном деятельность учебных заведений вне стен самого учебного заведения. В этом случае под «спросом» понимается потребность регионов в специалистах конкретных профилей и уровней подготовки, а также заинтересованность абитуриентов в обучении в конкретном вузе по конкретной специальности. Под «предложением» понимается перечень специальностей и специализаций разных форм и уровней подготовки, по которым ведется обучение в учебных заведениях. В идеальном случае маркетинг в образовании должен быть направлен на разрешение проблем потребителей образовательных услуг путем эффективного удовлетворения их запросов. Между тем в практике отечественной высшей школы маркетинг образовательных услуг стал использоваться, как правило, по схеме: есть конкретный вуз, и он ведет обучение по конкретным специальностям, на которые нужно набрать абитуриентов. Другими словами, маркетинг в сфере образования, как он сложился в отечественной практике, рассчитан на готовые услуги. Такой маркетинг является лишь средством сохранения и расширения образовательного пространства конкретного вуза. Таким образом, в региональных условиях родилась фундаментальная антиномия высшего образования – антиномия спроса и предложения образовательных услуг.

Образование – это многогранное явление. Содержание данной категории обусловлено не только особенностями благ, производимых образованием, но и выполняемыми им функциями. Изменение сущности экономического строя и политической системы в 1990-е гг. сопровождалось формированием новой социальной стратификации, которая включала два разных процесса: возникновение новых классов и слоев, с одной стороны; трансформацию тех, которые уже были в советское время, – с другой. Как следствие, в условиях перехода российского общества к рыночным отношениям меняется роль образования как фактора социальной дифференциации и социальной мобильности.

Как утверждает Н. Д. Сорокина [3, 4], социальные функции образования относятся к наиболее значимым, поскольку они фиксируют способность института образования оказывать воздействие на функционирование и развитие непосредственно самого общества. Поскольку образование, особенно качественное, элитное, рассматривается индивидами в качестве средства для достижения материального благополучия, статуса, престижа, а также в качестве способа решения своих различных жизненных проблем, то изменение социальных функций образования проявляется в том, что значение профессиональной подготовки кадров ослабевает. Одновременно усиление социальной функции образования связано с тем, что оно осуществляет снятие социальной напряженности в регионах (лучше быть обучаемым, чем безработным). Данная антиномия имманентно фундирует еще одну антиномию: с одной стороны, институт образования должен обеспечивать стабильность и устойчивость социума, не только политическую и социальную, но и экономическую; с другой – образование

призвано удовлетворять конкретные запросы индивидов, которые не всегда отвечают интересам социального развития региона.

Образование как социальный институт все больше и больше адаптируется к развитию рыночных отношений в стране. Коммерциализация системы образования, в свою очередь, вызвала такое новое явление в области образования, как конкуренция между учебными заведениями. В области образования конкуренция между вузами, как и любая другая конкуренция, также приводит к борьбе на рынке образовательных услуг, способной обостриться в региональных условиях. Наличие конкуренции в любой сфере человеческой деятельности и, в частности в сфере образования, порождает противоречие между соперничеством и равенством прав, как между людьми (выпускниками соответствующих вузов), так и между вузами. Такая конкуренция способна усиливать деформацию рынка образовательных услуг, порождающую определенные следствия:

- нарастание безработицы среди выпускников вузов по конкретным специальностям;
- отток трудоспособного населения из регионов, где необходимы специалисты, но по другим специальностям;
- ухудшение демографической ситуации в отдельных регионах.

Вместе с тем, развитие высшего регионального образования нельзя вырывать из общего контекста социокультурного развития современной цивилизации. Проблема образования сегодня является довольно острой не только для России, но и для всего человечества, которое стоит на пороге технологического взрыва. Как ожидается, этот взрыв внесет значительные изменения в общение людей и, соответственно, повлияет в целом на образ жизни многих народов. Опубликовано множество статей, в которых разворачивается картина глобального кризиса образования. Разные авторы называют его причины, исключая друг друга. Вместе с тем, исследователи сходятся в определении сущности кризиса, выражающейся в том, что глобальный кризис образования – это кризис предметности образования, его целей и установок. На преодоление этого кризиса направлена инновационная деятельность в стенах образовательных учреждений.

Как известно, инновация (от *лат.* innovation – обновление, перемена) представляет собой определенное нововведение, или новшество. По отношению к педагогической деятельности сразу же возникает вопрос: когда, где и при каких условиях такое нововведение появляется или внедряется и какова результативность инновационной деятельности? Вопрос вовсе не праздный, поскольку в педагогической деятельности новое может быть *объективно новым* и *субъективно новым*, т.е. новым для конкретного педагога, преподавателя, внедряющего педагогическое новшество.

Как бы ни был хорошо организован педагогический эксперимент, из него никогда невозможно полностью исключить субъективный фактор, поскольку в педагогической деятельности, как правило, взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий. А раз это так, то учение об инновационной деятельности должно распространяться на обоих субъектов, без исключений.

Между тем, по мнению многих авторов, одна из главных проблем педагогической инноватики состоит в переходе от стихийного и слабо управляемого применения педагогами-практиками достижений педагогической науки и передового педагогического опыта к внедрению этих достижений

как управляемому процессу. Исходя из этого, определяются соответствующие задачи инновационной исследовательской деятельности, заключающиеся в раскрытии эффективных механизмов оптимальной инновационной деятельности внедрения. Данный подход, с одной стороны, существенно сужает понятие инновации, сводя его только к деятельности внедрения. Да и само понятие «инновационная деятельность внедрения» требует развернутого определения. С другой стороны, этот подход репрезентирует субъективный фактор, который способен свести на нет все усилия по эффективному внедрению педагогических новшеств. Примеров тому можно найти множество в практике применения дистанционных и информационных технологий.

Таким образом, *субъективный фактор в инновационной педагогической деятельности проявляется следующими своими гранями:*

- субъективно новое может не быть объективно новым;
- в педагогической деятельности, а, следовательно, и в педагогическом эксперименте по внедрению какого-либо новшества взаимодействуют два субъекта – обучаемый и обучающий;
- инновационная деятельность внедрения существенно зависит от субъектов педагогической деятельности;
- субъективный фактор способен как усилить, так и существенно ослабить, сводя на нет, эффективность результатов инновационной деятельности.

Оставляя в стороне дальнейшее исследование субъективного фактора в инновационной педагогической деятельности, остановимся на анализе факторов объективного порядка.

Результатом инновационной деятельности всегда служат трансформации института образования, фиксируемые на микро- или макроуровне. Назначение института образования – передача знаний, социализация подрастающего поколения, подготовка кадров. Система образования, обладающая определенной структурой, является составной частью социального института. И коль скоро институт образования подвергается трансформациям в результате инновационной деятельности, то соответствующим трансформациям подвергается и система образования.

Термин «трансформация» (от лат. *transformatio* – изменять) обозначает преобразование структур, форм и способов определенной деятельности, изменение ее целевой направленности. Так, В. И. Ионесов специально подчеркивает, что расширительное толкование этого термина размывает его содержание: «...трансформация есть всегда изменение, но не всякое изменение есть трансформация», поскольку «...под изменениями можно понимать решительно любой онтологический ряд в развитии культурных сущностей» [2, с. 5]. «Трансформация же вещи предполагает разрушение формы (телесности) вещи, что неизбежно влечет за собой и смену ее смыслового значения. Исходя из этого, можно определить изменение как смену (перемещение) положений в рядах состояний признаков или сущностей, нарушающих прежнее устойчивое равновесие в их отношениях друг к другу. Тогда как трансформация есть способ актуализации (осуществления) перехода, радикальное, качественное преобразование сущностных характеристик объекта/явления» [2, с. 5]. И хотя В. И. Ионесов занят исследованием трансформаций культурных форм, все его замечания в полном объеме применимы и к образованию, поскольку образование является

не только социальным, но и культурным институтом. Поэтому в контексте нашей проблемы можно утверждать, что *не любое изменение педагогического процесса можно рассматривать как инновационную деятельность, а только такое, которое приводит к качественным преобразованиям системы* (образования – в нашем случае).

Но, как известно, система – это объект, организованный в качестве целостности взаимосвязанных между собой элементов. Таким образом, системная природа объекта задается его элементами и структурой – схемой связи между этими элементами. Поэтому возникает естественный вопрос: что именно в системе образования подлежит замене или трансформации? Если элементы системы, то какие именно, или ее структура, или и то, и другое одновременно?

В информационном обществе взаимодействие образования и культуры есть взаимодействие образования, массовой культуры и науки. При этом в массовом сознании происходит замена категории «знание» категорией «информация». Это приводит к тому, что, несмотря на различия в характере введения социальных программ, между указанными институтами наблюдается активный обмен следующими элементами:

- сам человек (учащийся, если речь идет об образовании);
- информация;
- носитель информации;
- передатчик (преобразователь) информации.

Отсюда следует, что в информационном обществе элементы системы образования не только подвергаются существенной трансформации, но и полной замене. Кроме того, *внедрение в педагогический процесс методов работы с информацией с одновременной заменой правил вывода, использование принципиально новых носителей и передатчиков (преобразователей) информации – все это создает основу для инновационной педагогической деятельности*. И поскольку социальные эстафеты, детерминирующие в информационном обществе замену элементов системы образования и правил вывода, действуют в ситуациях выбора, содержащих условия неопределенности, то *инновационная деятельность, чтобы сохранить свой статус, обязана подчиняться определенным ограничениям*. К таким ограничениям необходимо в первую очередь отнести следующие закономерности:

- никакие новые методы обучения не могут быть реализованы на старом содержании учебного материала;
- никакое новое содержание учебного материала не сможет эффективно пройти через старый образовательный канал, не соответствующий современной культуре.

В последнем случае речь идет о том, что педагогическая деятельность организует внутри культуры специализированный канал, через который проходит определенное содержание, чтобы стать достоянием конкретного индивида и предметом его деятельности, а через них вернуться в культуру. Работа указанного канала будет эффективной только при условии, что его строение будет адекватно строению культуры и логике организации ее материала. В условиях проводимой модернизации образования канал образования трансформируется, а его способ взаимодействия с изменившейся культурой и архитектура остаются прежними.

В основе современной государственной политики Российской Федерации в области образования лежат государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО), созданные для подавляющего большинства вузовских специальностей. В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения используются одновременно три концепции:

- описание системы общекультурных и профессиональных компетенций выпускника;
- система профессиональных задач, которые должен уметь решать выпускник высшего учебного заведения;
- перечень рекомендуемых государственными стандартами учебных дисциплин и перечень проектируемых результатов их усвоения (все те же знания, умения и навыки).

При этом описание системы компетенций и содержание профессиональных задач не перекрываются рекомендуемыми в госстандартах учебными дисциплинами. Тем самым создаются широкие возможности для вариативности учебных планов и, следовательно, содержания подготовки будущих выпускников отечественных вузов. И здесь возникает очередная проблема, уже характеризующая профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава, реализующего в обучении государственные стандарты: *разные преподаватели будут демонстрировать разный уровень своей собственной компетенции в соответствующем учебном предмете в зависимости от понимания ими целей подготовки будущих специалистов.* Таким образом, результаты инновационной деятельности в области целепостановки и отбора содержания учебных дисциплин в высшей школе будут непосредственно зависеть от профессионального уровня преподавателя, т.е. всецело от субъективного фактора, что особенно значимо для регионов.

Таким образом, *педагогическая инноватика непосредственно зависит от тех трансформаций, которым подвергается институт образования под воздействием социокультурной среды. Исключение составляет деятельность преподавателя высшей школы по отбору содержания на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения: в этом случае существенно повышается зависимость результатов инновационной деятельности от субъективного фактора.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Розин В. М. Введение в культурологию. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 104 с.
2. Ионесов В. И. Культура и трансформация: метаморфозы адаптации и развития // Вопр. культурологии. – 2009. – № 8. – С. 4–7.
3. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.conflictmanagement.ru/cat/?cat=58> (Сайт «Конфликтменеджмент в управленческом консультировании»).
4. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ): монография. – М.: Экономика и финансы, 2004. – 224 с.

УДК 13 + 14.07.07

КОМПЕТЕНТНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГИИ

Н.С. Рыбаков (Псков)

В статье дается анализ проблемы реформирования системы отечественного образования как общего, так и профессионального. Подчеркивается, что суть происходящих изменений заключается в переходе от так называемой знаниевой к компетентностной модели образовательной системы. Причем компетентность предполагает наличие некоторой предметной области (где возможно развертывание действия), способность (как собственную – внутреннюю – потенцию субъекта к действию и внешнюю уполномоченность (разрешенность) на выполнение действия). Выделение данных составляющих показывает, насколько сложна компетентность, насколько тщательно следует подходить к ее изучению.

Ключевые слова: реформирование системы отечественного образования, знаниевая и компетентностная модели образовательной системы.

COMPETENCE THROUGH THE PRISM OF ANTHROPOLOGY

N. S. Rybakov (Pskov)

In the article there is given an analysis of the problem of reforming the system of domestic education, both general and professional. It is underlined that the essence of the occurring changes consists in transition from the so-called knowledge-based to the competence model of the education system. Moreover, competence assumes the presence of a subject domain (where the action realization is possible), an ability (as the own, internal potentiality of the subject for the action) and the external authorization (permission) for the action performance. Distinguishing these components shows how complicated competence is and how carefully one has to approach its studying.

Key words: reforms of the system of domestic education, knowledge-based and competence models of the education system.

Начавшийся XXI век – время тотальной сдачи позиций, заикливание на обывательщине, непосредственно переходящей в циничную пошлость и ввергающей массы населения в шизоидное состояние. Правда, этот демарш отдельные политики пытаются подретушировать и даже квалифицировать как стремительный переход к инновационному функционированию чуть ли не во всех сферах общественной жизни – от экономики до образования. В ранг высшего достоинства не только в сфере мысли, но и в самой жизни возводится односторонне интерпретируемый прагматизм, идеалы и ценности которого едва ли позовут в светлое будущее. Уходит в прошлое понятийная четкость, размывается контрастное видение мира – на смену всему этому идет тотальный эклектизм, порождающий социально-политические миражи, в теневых интенциях которых часто теряется не только рядовой обыватель, но и искушенный государственный муж.

Рыбаков Николай Сергеевич – доктор философских наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой философии ГОУ ВПО «Псковский государственный педагогический университет им. С. М. Кирова».

E-mail: nik-rybakov@yandex.ru

На фоне бравурной тональности этих трансформаций разворачивается грандиозная реформа системы отечественного образования, в основе которой лежит так называемый компетентностный подход. Здесь нет необходимости упоминать имена инициаторов этого подхода, заимствующих отнюдь не лучшие образцы западных систем образования, равно как нет возможности приводить примеры тех благостных преимуществ, которые якобы реформа и названный подход несут гражданам России. Просто напомним принцип методологической беспомощности, сформулированный известным российским политическим деятелем: «Хотели как лучше...». Вот только почему-то у доброго отечественного намерения практически во всех сферах все начинается с «лучшего хотения», но неминуемо оборачивается одним и тем же: «...получилось как всегда». Так, видимо, будет и с реформами в образовании.

Попробуем поразмышлять обо всем этом чуть более развернуто. Суть реформирования системы образования как в общей, так и в профессиональной ее части заключается в переходе от так называемой знаниевой (в иной интерпретации: энциклопедической) к компетентностной модели. О причинах кризиса первой модели и необходимости перехода ко второй довольно обстоятельно писали В. А. Болотов и В. В. Сериков, всячески демонстрируя преимущества компетентностного подхода в образовании, не скрывая, впрочем, и сложности перехода к ней [1]. Выскажем некоторые соображения, сопоставляя эти модели друг с другом и учитывая уже полученные в этой области результаты.

Достоинством знаниевой модели являлось то, что она предлагала ученику широкий набор разнообразных знаний, которые тот должен усвоить. Она входила в качестве важнейшей составляющей в более общую модель формирования всесторонне развитой личности. Один из ее недостатков выражался в том, что по мере развития наук и прироста знаний объем информации, подлежащий усвоению, постоянно увеличивался. В сфере не только общего, но и высшего профессионального образования за этим процессом угнаться было невозможно. К тому же дифференциация наук приводила к необходимости пересматривать набор тех основных дисциплин, которые следовало бы изучать уже в школе, причем этот набор опять-таки должен был бы постоянно пересматриваться. Наконец, знаниевая модель не учитывала способности ученика, его склонности к той или иной науке, в частности, гуманитарную или же естественнонаучную и математическую ориентацию. Далеко не каждый ученик может в равной мере освоить гуманитарные и естественные науки.

Компетентностная модель общего образования исходит из других принципов, в известной мере противоположных знаниевой. Если знаниевая модель в качестве исходного пункта имела знание, которое должен был освоить ученик, то компетентностная ставит во главу угла личность ученика, который должен освоить то или иное знание. Это, кстати, давало основание сторонникам данного подхода говорить и об усилении личностно-ориентированного обучения. Подразумевалось, что поскольку индивиды обладают разными способностями, постольку мера овладения ими какой-либо совокупностью знаний определяется факторами, идущими в том числе и от них самих. Помимо способностей здесь далеко не последнюю роль играют интересы, мотивы, диктующие необходимость изучения каких-либо предметов, ближайшие и отдаленные жизненные перспективы и т.д.

В итоге меняется логика подхода к обучению: во-первых, обучающемуся предлагается определенный набор предметов, включая и их обязательный список, который должен быть освоен безусловно; во-вторых, ему предоставляется возможность выбирать ту степень глубины, на которую он хочет или способен погрузиться при изучении той или иной дисциплины, а отсюда возникает идея раздвоенного обучения: а) общая грамотность во всех изучаемых образовательных областях и б) углубленное (профильное, специализированное) изучение отдельных предметных областей.

В целом компетентностная модель производит благоприятное впечатление. Она внешне укладывается в канон демократического приоритета индивида в образовательном процессе, т. е. того принципа, на который мы так усиленно уповаем в реформировании страны в целом. Но здесь встают и проблемы весьма разного уровня, которые требуют своего осмысления и разрешения.

Во-первых, наличие определенного интереса и мотивации к выбору того или иного предмета или даже набора предметов – вещь подвижная, ситуативная и очень субъективная. Порой вместо устойчивого интереса, связанного со склонностью и способностью, у индивида возникает поверхностное предпочтение, конъюнктурное влечение, стремление следовать моде и т.д. В итоге систему профессионального образования начинает лихорадить в довольно широких пределах – от физиков до лириков, от экономистов до юристов, от менеджеров до личных психологов и т.д. Эта лихорадка начинается уже в школе. Потому должна быть создана государственная система – не побоимся этого слова! – контрацепции от любого рода случайных шараханий и конъюнктур, ибо и государству, и обществу постоянно нужны разные специалисты, разные профессии. «Мамы всякие нужны, мамы всякие важны...»

Во-вторых, наличие интереса далеко не всегда совпадает с объективной склонностью индивида к изучению той или иной науки, а потому, чтобы найти талантливого ученика, иногда следует совершить над ним акт хотя бы легкого насилия и навязать предмет для изучения. Не исключено также, что ученик, самостоятельно выбравший какой-то предмет для профильного изучения, под воздействием неких причин вскоре переменит свою позицию, у него, далее, откроются дремавшие латентные способности. Но если он «засел» в определенном профиле, то возврат назад становится болезненным и проблематичным. Потому ориентация исключительно на личность обучающегося, упование на его самостоятельный (демократический?) выбор, таит все же неприятные неожиданности, которые надо каким-то образом предвидеть и нейтрализовать.

В-третьих, компетентностная модель, ориентированная исключительно на личность обучающегося, его интересы и потребности, сталкивается с довольно серьезной проблемой. Знание носит двойственный характер. С одной стороны, знание – достояние личности, субъекта, оно субъектно и субъективно; стало быть, необходим учет роли и места субъекта познания в процессе познания и овладения им знанием. С другой стороны, знание по содержанию предметно, объективно, оно не зависит от намерений и предпочтений субъекта, направлено на адекватное воспроизведение действительности. Потому для овладения знанием, хочется того индивиду или нет, надо приложить значительные усилия, которые никак напрямую не зависят от его сиюминутных интересов. Даже если индивид сознательно ори-

ентирован на какую-то предметную область, он все равно должен не прохлаждаться, а усердно работать, чтобы овладеть содержанием избранной области. Если способности и предметная область знания в индивиде счастливо соединяются, т.е. у обучающегося открывается призвание, то и освоение знаний превращается – при всех тяготах – в удовольствие. А если нет?

Суммируя эти рассуждения, отметим, что знаниевая модель абсолютизирует роль знания. В современную же эпоху меняется статус знания, о чем пишет Ж.-Ф. Лиотар, анализируя состояние образования [2]. Поэтому, если мы в рамках знаниевой модели говорим о знании, то сразу же следует уточнить, о каком знании идет речь. Разумеется, данная модель подразумевает в первую очередь научное знание, которое ориентировано на добывание истины и которое в определенной форме должно быть освоено обучающимся. Именно этот тип знания и абсолютизируется.

Но в процессе обучения, трансляции научного знания на первый план выходит знание иного свойства, не научное, а, если можно так выразиться, коммуникативное, поскольку для обучения чрезвычайно важно найти те формы и средства, с помощью которых научные истины могли бы быть в доступном и приемлемом виде доведены до обучающегося. Такое знание устроено иначе, нежели научное, у него совсем иные цели и задачи, хотя оно тоже может стать и зачастую становится объектом научного исследования. Тот, кто передает научное знание, а тем более тот, кто его воспринимает и усваивает, т.е. обучающийся, сам не обязательно является субъектом научного исследования. Но субъект коммуникации должен быть способен осуществить процесс трансляции, иначе говоря, он должен быть компетентен в этом деле. Тем самым на первый план выходит способность субъекта к коммуникации, причем цепь этой коммуникации замыкается не на знание, а на другого субъекта, на личность обучаемого, который должен выйти на адекватный уровень компетенции в восприятии транслируемого знания. Компетентностная модель тем самым способствует абсолютизации роли личности в процессе овладения знаниями.

Концептуальная схема данных моделей связана с исходным гносеологическим отношением, которое складывается в Новое время и называется субъект-объектным отношением. Когда знание берется на стороне объекта, получается знаниевая модель; когда же знание берется на стороне субъекта, возникает компетентностная модель. Правда, если говорить более строго, то и первая модель исходит из примата субъекта, поскольку предполагается, что в процессе образования обучающегося наделяют универсальным, энциклопедическим знанием. Такой субъект становится все-сторонне образованным, он прослушал курсы из многих наук. Но поскольку в этом случае знание берется в ракурсе содержания объективной истины, постольку считается, что оно способствует собственному развитию субъекта, стало быть, играет роль и в развитии общества, ибо в этот процесс вносит вклад новообразовавшийся специалист. Когда же знание берется преимущественно на стороне субъекта, то и внешний мир наделяется смыслами исключительно по причине пожеланий этого субъекта, стало быть, субъект сам для себя определяет, что ему необходимо именно сейчас для обеспечения своего бытия, а чего вообще не следует касаться. Торжествующая точка зрения субъекта требует гораздо большей осмотритель-

ности и ответственности, она далеко не всегда благоприятна для объективно развертывающихся тенденций, если не согласуется с ними.

Не исключено, что обе модели являются односторонними, а вторая – это простая реакция на первую, знаниевую, что путь поиска эффективной модели образования лежит, возможно, в ином направлении. Главный недостаток второй модели в том, что она уводит процесс образования от формирования целостной личности. В этой связи нельзя не согласиться с В. Д. Шадриковым, высказавшимся правда, по другому поводу: «Именно принцип целостности образования сегодня под угрозой. Под псевдодемократическим лозунгом свободы выбора содержания образования из учебного плана выбрасываются отдельные фундаментальные дисциплины, произвольно редуцируется их содержание. В учебный план вводится много дополнительных дисциплин, придающих образованию мозаичный, поверхностный характер». [3, с. 64-65]. Заметим, что сам принцип целостности образования оказывается сегодня под большим вопросом. Дело в том, что любые благие усилия, предпринимаемые в этом направлении теоретиками от образования (о практиках я здесь вообще не говорю), разбиваются об общую тенденцию эволюции человека в современных условиях. Она связана со все более возрастающим влиянием постмодернизма и выражается в распаде любого целостного феномена, что сводит на нет не только принцип целостности образования, но и принцип целостности человека вообще. Даже тоска по целостности становится уходящим в прошлое реликтом...

Долгое время инициаторы компетентностного подхода путались между понятиями «компетентность» и «компетенция», не могли дать более-менее приемлемого определения компетенции. Видимо, подобного рода трудности подвигли одного из активных разработчиков этой модели образования на заявление следующего характера: «Пришло время методологических и концептуальных консенсусов. Не вступая в спор с философами, психологами и дидактами по всем смысловым нюансам предлагаемых дефиниций, надо прийти, по нашему мнению, к согласованному определению. Оно не будет расцениваться как «истина в последней инстанции» ..., а как принятое с общего согласия **понимание** этих явлений. В качестве такого можно принять определение, предложенное академиком РАО И. А. Зимней, а также в европейском проекте TUNING ..., вместившим в себя богатую семантику смыслов и коннотаций. «Компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы... действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...». [4, с. 7-8].

Разумеется, сильнее психологии науки нет, потому и оказываются компетенции сокрытыми психологическими новообразованиями. Но почему именно психологическими? Ведь если они внутренние, то должны быть, скорее, духовными, на худой конец душевными новообразованиями, которые психологическими состояниями отнюдь не покрываются. А если мы вспомним давнюю христианскую традицию понимания человека как единства духа, души и тела, то почему тогда компетенции не охватывают всей «тримерии» (природы) человека, оказываясь лишь какими-то односторонними новообразованиями непонятного свойства? И почему системы ценностей также отнесены к психологическим новообразованиям, ведь психологизм,

т.е. смешивание ценностей с психологическими переживаниями, вызванными самими ценностями, как будто уже преодолен в аксиологии. Видимо, цель поиска дефиниции компетентности должна заключаться не в выискивании различных смысловых нюансов, а в раскрытии сущности самого этого феномена и выявлении его модификаций. Тогда можно будет считать, что наконец-то методологическая основа компетентностного подхода найдена. Но, увы, все это остается лишь благой мечтой... Не рассуждая далее по поводу приведенного определения, укажем, на еще один замечательный момент: «Компетенции – это ... потенциальные ... новообразования..., которые затем выявляются в компетентностях человека...». Компетенции выявляются в компетентностях – что за тонкая дефиниция! Компетенции же непременно должны быть компетентностными, вот, пожалуй, самая глубокая консенсусная (а как же иначе!) мысль, на которой строится самая современная, то бишь компетентностная, модель образования.

В формальной логике различают абстрактные и конкретные понятия, в свете чего компетентность следует, видимо, квалифицировать как абстрактное понятие, почти то же, что и лошадность, а компетенция – понятие конкретное, представляющее реальное проявление этой самой компетентности в разнообразных ситуациях. Компетенция – форма осуществления (реализации) компетентности. При этом одна и та же компетентность может быть реализована через разные наборы компетенций. Компетентность – одна из характеристик человеческого бытия; стало быть, ее антропологическое содержание накрепко связано с человеком. И тут важно опираться не на деструктивные, а на конструктивные антропологические концепции и действовать по принципу «не навреди».

Под компетентностью можно понимать, во-первых, способность субъекта к совершению какого-либо действия; во-вторых, сферу осуществления данного действия; в-третьих, уполномоченность субъекта на его осуществление. Иными словами, компетентность предполагает наличие некой предметной области, в которой возможно развертывание действия, способность как собственную – внутреннюю – потенцию субъекта направить к действию и внешнюю уполномоченность (разрешенность) на выполнение действия. Выделение данных составляющих показывает, насколько сложна компетентность, насколько тщательно следует подходить к ее изучению. К сказанному можно добавить, что компетентность есть способность субъекта осуществлять репрезентации, реализовывать (извлекать) смыслы и обращаться с ними в той или иной форме. Компетентность, далее, есть способность субъекта переводить идеально-смысловое содержание в предметно-практическую плоскость (сферу). Потому в самой компетентности латентно содержатся знания, так что в образовательном процессе без усвоения знаний все-таки не обойтись.

Компетентность, стало быть, должна проявляться и реализовываться через наборы ключевых компетенций как своего рода рычагов, с помощью которых осуществляется перевод идеального в практическую деятельность и достигаются поставленные цели. При этом компетентность как таковая абсолютна, устойчива; набор же компетенций всякий раз относителен, вариативен, динамичен, он может быть более или менее репрезентативным, но всякий раз подчиненным доминирующей компетентности. Именно поэтому компетенции диагностируются, но о компетентности

делают опосредствованный вывод на основе проведенной диагностики. Правда, надо иметь в виду, что между концептуально-смысловой и практической сферами имеется очень серьезное противоречие, которое в истории науки и методологии неопозитивизма было в свое время весьма четко зафиксировано в определенной форме: от опыта (практики, эмпирической сферы) к теоретизированному миру (теории, миру конструкторов) нет прямого пути, равно как нет и обратного беспроblemного нисхождения от теории к опыту.

Это противоречие почему-то упускается из виду теми реформаторами от образования, которые заявляют, что знаниевая модель никуда не годится. Один из наиболее распространенных аргументов здесь таков: современный российский школьник очень много знает, но он не умеет применять полученные знания на практике, в своей жизни. Значит, давайте сокращать объем знаний и изучаемых предметов, и уже договорились до того, что в общем образовании вообще должно быть четыре обязательных предмета, главным среди которых оказывается чуть ли не физкультура! Давайте, далее, учить ребенка (студента) тому, как применять знания, что и приводит в первом приближении к идее компетенций, задвигающих знания на второй план. Но позвольте, между знаниями и компетенциями существует противоречие фактически того же порядка, что между теоретическим и эмпирическим, которое в процессе разрешения может принимать разные формы. Именно способы и формы его разрешения и надо встраивать в образовательный процесс, не отбрасывая ни одну из его сторон, как это происходит в русле модернизации образования. Но это только одна сторона дела.

Другая связана с возникновением сложных проблем, некорректное решение которых неминуемо запустит принцип методологической беспомощности «хотели как лучше...». Ведь компетентность – одна из характеристик человека как цельного существа. Компетенции представляют собой некий аналог свойств, присущих человеку. Субъективный идеализм, как известно, сводил любой объект к совокупности свойств, фиксируемых субъектом через свои ощущения. Например, яблоко в этом контексте есть всего лишь набор свойств: красное, сферическое, сладкое, деформированное, надкусанное и проч., но ни отдельное свойство, ни свойства, взятые вместе, не дают нам объекта как целого: красное может относиться не только к яблоку, но и к платью, сферическим является воздушный шар и т.п. Все многообразные свойства должны не просто иметь своего носителя, но и синтезироваться в нем в единораздельную цельность, уникальную и неповторимую в своем роде. Потому разложение объекта на свойства, соответственно, человека – на компетенции, число которых может достигать не одну сотню, есть шаг назад в понимании природы объекта, равно как и человека. Стало быть, это путь деструктивный, обещающий в перспективе применительно к человеку большие хлопоты и неприятные последствия.

Различные компетенции, если рассматривать их абстрактно, звучат не только научнообразно, но даже гордо. Однако беря компетентностный подход в свете природы человека, антропологически, получаем нечто обратное. В свете антропологии, компетенции суть изживание человека из собственной сферы бытия. Они направлены против человека цельного, тогда как выход из антропологического кризиса, захлестнувшего XX в., как утверждал И. А. Ильин, заключен в сохранении цельности. Компетенции,

будучи запущенными в сфере образования, разлагают цельного человека на отдельные составляющие, превращая его в перечни навыков, которые можно замещать другими, вытеснять, а то и блокировать. Да и сам человек здесь «успешно» предстает через варьируемые наборы модулей. На поверхности образования все это выглядит чрезвычайно инновационно, рождает иллюзию радикального продвижения вперед, решительного прорыва «в соответствии с требованиями времени», но на антропологическом уровне все это – не что иное, как дальнейшее разложение человека, которого не то что можно брать голыми руками, но вообще следует выбросить на свалку истории как никуда и ни на что не годного субъекта, лишённого личностного начала, духовного ядра, собственного «Я». Будучи рассеянным по многочисленным компетенциям, личностное начало не сможет реализоваться полноценно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – СПб., 1998.
3. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования // Школьные технологии. – 2000. – № 2.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособ. – М., 2006.

УДК 37.01 + 37.014.3

ОБРАЗОВАНИЕ КАК (НЕ)ГОСУДАРСТВЕННОЕ ДЕЛО

В. И. Паршиков, С. И. Черных (Новосибирск)

В статье предпринят социально-философский анализ некоторых аспектов модернизации современного российского образования. Конкретизация теоретических положений осуществляется за счет применения их к рассмотрению таких инновационных проектов Министерства образования и науки РФ, как Проект нового закона «Об образовании» и закона № 83 совершенствования правового положения государственных (муниципальных) учреждений. Опираясь на теоретические положения оптимологии и социальной философии, а также на социологические и статистические данные, авторы приходят к заключению, что далеко не все предлагаемые новации оказываются адекватными вызовам современности. В завершении авторы предлагают некоторые принципы, исходя из которых, возможно оптимизировать кризисную ситуацию в образовании.

Ключевые слова: образование, инновации, образовательная деятельность, человеческий капитал, социализация личности, коммерциализация образования, образовательная политика, образовательная среда.

Паршиков Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, проректор-директор Института дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail: idpo@ngs.ru

Черных Сергей Иванович – кандидат философских наук, заведующий кафедрой философии ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail: 2560380@ngs.ru

EDUCATION AS A (NON)STATE CONCERN

V. I. Parshikov, S. I. Chernykh (Novosibirsk)

The article offers a socio-philosophical analysis of some aspects of the modern Russian education transformation. The theoretical propositions are applied to such innovative projects of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as the draft of the new Law on Education and the Law no. 83 (on the legislative modernization of the state institutions). Drawing on the theoretical statements of optimology, social philosophy, sociology and statistics, the authors conclude that not all of the innovative projects turn out to meet the challenges of modern reality. The author proposes some principles, on the basis of which it may be possible to overcome the crisis situation in education.

Key words: education, innovation, educational activities, human capital, socialization, commercialization of education, educational policy, educational environment.

Государство, которое действительно думает о развитии, особое внимание уделяет образованию. В системе современного российского среднего и высшего профессионального образования реально сформировались три основных ряда противоречий:

- противоречия между государственными и коммерческими образовательными учреждениями в системе средней и высшей школы;
- между госбюджетным финансированием и внебюджетными доходами школ и вузов;
- между фундаментальной подготовкой специалистов и образовательными услугами.

Проект нового закона «Об образовании» вместе с законом № 83 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» призваны сгладить эти противоречия и подтолкнуть систему образования как социального института к реформированию модернизационного типа. Очевидно, что Минобрнауки, решившись на подобного рода действия (вкуче с ранее предпринятыми реформами типа ЕГЭ и закона 2001 г. «О реструктуризации малокомплектных школ»), ожидает получить некоторые благоприятные результаты по оздоровлению российской системы образования.

На кого рассчитаны данные инновации? Ответ на поставленный вопрос, казалось бы, очевиден. И любой скажет примерно так. Поскольку «образование – это функция социума, обеспечивающая развитие и воспроизводство самого социума и систем его жизнедеятельности», постольку любые инновации в области образования должны иметь (по меньшей мере) положительный общественный резонанс. Это, во-первых. И, во-вторых, благоприятный результат, продвигающий общество по пути прогресса. В случае России прогрессивное развитие означает движение вдогонку так называемым развитым странам, таким как США, страны ЕС и т. д. Именно поэтому государство вложило в 2009 г. в систему образования 1 трлн 750 млрд руб. Куда направляются эти средства (невиданные доселе), если простая статистика состояния фундамента образовательной системы – дошкольного и школьного образования – говорит нам не о созидании (укреплении) этого фундамента, но о его явном разрушении. И это при

явном перекосе в тех запросах на специалистов, которые диктует основа неолиберализма – рынок?

М. Прохоров (олигарх): «Наша система образования выпускает сегодня 70 % молодых людей с высшим образованием, 20 % – со средним, 10 % – с начальным... А запросы рынка совсем иные... В 80 % случаев на работу требуются люди с начальным и средним образованием и лишь 20 % случаев – с высшим» [1, с. 2]. Между тем общество может считаться перешедшим в информационную стадию развития только тогда, когда не менее 50 % его населения задействовано в сфере ИКТ (информационно-коммуникационных технологий). На этом фоне положение сельской школы иначе как трагедией назвать нельзя. Закон 2001 г. похоронил за 8 лет около 14 тыс. сельских школ. В 2001 г. было закрыто более 9 тыс. сельских школ, за 2003–2006 гг. – более 1900, а за 2007–2008 гг. – примерно 2600. За годы реструктуризации исчезло более 35 тысяч сельских поселений. «Растворилось» более 25 % школ, уволено более 20 % учителей [2, с. 8–9]. Теперь в стране всюду оптимизируется по этому закону № 83 328 тыс. бюджетных учреждений. Уместно напомнить, что более 65 % российских общеобразовательных школ находится в сельской местности [2, с. 9]. Уже по первым оценкам видно, что государство устраняется из сферы регулирования экономических отношений в образовании. Многие эксперты считают, что истинная цель нового закона № 83 – не в расширении самостоятельности школ и повышении качества образования, а в экономии бюджетных средств.

Оптимология утверждает, что всякая новация в определенной социокультурной сфере (в данном случае в образовании) может взаимодействовать с эндемичной традицией этой среды в нескольких основных вариантах. Незначительная новация, не адекватная традициям, в целом не изменяет традиции, хотя является для нее инородным телом (например, организация элитарных школ). Новация, адекватная традиции, обогащает последнюю в новых социокультурных условиях (сохранение в образовании холистических традиций в противовес парциальным тенденциям сегодняшнего дня). Подобную меру новации – традиции очень трудно сохранить, еще труднее реализовать как тактику развития образования. Поэтому данная тема – предмет особого рассмотрения. Очень мощная адекватная новация (типа вхождения в Болонский процесс, сильно напоминающего сегодня «втаскивание» в него), еще сохраняя традицию, уже делает ее неустойчивой (инновационной). Ведь всякая инновация – это тактика развития. А тактика, не обеспеченная стратегически, является весьма неустойчивой в своих результирующих. Поэтому это позитивное, но экстремальное развитие (о чем говорят многочисленные противники проводимых Минобрнауки реформационных действий). Очень мощная неадекватная новация (ориентация на западный вариант модернизации образования в целом) разрушает традицию, агрессивно замещая ее и создавая массив условий для неоптимального экстремального разрушения эндемичных традиций российского (читай: советского) образования.

Российские реформы образования весьма близки 3-му и 4-му вариантам. Это несет в себе опасность ослабления прямых и обратных системных связей в отношениях государства, сферы образования и качества жизни населения. Тем самым возникает прямая угроза безопасности и стабильности всей общественной жизни страны.

Автор считает, что сегодняшний кризис образования и политика выхода из него в рамках ориентации на западные образцы являются: проявлением неспособности государственных структур нейтрализовать негативизм глобализационных процессов; данная неспособность осложняется тем, что мы дважды наступаем на одни и те же грабли, так как не учитываем тех уроков, которые вытекают из разрушения отечественной науки. Это разрушение явилось предкризисом образования и состояло из тех же процессов, а именно:

- ликвидация человеческого капитала науки. За рубеж из России уже уехали более 800 тыс. научных работников (по другим данным – 1,5 млн). Ежегодно страну покидают до 15 % выпускников вузов. Ученые из России, живущие в США, обеспечивают 20–25 % американского производства в области высоких технологий, что составляет около 10 % мирового рынка. В России осуществляется еще одна форма утечки «мозгов» – «внутренняя». Специалист живет в России, но работает на Запад по международным грантам. Потери государства от такого рода утечки «мозгов» – более 700 млн дол. США в год [3, с. 9];

- разрушение научной сферы, которое носит системный характер и которое подверглось резким оценкам в известном письме руководству России осенью 2009 г. Напомним вторую по выделенности проблему отечественной науки (с точки зрения состоявшихся за рубежом ученых): «отсутствие стратегического планирования с постановкой ясных (sic - авторов) целей».

Разрушение человеческого капитала в образовании началось с его дошкольного и школьного фундамента. Из последних примеров: «Глава Министерства образования и науки Андрей Фурсенко заявил журналистам, что в российских школах гораздо больше учителей, чем нужно...

В Европе на одного учителя приходится в среднем 13–15 учеников у нас 9–10... В настоящий момент в России около 13 млн школьников... Чтобы выйти на соотношение хотя бы десятилетней давности, нам нужен 1 млн учителей. А их около 1,2 млн, т. е. потенциал для сокращения – 200 тыс. чел. [4, с. 32]». Может, высшая школа «вытаскивает» нас в светлое будущее, а ее человеческий капитал крепок и силен? «Если на один государственный вуз советского времени в среднем приходилось 427 преподавателей, то сегодня на один коммерческий приходится лишь 175... Если в советское время на одного преподавателя приходилось 12 студентов, то сегодня в коммерческих учебных заведениях – 58» [5, с. 132].

Коммерциализация выхолащивает из образования главное – воспитательный момент. Вместо души остается подушевое финансирование, вместо личности – компетенция, вместо учителя – компьютер, вместо образования как «функции социума» – образование как «информационное поле», по которому блуждает виртуальная личность в поисках самого себя и себе подобных. Прекращение движения к подобному апокалипсису – дело не тактическое, а стратегическое, а этой стратегией может быть только:

- холистическая социализация личности в рамках возвращения целостной системе образования единых оснований образовательного процесса;
- обеспеченная государственной поддержкой и авторитетом образовательная политика, ведущая к созданию современной образовательной среды безотносительно к региону ее применения;

– формирование основанной на принципах холистической социализации, системно интегрированной образовательной среды «образование через всю жизнь»;

– такое сочетание инноваций и эндемичных традиций образовательных сред Востока и Запада, которое имело бы целью формирование мирового образовательного пространства на безопасных для национальной идентичности принципах.

А пока... Кстати, приведем мнение заместителя председателя Комитета по социальным вопросам законодательного собрания Кировской области Дмитрия Русских. Он считает, что «нынешняя неразбериха с реформой системы образования в стране происходит именно из-за того, что власть не заинтересована в совершенствовании российской системы образования... Своих наследников власти предержащие предпочитают отправлять на учебу за границу... Даже когда наша система образования была еще в хорошем состоянии, президент Борис Ельцин посылал своих внуков в Англию. Другие стали за ним повторять. Если же мыслить более глобально, образование сегодня разрушают специально: легче управлять людьми необразованными» [6, с. 32].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кривякина Е.** Дмитрий Медведев: «Иностранные преподаватели не должны быть экзотикой, на которую сбегаются все посмотреть» // Комсомольская правда. – 2010. – сент.
2. **Попова Н.** Школьная парта в чуме оленевода // Аргументы недели. – № 32 (222). – 2010. – 19 авг.
3. **Третья труба:** кого зовет? // Аргументы недели – № 35 (225). – 2010. – 9 сент.
4. **Попова Н.** Министр Фурсенко предлагает оставить школы без педагогов // Аргументы недели. – № 35 (225). – 2010. – 9 сент.
5. **Социалистическая** модернизация – путь к возрождению России: Материалы V (апрельского) совместного Пленума ЦК и ЦКРК. – М., 2010.
6. **Почему** их дети учатся «там»? // Аргументы и факты – № 36 (1557). – 2010. – 8–14 сент.

УДК 378:101

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Князев (Красноярск)

В статье предпринят анализ инновационных процессов в современной сфере образования, выявляются их онтологические, гносеологические и методологические аспекты. Отмечается, что инновационная реальность – это синтез необходимых компонентов общества, ведущий к их системному взаимодействию, характеризующемуся самоорганизацией и, соответственно, синергетическими закономерностями развития. По мнению автора, проблема интеграции образования как в мировом, так и в региональном масштабах, проблема един-

Князев Николай Алексеевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии и социальных наук Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнева.
E-mail: knyazev@sibsa.ru

ства унификации и диверсификации образования должны решаться с учетом законов интеграции больших систем. Подчеркивается, что инновационные процессы регионального масштаба в образовании занимают особое место в социокультурном развитии общества.

Ключевые слова: инновационная образовательная реальность, инновационные процессы в современной сфере образования, системное взаимодействие науки и образования.

PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE INNOVATIVE PROCESSES IN THE EDUCATIONAL SPHERE

N. A. Knyazev (Krasnoyarsk)

In the article an analysis is undertaken of the innovative processes in modern educational sphere. Their ontological, gnoseological and methodological aspects are revealed. It is noted that the innovative reality is a synthesis of the necessary components of the society, resulting in their systemic interaction characterized by self-organization and, accordingly, the sinergetic laws of development. According to the author, the problem of integration of education both in the world and on the regional scale, the problem of unity of unification and diversification of education should be resolved while taking into account the laws of the big system integration. It is underlined that the innovative processes in education on the regional scale occupy a special place in the socio-cultural development of the society.

Key words: innovative educational reality, innovative processes in modern education sphere, system interaction of science and education.

В настоящее время в сфере образования происходит интенсивное развитие интеграционных процессов, осваиваются средства научной рациональности. На этом фоне в область философско-методологических исследований неизбежно попадает инновационная деятельность, требующая раскрытия своих онтологических, гносеологических и методологических аспектов. Постановка такого рода исследовательских задач свидетельствует о том, что сам объект исследования (в нашем случае сфера образования, образовательная деятельность в вузе) достиг в своем развитии необходимой зрелости.

Исходя из нашей нацеленности на инновационный анализ, считаем возможным заключить, что методология исследования образования (как компонента современного общества) должна быть ориентирована на следующие общие положения:

1. «Инновационность» (как общественное явление, как реальность) – это качественно новая ступень в развитии социального взаимодействия, продукт интеграции науки, производства, управления, экономики и образования. Сущность инновационной реальности раскрывается не на основе принципа аддитивности этих составляющих и даже не на основе принципа интенсивных форм их взаимодействия (хотя оба принципа обуславливают зарождение любой инновации). Инновационная реальность – это синтез указанных компонентов общества, ведущий к их системному взаимодействию, характеризующемуся самоорганизацией и, соответственно, синергетическими закономерностями развития. Такой синтез требует активного взаимодействия с правовыми, властными структурами общества (или региона), а также с малым и средним бизнесом.

Очевидно, что в роли ведущего фактора инновационного синтеза может выступать какая-либо одна сторона (или несколько сторон) из всей указанной совокупности интегрирующих друг с другом компонентов общества. Например, ведущим фактором развития инновационного процесса могут оказаться новейшие разработки в области науки и технологии или фундаментальная экономическая проработка регионального научно-технического инновационного проекта. Им может быть и инновационная проработка сложного социально-практического проекта на основе новейших подходов к социальным исследованиям. И, наконец, ведущее место в интеграционных процессах может принадлежать новейшим системным разработкам в области образования (например, создание в том или ином регионе федерального университета, национального исследовательского университета). Именно такой, по нашему мнению, принципиально новый характер социальной интеграции создает основу для появления «нетипичных», синтетических направлений и видов взаимодействия между интегрирующими компонентами, определяющими перспективные направления их развития, в том числе и в области высшего образования.

2. Интеграция науки и образования в аспекте инновационной деятельности предполагает вполне определенную, новаторскую форму выражения данного процесса, а именно, подведение под разработку и реализацию крупномасштабных инновационных проектов качественно новой образовательной базы (или ее составляющей). В оптимальной форме это может произойти только при определенном, адекватном инновационным требованиям, состоянии системы образования. Она должна обладать, на наш взгляд, следующими свойствами:

- способностью к микро- или макромодернизациям, воспринимающим суть подлинно инновационных процессов в образовании;

- готовностью создать силами ученых вуза для организаторов и менеджеров, участвующих в разработке и реализации инновационного проекта (далее Проект) регионального масштаба, систему методологических спецсеминаров и спецкурсов, направленных на освещение (прояснение) актуальных вопросов интеграции науки, производства, рынка и образования в интересах наиболее эффективного решения проблем разработки и реализации Проекта;

- возможностью разработки на основе указанной системы спецкурсов и методологических семинаров качественно новых образовательных программ для подготовки специалистов в области таких новых специальностей, как, например, «методологический менеджмент», «социально-технологический менеджмент», призванных наиболее эффективно решать перспективные и оперативные вопросы разработки, реализации и функционирования Проекта;

- готовностью внедрить в высшие учебные заведения «элитные» курсы и спецкурсы на базе методологических исследований в процессе разработки и реализации крупномасштабных инновационных проектов, а также на базе научно-практических методологических семинаров;

- способностью обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов указанных специальностей на основе аспирантуры и докторантуры;

- готовностью осуществлять философско-методологические исследования структурных и уровневых особенностей производства, предпринима-

тельства и управления на основе интеграции науки и образования, а также развивать их связи со всей совокупностью процессов интеграции в обществе;

– концентрацией фундаментальных исследований на разработке базовых положений корпоративной этики как в рамках инновационного проекта в целом, так и в отношении частных аспектов корпоративной деятельности (корпоративных отраслей), в том числе и в аспекте связей с общественностью.

Проблема интеграции образования как в мировом, так и в региональном масштабах, проблема единства унификации и диверсификации образования должны решаться, на наш взгляд, с позиции понимания законов интеграции больших систем. Такого рода «идеальная» модель взаимодействующих друг с другом систем является социально-онтологической основой корпоративного взаимодействия. Однако по отношению к отдельным социальным компонентам (в нашем случае, образованию) принципы корпоративности, хотя и определяются спецификой внутренних законов существования данной системы, тем не менее, существенным образом зависят и от внешних интеграционных факторов, детерминируются общими законами интеграционного сосуществования больших систем. При этом инновационный аспект корпоративных отношений должен рассматриваться в контексте фундаментальных положений этики и культуры и в неразрывном единстве с региональными особенностями их проявления. Можно, наверное, утверждать, что коммуникативность в ее инновационном выражении и есть корпоративность.

3. Из проведенного нами анализа следует, что «инновационность» не сводится только к производственно-экономическим, рыночным характеристикам. Она имеет вполне насыщенное социокультурное содержание. И это становится методологическим основанием для осуществления целенаправленных исследований по таким проблемам, которые играют определяющую роль в развитии инновационного климата:

– социальная политика региона; активная разработка вопросов социальной антропологии и человеческих ресурсов, региональной корпоративности; единство наукоемких технологий, передовых социальных технологий и, конечно, информационных технологий (как бы новое, интегрированное содержание «наукоемкости»);

– методология исследования инновационного региона (системный подход, синергетический подход); фундаментальная методологическая проработка всех звеньев инновационного процесса (в отдельности и в целом); перманентная методологическая экспертиза (методологический мониторинг) инновационной системы и ее инфраструктуры.

Инновационный процесс регионального масштаба занимает особое место в социокультурном развитии общества. Дело в том, «что через институт инновационного предпринимательства осуществляется культурная опосредованность инноваций. Успехов в инновационном развитии добиваются страны, где основное внимание и ресурсы концентрируются на социальных нововведениях, обеспечивающих адаптацию общемировых технико-технологических достижений к особенностям национальной культуры и национального духа. Это объясняется не только тем, что опора в инновационном развитии на собственную культуру обеспечивает более высокий уровень трудовой мотивации дисциплины и т. д., но и тем, что само ново-

введение понимается как явление, лежащее в сфере спроса, а не предложения» [1, с. 29].

Мы полагаем, что такая постановка вопроса, такой взгляд на единство инновационных и социокультурных связей должны иметь определенную концептуальную «проекцию» в инновационной системе высшего образования. Чтобы вузу не утратить способность эффективным образом влиять на инновационную ситуацию в регионе, чтобы органично вписываться со своими экономическими интересами в интегрированную инновационную реальность, необходимо очень внимательно проводить линию в отношении развития не только экономической и научно-технической составляющих образовательного процесса, но и в отношении к социогуманитарной его составляющей. Современным обществом, современным высококвалифицированным специалистом востребованы не только профессиональные знания, но и три важнейших компонента социогуманитарной составляющей высшего образования: интеллектуальный, духовно-культурный и философско-методологический. Эти компоненты во многом определяют, гармонизируют процесс социализации личности в современных условиях инновационной действительности.

Конечно, вопрос о соотношении социогуманитарной и технической составляющих инженерного образования не простой. Ответ на него требует определенных теоретических изысканий, поиска объективных критериев в установлении между ними необходимого соотношения. Такого рода теоретические изыскания, на наш взгляд, должны начинаться прежде всего с анализа той социальной действительности, которая присуща постиндустриальному (информационному) обществу и в которой приходится существовать современному инженерному образованию. Этот, на первый взгляд, абстрактный и кажущийся слишком удаленным от конкретных учебно-методических задач университета исследовательский шаг является на самом деле весьма перспективным. Он в значительной степени способен определять устойчивый статус развития университета и иметь адекватную этому статусу, четко сформулированную концепцию его развития. Без таких современных атрибутов университета, какими являются стабильность его существования и признанная общественностью концепция его развития, никакой университет не может в полной мере называться «инновационным», особенно в условиях его вхождения в мировую систему образования.

На наш взгляд, исследование сущностных основ взаимодействия образования с современным социальным окружением (с учетом, конечно, региональных особенностей) обеспечивает поиск и нахождение наиболее «активных точек», решающим образом влияющих на вектор развития образовательных структур инженерного или иного другого типа вуза. Знания данной области, творческое использование их в практическом направлении служат надежным ориентиром для ведения учебной, управленческой, научной и научно-методической работы в вузе. Мы принимаем во внимание две, на наш взгляд, наиболее важные для образования (и его научной составляющей) особенности постиндустриальной, информационной эпохи: широкомасштабные процессы интеграции и инновационную реальность.

Особого исследовательского внимания заслуживают вопросы развития высшего образования в аспекте глобализационных проблем современности. Решения, касающиеся принципиальных вопросов университетского

образования, должны приниматься с учетом тех коренных изменений, которые происходят в социальном мире в связи с глобализационными процессами. Человечество переживает переломный момент своей истории. В корне меняется содержание макроисторических закономерностей и сетевых отношений. Актуализируется поиск путей наддисциплинарного преодоления раздробленности накапливаемого наукой знания. Все больше требуется перекрестное, интегрированное изучение рынков, инноваций, политики, культуры и человеческих ресурсов, становится необходимым раскрытие их системно-исторических истоков.

Как результат развития новых форм социального взаимодействия происходит формирование наднационального явления – глобального общества (или мегаобщества), задающего качественно новые направления процессам интеграции и унификации обществ, культур, систем теоретизирования. В этих условиях и создается международное образовательное пространство, во многом определяющее решение современных научно-методических проблем каждого отдельного университета. В силу этого концепция качества образования на современном этапе его развития должна отражать диалектическое единство между ведущими мировыми тенденциями образования и проблемной спецификой национальных университетских программ.

Значение института образования в развитии информационного общества неуклонно возрастает. Само информационное общество возникло вместе с экономикой знаний, интенсивным развитием средств их эффективного производства, накопления, переработки и распределения с последующим превращением в товар и инновации. Образованию в современном мире отводится важнейшая роль не только в подготовке специалистов высокой квалификации, но и в формировании типа личности, адекватного объективным потребностям конкретного социума и целям влиятельных субъектов глобализации. В силу своей базисной роли в обществе образование находится и в поле пристального интереса и властей. Оно может выступать как инструмент приспособления общественного мнения к политической ситуации в обществе, но может быть и оппозицией к ней, блокируя те или иные ее тенденции. Таким образом, являясь одной из самых значимых форм социализации человека, образовательная система, образовательные проекты в любом их состоянии всегда наполнены широким социально-политическим и экономическим содержанием.

Университеты становятся интеллектуальными центрами, комплексными интеллектуальными узлами (вместе с ассоциированными с ними формами) общества. В них продуцируются передовые и эффективные средства, технологии для обучения и воспитания. Многие исследователи считают, что именно высшее образование превращается в одно из основных, конкурентных преимуществ современного мира. Общества, предлагающие перспективные модели образования (модели университетского образования), будут определять глобальные тренды, наукоемкие характеристики промышленных и социальных технологий, а также смыслы будущего. Система национального образования глубоко взаимодействует с новейшими реалиями жизни, новейшими процессами обновления экономики, науки, технологий, различных социальных институтов и общественного сознания. Вследствие этого интегрированного взаимодействия с обществом образование находится в состоянии непрерывного реформирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гордиенко А. А. Постнеклассическая наука и инновационное предпринимательство // Философия образования. – 2004. – № 3.

УДК 37.01

ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ

С. Г. Гусев (Барнаул)

Цель статьи – раскрыть философско-образовательные аспекты построения оптимальной модели подготовки специалиста в системе высшего экономического профессионального образования. Предлагается авторская модель оптимизации высшего экономического образования с учетом социальных условий формирования контингента для обучения; философско-методологического анализа вузовского процесса; обратной связи вуза с хозяйствующими субъектами и их требований к экономисту-профессионалу.

Автор рассматривает проблему с позиций философии образования. Указывает на философско-методологические, социально-педагогические, аксиологические и праксиологические стороны модели.

Ключевые слова: философия образования, высшее экономическое профессиональное образование, оптимальная модель подготовки специалиста.

A PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT TRENDS OF THE HIGHER ECONOMIC PROFESSIONAL EDUCATION IN THE POST-SOVIET RUSSIA

S. G. Gusev (Barnaul)

The purpose of the article is to reveal the philosophical and educational aspects of creation of an optimal model of training of a specialist in the system of higher economic professional education. There is proposed an author's model of optimization of higher economic education taking into consideration the social conditions of forming the contingent for education, the philosophical and methodological analysis of educational process, the feedback of the higher education institution with the economic entities and their requirement for the professional economist.

The author considers this problem from the positions of the philosophy of education. There are indicated the philosophical and methodological, social pedagogical, axiological and praxiological aspects of the model.

Key words: philosophy of education, higher economic professional education, optimal model of the specialist training.

Современное философское осмысление проблемы экономического образования в высшей школе предполагает сопоставление модели постсоветского образования с моделями педагогических систем, основанных на культурных ценностях других народов. Взаимодействие культуры и обра-

Гусев Сергей Геннадьевич – заместитель директора по учебной работе Алтайского филиала Академии национальной безопасности, обороны и правопорядка.
E-mail: anbop.alt@gmail.com

зования обуславливает возможность получения человеком такого объема знаний, который позволяет ему адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям развития общества. По мнению Х.-Г. Гадамера, «образование теснейшим способом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [1, с. 51]. Гегель, говоря об образовании, считал, что «общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом» [Там же]. Развитие российской системы высшего экономического образования предполагает онтологическую обусловленность формирования его задач, обеспечивающих учащимся возможность овладеть общей культурой, адекватно мировому уровню и интегрировать личность в мировую культуру. Онтология философии образования стремится учитывать закономерность современного бытия, она направлена на обеспечение связи поколений и взаимодействие старого и нового. Социологический подход к осмыслению состояния экономического образования предполагает определение его роли в развитии общества, на которое оказывают влияние другие культуры [2, с. 28–29].

Философский анализ построения оптимальной модели высшего экономического образования в условиях постсоветской России показывает, что она должна быть комплексной. Модель должна учитывать не только сам процесс обучения в системе высшего экономического профессионального образования, но и рынок спроса на специалистов экономического профиля, наличие соответствующего контингента для обучения, динамику требований хозяйствующих субъектов в условиях трансформации российской экономики и международных тенденций экономического развития.

Кроме того, философский анализ модели подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования выявил, в частности, три взаимодействующих уровня деятельности: первый – социальные условия и контингент для обучения; второй – структура и содержание высшего экономического профессионального образования; третий – взаимодействие вузов с хозяйствующими субъектами.

Каждый уровень, в свою очередь, представляет интерес с точки зрения философии, социологии и педагогики с учетом их взаимосвязей и специфики этих взаимосвязей.

Важную роль в построении модели экономиста – профессионала играет философско–мировоззренческая и ценностная база. При этом следует учитывать изменения социально-экономических условий и стремиться сохранить стратегические позиции обучения, требования к его оптимальной структуре, содержанию и уровню качества подготовки специалиста.

Россия, вступив в эпоху перемен, уже не может обойтись без изменения экономических отношений как внутри нее, так и за пределами. Каждому изменению необходимы новые знания в различных сферах жизнедеятельности, и в том числе в образовании. В связи с этим требуется ясное и четкое понимание того, что необходимо предпринять для построения модели на основе ориентированного подхода к формированию востребованного обществом специалиста. В этом контексте уместно отметить, что построение модели российского специалиста должно сочетаться с европейским образовательным пространством и учитывать диалектическую взаимозависимость экономики и образования.

Глобализация экономики, формирование всемирного хозяйства напрямую затрагивают проблемы образования, ставят новые задачи перед российской высшей школой. Строительство рыночного, постиндустриального общества возводит общеприятный закон возрастания роли образования в жизни общества в ранг главенствующего по отношению к другим видам человеческой деятельности.

Глобальные инновационные процессы, протекающие во всех сферах общественной жизни, все ярче выделяют противоречие между темпами общественного и индивидуального развития, все отчетливее дают понять, что только образованное человечество сможет критично и разумно противостоять различным негативным проявлениям мирового сообщества.

В связи с этим наметилась тенденция глобализации образования как средства позитивного развития процессов глобализации в целом, ориентированного на участие в развитии экономики либерального типа с применением правил свободной торговли. Основную роль в такого рода процессах играют транснациональные корпорации, поэтому не случайно Всемирная торговая организация участвует в глобальном образовательном процессе в соответствии с Генеральным договором о торговле услугами. Это связано еще с тем, что концепция образования все в большей степени носит утилитаристский характер. Утилитаризм, провозглашенный в XVIII в. И. Бентамом, сегодня получает довольно широкое распространение, так как во главу угла ставится личный интерес человека, обусловленный механизмами производства и обмена образовательными продуктами [2, с. 99].

Производство и обмен образовательными продуктами породили маркетинговую образовательную, осуществляющуюся за счет инвестиций крупного бизнеса в стандартизацию и распространение обучающих модулей в соответствии с современными технологическими требованиями. По нашему мнению, положительными моментами такой инновации можно считать увеличение рабочих и учебных мест, относительно кратковременный период подготовки работника. К отрицательным можно отнести узкую специализацию работника и, как следствие, его незащищенность перед меняющейся экономической ситуацией. Сравнивая принципы организаций учебных процессов зарубежных и отечественных вузов, можно отметить, что российские образовательные программы предполагают широту образования и, самое главное, восприимчивость к переменам на основе фундаментальности. Именно фундаментализм образования, по мнению многих руководителей вузов, дает обществу специалиста, обладающего как компетенцией в определенной сфере деятельности, так и способностью адаптироваться к экономическим изменениям и осваивать новые горизонты.

Этому способствуют и принципы Болонского соглашения, которые не становятся самоцелью образовательного процесса, а в большей степени направлены на повышение эффективности системы образования и конкурентоспособности российских специалистов. Уровневое образование позволяет осуществлять поэтапную мотивацию обучающихся на производительный, творческий труд и одновременно побуждать преподавателей постоянно самосовершенствоваться, личным примером приближать учащихся к профессиональной деятельности.

Получившая в последнее время развитие научно-инновационная деятельность наряду с образовательной в значительной мере способствует улучшению качества образовательных услуг, расширяя спектр умений и навы-

ков специалистов. Возникновение и становление системы инновационно-технических центров, технопарков, бизнес – инкубаторов и т. п., в рамках вузовских образовательных программ, позволяет последним иметь определяющее воздействие на региональное, в частности, научно-техническое и социально-экономическое развитие.

Как показывает практика, существование такой системы применения знаний невозможно без прямого или косвенного взаимодействия вузов с хозяйствующими субъектами. Появление реальной обратной связи теории с практикой обеспечивает диффузию современных знаний во всех отраслях экономики, отвечающих требованиям многофакторного его развития [3, с. 6–7].

В условиях модернизации сферы производства одним из принципиально важных направлений социальной политики становятся инвестиции в профессиональную подготовку таких специалистов, которые обладали бы современными знаниями, умениями и навыками. А это непереносимое условие конкурентоспособности наших специалистов в глобальной, информационной, динамично развивающейся мировой экономике [2, с. 173].

Анализируя философскую и педагогическую научную литературу, можно отметить, что понятие «профессиональная подготовка» представляет собой процесс организованной, целенаправленной образовательной деятельности, обеспечивающий решение обучающимся в будущем профессиональных задач.

В последнее время значительное внимание уделяется профессиональной подготовке специалистов в таких областях знаний, как финансовый и инвестиционный менеджмент, бухгалтерский учет и аудит, при этом наметились тенденции философски осмыслить их утилитаризм. Немаловажную роль в этом играет социальная среда, в которой будущим специалистам приходится решать профессиональные задачи, т. е. необходимо учитывать социокультурные условия, в которых осуществляется деятельность вузов. По мнению О. С. Виханского, подходы к построению взаимодействия человека с окружающей средой выглядят следующим образом:

- вступая во взаимодействие с организационным окружением, человек получает от него стимулирующие воздействия;
- под влиянием стимулирующих воздействий со стороны организационного окружения человек осуществляет определенные действия;
- осуществляемые им действия приводят к выполнению им определенных работ и одновременно оказывают влияние на организационное окружение.

Следовательно, элементы организационной среды взаимодействуют с человеком и, посредством социокультурного окружения, оказывают стимулирующее воздействие на подготовку специалистов, так как потребность в новых знаниях, практических умениях и навыках обеспечивает адекватную реакцию на стимулирующее воздействие; важным моментом здесь является восприятие, оценка всего происходящего и умение правильно принимать решения для ответных действий [4].

При этом взаимодействие обучающихся с окружением является сложным процессом и отражает множество проблем, в первую очередь с определением будущего рабочего места. Для большинства специалистов важным является экономический профиль, положение хозяйствующего субъекта в отрасли и на рынке труда, местонахождение, руководство и

организационная структура, правила внутреннего распорядка, условия труда, система оплаты, социальные гарантии, трудовые отношения в коллективе и т.п. Каждый специалист стремится выполнить определенный объем работы на определенном месте, и здесь часто возникают неопределенности, в основе которых лежат следующие факторы: ожидания и представления специалистов о профессиональной деятельности, а также о своем месте в структуре хозяйствующего субъекта; ожидания членов коллектива, связанные с ролью данного специалиста в коллективе.

Важно учитывать и особенности ожидания специалистов от будущей профессиональной деятельности: содержание, смысл и значимость профессиональных обязанностей; оригинальность и творческий характер; увлекательность и интенсивность; степень независимости; степень ответственности и риска; престиж и статус работы; степень включенности в более широкий трудовой процесс; безопасность и комфортность условий труда; признание и поощрение; уровень заработной платы и дополнительных вознаграждений; степень социальной защищенности и другие социальные блага; гарантии роста и развития личности; состояние дисциплины и другие нормативные аспекты, регламентирующие трудовую деятельность, стиль отношений между членами трудового коллектива.

Не менее важно, чтобы особенности ожидания хозяйствующего субъекта от специалиста соответствовали объему знаний и уровню квалификации специалиста, способствующего успешному функционированию и развитию хозяйствующего субъекта: позиции гражданина, обладающего определенными личностными и моральными качествами; креативной личности, способной поддерживать активные деловые отношения с коллегами, разделять ценности трудового коллектива и стремиться лучше выполнять свои функции.

Современные социокультурные условия включают в себя реальный рынок труда, который существенно влияет на формирование отношения специалистов к избранной сфере профессиональной деятельности. Изменились квалификационные характеристики и требования к профессионалам, и, как следствие, изменились требования к уровню компетентности специалистов и качеству выполняемой ими работы. Возникли принципиально новые формы оценки деятельности членов коллектива и четко обозначилась потребность хозяйствующих субъектов в квалифицированных кадрах, а также в интенсивном их развитии. В связи с этим появились различные концепции по поводу использования трудовых ресурсов и подготовки персонала к профессиональной деятельности.

Эволюционные изменения происходят вследствие стремления руководителей хозяйствующих субъектов адаптировать сотрудников к изменяющейся среде. Об этом, в частности, много сказано В. Р. Весниным, А. А. Деркачом и другими, причем акцент сделан на то, что достижение долгосрочных и краткосрочных целей образования напрямую зависит от конкурентоспособности специалистов в профессиональной деятельности. В ходе обучения передается информация о текущем состоянии дел в области экономики и перспективах ее развития, а требования современного образования повышают уровень мотивации к труду. Поэтому, несмотря на значительные финансовые затраты, большинство хозяйствующих субъектов начинают рассматривать расходы, связанные с обучением персонала, как приоритетное направление. Все больше организаций проводят широ-

комасштабное обучение сотрудников разных уровней, понимая, что именно подготовленный высококвалифицированный специалист будет решать проблемы выживания предприятия. Именно поэтому подготовка специалистов к профессиональной деятельности является одним из важнейших средств достижения стратегических целей хозяйствующих субъектов и становится одним из определяющих факторов повышения ценности трудового потенциала общества [5–6].

Особая роль образования в современных условиях должна отражаться во всеобщем характере того продукта, который передается через образование от поколения к поколению; в проективной функции самого образовательного процесса, а также в выходе его за пределы настоящего в формировании будущего социума; в развитии организационно-деятельностных, креативных и когнитивных качеств личности и, как конечная цель – человека во всей полноте его бытия [7].

Философско-педагогический анализ построения оптимальной модели высшего экономического профессионального образования позволяет раскрыть основные уровни знаний модели, мировоззрения, методологические и аксиологические ориентиры, а также содержательное наполнение деятельности на каждом уровне. Ведущее значение приобретает также личностный фактор, применительно как к обучающимся, так и к профессорско-преподавательскому составу, а в целом к требованиям хозяйствующих субъектов к специалистам.

Таким образом, профессиональную подготовку специалистов в вузах следует ориентировать на формирование их умений, решать проблемы, связанные с появлением новых направлений деятельности; повышать уровень компетентности; эффективно использовать знания, умения и навыки в достижении оптимальных результатов; формировать способность адаптироваться к социально-экономическим изменениям окружающей среды; уделять особое внимание сохранению и распространению социокультурных ценностей в профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М., 1998. – 218 с.
2. Камашев С. В., Михайлина О. А., Наливайко Н. В. Актуальные проблемы безопасности отечественной системы образования: монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. – 330 с. – (т. XXV. Приложение к журналу «Философия образования»).
3. Новоселов С. В., Маюрникова Л. А. Менеджмент научно-инновационной деятельности технико-технологического университета: проблемы и решения. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2007. – 193 с.
4. Виханский О. С. Стратегическое управление : учебник. – М. : Гардарики, 2003. – 296 с.
5. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : учеб. пособ. – М. : Юристъ, 2003. – 495 с.
6. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М. : РАГС, 2000. – 536 с.
7. Жихаревич М. Е. Проблемы теории гражданского образования // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 166–175.

УДК 37.012.1

**ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ
ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В
РОССИЙСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

К. С. Лелюшкина, Н. П. Чупахин (Томск)

В центре внимания авторов статьи – одна из актуальных для герменевтики проблем – смыслоопределение в области обучения. Без ее решения невозможно строить интерпретацию текстов в процессе обучения иноязычного студента в российском вузе. Особое значение авторы придают проблеме диалога культур, важными условиями которого являются толерантность, способность правильного восприятия особенностей иных культур, ментальности. На философском уровне эти проблемы касаются герменевтики в области понимания мира и человека с помощью интерпретации текста. По мнению авторов, в образовании при одинаковых социальных задачах средства и особенности процесса общения могут быть различными в зависимости от потенциальных возможностей психологической ориентации студентов. Как подчеркивается в статье, необходима личностно-ориентированная коммуникация как процесс актуализации этих потенциальных возможностей.

Ключевые слова: диалог культур, межкультурная коммуникация, отечественное профессиональное образование.

**A PHILOSOPHICAL APPROACH TO INCREASING THE EFFICIENCY
AND QUALITY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF FOREIGN
STUDENTS IN THE RUSSIAN VOCATIONAL TRAINING**

K. S. Lelyushkina, N. P. Chupakhin (Tomsk)

The authors concentrate their attention on one of the topical problems of hermeneutics: determination of meaning in the field of training. Without its solution it is impossible to construct interpretation of texts in the course of training of the foreign student in the Russian higher education institution. The authors assign a special importance to the problem of dialogue between cultures, the important conditions of which are tolerance, the ability of adequate perception of the features of another culture and mentality. At the philosophical level, these problems concern hermeneutics in the field of understanding of the world and the person by means of text interpretation. According to the authors, in education, the means and the features of communication process for identical social tasks may vary depending on the potential possibilities of psychological orientation of the students. As it is underlined in the article, the personality-focused communication is needed as a process of actualization of these potential possibilities.

Key words: dialogue of cultures, intercultural communication, domestic vocational training.

Лелюшкина Кира Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ГОУ ВПО «Томский политехнический университет».

E-mail: l_kira73@mail.ru

Чупахин Николай Петрович – доктор философских наук, профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет.

E-mail: chnp45@mail.ru

Определяющим направлением международной политики сегодня, в частности в сфере образования, признается диалог культур, важными условиями которого являются толерантность, способность правильного восприятия особенностей иных доминант, ментальности. В современных условиях в вузах России обучается огромное количество иностранных студентов. Проблем в общении у представителей США и Европы практически нет. Гораздо меньше русских приятелей или знакомых у студентов из Китая, особенно у тех, кто обучается по программе «2+2», т. е. два года учился на Родине, а в России поступил, например в Томский политехнический университет, на третий курс, продолжая учебу в многонациональных группах. Несмотря на титанические усилия, которые прилагают преподаватели, Центр социокультурной адаптации иностранных студентов, Молодёжный центр вуза, уделяющий этой проблеме большое внимание, эти студенты испытывают трудности именно в установлении простых неформальных отношений со сверстниками.

На философском уровне такого рода проблемы касаются герменевтики в области понимания мира и человека с помощью интерпретации текста. Их решение зависит от смыслового горизонта интерпретатора и от сопряженности этого горизонта с тем миром (смысловым горизонтом), в котором создан текст. Сопряженность здесь включает в себя и отношение принадлежности. Сопряженность смысловых горизонтов означает не только их сосуществование в пространстве культуры, но их эпистемологическую взаимосвязь. Ее выявление с помощью структурно-феноменологической методологии дало возможность сформулировать достаточное основание закона познаваемости мира и человека в простом выражении: «Смысл – основа познания». Культурный мир представляет собой пространство, подпространствами которого являются различные, отлитые в формы культурных феноменов, смыслы деятельности человека. Культурные подпространства текста и интерпретатора могут быть разделены временем, но они, являясь носителями смысла и результатом деятельности людей, принадлежат одному и тому же культурному миру и поэтому построены по одному и тому же закону. Во все времена деятельность человечества, создающего культурный мир, заключалась в открытии смысла бытия (смысловывыявлении), придании смысла известному (смыслополагании) и создании в творческом акте нового смысла (смыслообразовании).

Смысл, по П.А.Сорокину, пронизывает все пространство культурного мира – суперорганической сферы, созданной человечеством на основе реального мира, состоящего из органической и неорганической сфер [1]. Поскольку в целом мир представляет собой субъект-объектную систему и поскольку в результате осмысленной деятельности человека элементы этой системы становятся носителями культуры, мы можем сказать, что культурный мир – это субъект-объектное многообразие носителей смыслов материальной и духовной деятельности человечества. Сама смыслообразующая деятельность и осуществляющий ее человек являются элементами культурного мира, носителями его культуры и смысла. Заметим, что герменевтическая парадигма интерпретации текста предполагает наличие в нем смысла. Носителем всех смыслов является бытие. Отрефлексированная сознанием часть бытия становится текстом, понимание которого – одна из задач герменевтики. Сознание, таким образом, является пространством и понимания, и смыслообразования в этом дискурсе. Герменевтика

испытывает острую потребность в смысле, без которого невозможно понимание. Но на пути решения герменевтических проблем понимания при базисной роли сознания в смыслообразовании стоит извечный вопрос отношения бытия и сознания.

Согласно онтогносеологической концепции смыслообразования [2] в области знания смысл определяется как взаимно однозначное соответствие между элементами двух множеств, одно из которых является множеством потребностей, а другое – множеством возможностей. Если речь идет о деятельности человека, то потребности – это те возможности (средства, условия, обстоятельства), без которых человек не может нормально функционировать, получать оптимальную возможность сохранения себя и вида, а также обеспечивать собственное развитие.

Наука и искусство, образование и религии относятся к одному и тому же культурному миру. Исследование смыслообразующей деятельности в области культуры, науки и образования проводилось нами в работах [2–7]. Методологическая функция смысла рассматривалась в [3], а философская – в [4]. В каждой из этих работ так или иначе затрагивались вопросы интерпретации. Однако герменевтика как философия интерпретации текста (культурного, научного или педагогического) в них не освещалась. В этой статье мы сосредоточим внимание на одной из актуальных для герменевтики проблем – смыслоопределении в области обучения. Без ее решения невозможно строить интерпретацию текстов в процессе обучения иноязычного студента в российском вузе.

Найти истоки возникновения потребностей – не простая задача. Для каждого субъекта явления смысла сам смысл определяется потребностями этого субъекта. Потребность, в самых общих чертах согласно К. Обуховскому [6, стр. 67], – это множество свойств, которые могут дать оптимальную возможность сохранения и развития. Потребность – прообраз, рожденный образом возможности. Каждая потребность, как прообраз, ищет свой образ в виде возможности. Возможности могут быть для данного объекта ограничены, но в целом возможность всегда имеется. В противном случае – это уже не возможность. *Носителем возможности* мы называем нечто, либо имеющее какие-то возможности, либо обладающее свойством приобретать такие возможности. В первом случае носитель называется *производителем возможностей*, а во втором – *потребителем возможностей*. Потребитель производит анализ возможностей производителя с целью удовлетворения своих потребностей, а производитель с той же целью синтезирует как имеющиеся, так и вновь произведенные им возможности. Достижение взаимно однозначного соответствия между обоими носителями возможностей – смысл их взаимодействия, осуществляемого по определенному алгоритму, в соответствии со смысловой функцией [7].

В обучении при одинаковых социальных задачах средства и протекание общения могут быть различными в зависимости от потенциальных возможностей психологической ориентации студентов. Личностно-ориентированная коммуникация как процесс актуализации этих потенциальных возможностей представляет собой беседу. Роли говорящего и слушающего постоянно меняются [8]. Для этой разновидности общения естественны обмен впечатлениями, суждениями как образами культурного мира с последующим сопряжением культурных миров беседующих. Здесь можно наблюдать инверсию, грамматическую и лексическую недоговоренность,

употребление упрощенных и эллиптических синтаксических конструкций, более эмоциональное оформление высказывания. Компенсацией указанных отклонений, обеспечивающей взаимопонимание, является использование мимики, жестов и других приемов, которые способствуют взаиморегуляции речевого и неречевого поведения. Это предопределяет наличие большого количества оценок, собственных примеров, интерпретаций, риторических вопросов, выводов, что в целом приводит к построению общего культурного подпространства. «Культуры соприкасаются индивидами, – пишет Н. Н. Шульгин в статье «Альтернативная герменевтика в диалоге культур» [9], – а индивиды предстают друг перед другом в том или ином культурном модусе. Сами способы такого соприкосновения тоже являются – нормативными или аномальными – факторами культуры. Быть сопоставимо Разумным означает, прежде всего, представлять для других Слушающим-или-Говорящим» (с. 22). Здесь «сопоставимо Разумный» означает, в нашем понимании, «соответствующий». Но так как Он одновременно и «Слушающий-или-Говорящий», т.е. и тот, и другой, то это соответствие *взаимно однозначно*. Наделяя «Действующие лица» герменевтического процесса именами «Врача» («Культуртрегера») и «Больного» («Культурреципиента» или просто «Реципиента»), а Непонимание Чужой Культуры – «Болезнью», Н. Н. Шульгин называет «Исцелением» «переход от Непонимания к Пониманию в ходе оптимальной стратегии взаимодействия между Культуртрегером и Реципиентом» (с. 23). Заметим, что «сопоставимость», «взаимно однозначность» и «взаимодействие» свидетельствуют о том, что процесс Исцеления является *процессом смысловывления с помощью взаимно однозначного соответствия потребностей и возможностей* Культуртрегера и Реципиента.

Непосредственное отношение к методике преподавания русскоязычного межкультурного личностно-ориентированного общения имеют и другие его характеристики. В связи с его особенностями педагогу важно продумывать не только дидактико-коммуникативный компонент в процессе объяснения, постановки вопросов, дачи упражнений, заданий, но и в определенной степени программировать вербальные и невербальные действия иностранных учащихся, исходя из уровня их подготовки и индивидуальных потребностей.

Концепция обучения общению на основе сообщения обладает определенной спецификой, которая заключается в том, что понимание/непонимание речи имеет ряд уровней и градаций. Понимание, как известно [10], результат рецепции иноязычной речи, оно носит ступенчатый характер. На основании анализа научной литературы и в связи с поставленной проблемой обосновываем позицию относительно выделения уровней понимания текста, содержащего субъективно значимую информацию и провоцирующего личностно-ориентированное общение. На наш взгляд, существует два основных уровня понимания – лингвистический и смысловой, мотивирующий коммуникацию. Даже высокий уровень владения языковым материалом, речевыми навыками оказывается недостаточным для проникновения в смысловое целое текста, что достигается не через раскрытие значения неизвестных слов, а через постижение контекстной ситуации сопряжения культур. Поскольку в связи с текстом мы обучаем именно личностно-ориентированному общению, особый интерес вызывает уровень смыслового понимания, который в

нашем случае предполагает актуализацию субъективно значимой информации и сопровождается соотносением ее с собственной позицией, оценкой (культурным миром), а также комментированием и обсуждением. Понимание на этом уровне включает интерпретацию на уровне концептов, составляющих систему смыслов культуры. Поэтому только личностный уровень понимания (тезаурус смыслов) обеспечивает обратный перевод содержания текста на «идиолект» адресата с использованием социально выработанных и закреплённых в языковых формах эталонов, норм и смыслов, с привлечением индивидуальной системы ценностей, знаний, ассоциаций, опыта культурного мира Реципиента.

В рамках нашего исследования восприятие аутентичного текста специфично в том плане, что обязательным фактором является подключение социокультурного компонента коммуникативной компетенции. Существенная проблема связана с предметным содержанием текста, отражающего непривычную для иностранных студентов культуру нашей страны, новые для учащихся факты из области науки, техники и т. д. Преподавателю необходимо обеспечить некоторую степень знакомства с контекстом, в котором применяется русский язык, с правилами социального поведения носителей языка, их истории. Понимание может быть достигнуто лишь при условии того, что Реципиент, взаимодействующий с нашей культурой и видящий ее через призму своей локальной культуры, овладевает не только языковым «кодом» отправителя. Педагогу необходимо мотивировать активную умственную позицию, например китайского студента, мобилизацию всех его способностей, опыта эмоциональных переживаний, образных представлений для того, чтобы проникнуть в смысл сквозь трудности иноязычной формы и чуждой сознанию ученика социокультуры.

То, что по Шульгину, есть «оптимальная стратегия взаимодействия» - в нашем случае является траекторией смысла взаимодействия. Выстраивая модель этой стратегии «с китайским акцентом», Н. Н. Шульгин замечает (с. 38), что Культуртрегеру очень важно в этом процессе знать, что такое «непонимание Реципиента». С нашей точки зрения, «знать» – получить смысловой срез потребностей Реципиента. Принцип «при прочих равных условиях неприемлемое поведение контактного партнера более вероятно, чем приемлемое», изменение которого при «прочих равных условиях» должно быть осуществлено в пользу «заведомого приоритета ожидания блага» (с. 39), с нашей точки зрения, является одним из принципов второго круга алгоритмических действий смыслообразования, когда от первоначально найденной сущности потребности мы, в силу отсутствия биекции (ожидаемого блага, по Шульгину), переходим к новому выбору множества потребностей (изменяем прочие исходные условия). В целом оригинальная статья Н.Н.Шульгина дает нам благодатный материал для «опредмечивания» математической абстракции алгоритма смыслообразования.

Современная отечественная и зарубежная парадигма овладения иностранным языком настоятельно требует удовлетворения потребности в перевоплощении наставника (Культуртрегера) – посредника в передаче информации в опытного партнера, тьютора, «менеджера учебных возможностей». Однако автономия обучающегося (Lernerautonomie) не снижает уровень ответственности педагога за достижение результатов в формировании умений в личностно-ориентированном общении, поскольку именно педагог является носителем актуальных возможностей. Напротив, поле

деятельности преподавателя расширяется в связи с необходимостью возникновения новых функций в рамках интерактивного сотрудничества. Конкретно, инициативная стратегия учителя при этом создает актуальные возможности для лингвистической и речевой поддержки учащихся, контроля за соблюдением социально-психологических норм общения: установление и регулирование тональности, сокращение или увеличение дистанции между коммуникантами, распределение ролей, определение последовательности действий вербальных партнеров. Важную роль при этом играют речевые действия, служащие актуальным средством создания и поддержания процедурного стандарта взаимодействия в малой группе. Таким образом, только при личностном уровне понимания и групповой социальной форме обучения мы можем стимулировать студентов-иностранцев к вербальной «эквилибристике», самостоятельному, креативному речевому содержанию, что обеспечивает их русскоязычное личностно-ориентированное общение, способствующее межкультурным контактам и взаимодействию обучающихся разных стран и национальностей. Это является совершенно необходимым условием бытия людей, формирования их культурного потенциала, который неминуемо включает в себя многообразие субъективно-ориентированных мыслей, поскольку при знакомстве со спецификой других народов свои знания обогащаются чужим опытом.

В заключение мы акцентируем внимание на переориентации вектора иноязычной подготовки в сторону сочетания и взаимосвязи традиционной коммуникации, а также межкультурной компетенции и личностной направленности в общении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Сорокин П. А.** Моя философия – интегрализм // Социологические исследования – 1992. – № 10. – С. 134–139.
2. **Чупахин Н. П.** Культура научного поиска. URL: www.viperson.ru – М.: НИА «Наследие Отечества», 2009. – 24 с.
3. **Чупахин Н. П.** Философия смысла как методология знания // Философия, методология, история знаний: Тр. Сиб. ин-та знаниеведения. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. – Вып. 2. – С. 55–60.
4. **Чупахин Н. П.** О смысле как основе бытия // Философия, методология, история знаний: Тр. Сиб. ин-та знаниеведения. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. – Вып. 3. – С. 96–99.
5. **Чупахин Н. П.** Смысл бытия инновации в научно-образовательной сфере культурного мира // Научное, экспертно-аналитическое и информационное обеспечение национального стратегического проектирования, инновационного и технологического развития России. Ч. 2.: Сб. науч. тр. ИНИОН РАН. – М., 2009. – С. 92–95; (на сайте см.: www.viperson.ru – М.: НИА «Наследие Отечества», 2009. – 4 с. – 21.10.2009).
6. **Обуховский К.** Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1972.
7. **Чупахин Н. П.** Алгоритм смыслообразования // Философия, методология, история знаний: Тр. Сиб. ин-та знаниеведения. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Вып. 7 – С. 140–144.
8. **Леонтьев А. А.** Психология речевого общения. – М.: Просвещение, 1975.
9. **Шульгин Н. Н.** Альтернативная герменевтика в диалоге культур // Вопр. философии. – 2002. – № 12. – С. 22–49.
10. **Смирнова Л. П.** Уровни понимания иноязычного речевого сообщения на слух и способы контроля их сформированности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 45 с.

УДК 658.310:63

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ АГРАРНОЙ СФЕРЫ

В. Н. Чижов, И. В. Ковалёва, Н. В. Чижов (Барнаул)

В статье анализируются проблемы и перспективы повышения квалификации специалистов аграрной сферы. В российском обществе в течение последних тридцати лет сформировалось понимание, что сельское хозяйство страны – не только основа повышения уровня жизни и здоровья россиян, но и залог продовольственной безопасности государства, его независимости в мировом сообществе. Такое понимание значимости сельскохозяйственного производства обусловило резкое увеличение количества инноваций в аграрном секторе, что влечет за собой проблему переподготовки кадров. Авторы статьи подчеркивают, что решение возникающих проблем требует комплексного подхода.

Ключевые слова: профессиональное образование, инновационное образование в аграрном секторе, повышение квалификации специалистов аграрной сферы.

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE PROFESSIONAL SKILLS IMPROVEMENT OF THE AGRICULTURE SPECIALISTS

V. N. Chizhov, I. V. Kovaleva, N. V. Chizhov (Barnaul)

In the article there are analyzed the problems and prospects of the professional skills improvement of the agriculture specialists. Over the last thirty years there has been formed in the Russian society the understanding that the domestic agriculture is not only a foundation of increasing the living standards and health of the Russians but also an assurance of the food safety of the state, its independence in the world community. Such understanding of the importance of agricultural production has caused a sharp increase in the quantity of innovations in the agrarian sector; but this has resulted in the problem of the personnel retraining. The authors underline that solving the arising problems requires a complex approach.

Key words: vocational training, innovative education of the agrarian sector, improvement of the professional skills of the agriculture specialists.

Россия в мировом сообществе считается одним из крупнейших поставщиков сельскохозяйственной продукции на рынок. Девять процентов сельскохозяйственных угодий мира находятся в нашей стране. На этих угодьях сельскохозяйственной деятельностью занято около 13 млн чел. взрослого населения страны.

В то же время, имея такие площади сельскохозяйственных угодий и трудовые ресурсы, аграрный комплекс России производит всего 4 % вало-

Чижов Василий Николаевич – ректор ФГОУ ДПОС «Алтайский институт повышения квалификации».

E-mail: aipk-apk@intelbi.ru

Ковалёва Ирина Валерьевна – доктор экономических наук, профессор ФГОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет».

E-mail: econom.asau@mail.ru

Чижов Николай Васильевич – аспирант ФГОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет».

E-mail: aipk-apk@intelbi.ru

вого продукта в мире, что в разы меньше, чем в других развитых странах. Одной из причин такого отставания в темпах развития сельскохозяйственного производства является, на наш взгляд, недостаточная работа с кадрами агропромышленного комплекса.

Не случайно в стране инициирована и осуществляется реформа образования, в том числе и профессионального аграрного. Разработан и активно обсуждается Проект закона «Об образовании в Российской Федерации».

В рамках подготовки этого закона 9 ноября 2010 г. в Государственной Думе Комитетом по аграрным вопросам и по образованию совместно проведены парламентские слушания на тему «Образование и повышение квалификации в аграрной сфере: проблемы, тенденции и перспективы». Один из авторов этой статьи был приглашен на слушания, участвовал в обсуждении и совместно с соавторами предлагает вниманию читателей свое видение проблем и перспектив развития процесса повышения квалификации кадров в аграрной сфере.

На фоне повышенного внимания со стороны государства к сельскохозяйственному производству и устойчивому развитию сельских территорий ещё резче обозначились проблемы в этой отрасли народного хозяйства. В российском обществе в течение последних тридцати лет сформировалось понимание, что сельское хозяйство страны – не только основа повышения уровня жизни и здоровья россиян, но и залог продовольственной безопасности государства, его независимости в мировом сообществе. Такое понимание значимости сельскохозяйственного производства обусловило резкое увеличение потока инноваций в аграрный сектор, ускорение технического перевооружения, использование новых сортов растений и пород животных.

Но при этом высокими темпами стареет трудоспособное население сельской местности, происходит отток кадров из аграрного сектора – ежегодно более 450 тыс. чел., лишь треть выпускников аграрных образовательных учреждений возвращаются после учебы на село, кроме того, снижается качество практической подготовки специалистов. На этом фоне уровень жизни сельских тружеников остается крайне низким.

Наряду с коллективными хозяйствами в производство сельскохозяйственной продукции включились крестьянско-фермерские хозяйства и индивидуальные предприниматели. Но всем им не хватает квалифицированной помощи отраслевых специалистов (агрономов, зоотехников, инженеров и др.)

Решать указанные проблемы необходимо в комплексе и одновременно. При неуклонном повышении уровня жизни сельского населения и развитии социальной инфраструктуры села (это обеспечит привлекательность жизни на селе и приток молодых кадров) необходимо кардинально повысить качество подготовки специалистов в аграрных учебных заведениях, основательно пересмотрев программы их подготовки с учетом потребностей практики.

Но главное, требуется систематическая работа по повышению квалификации работников АПК. Как бы не старались аграрные образовательные учреждения подготовить хорошего специалиста, вооружить его знаниями и умениями на всю жизнь невозможно. Знания устаревают, на смену им приходят новые научно-технические и технологические разработки,

практический опыт передовиков производства. Сегодня необходимо системное и последовательное изучение и освоение инноваций [1].

Используемое у нас в стране традиционное повышение квалификации работников АПК, требует кардинального пересмотра. Только обезличенные курсы повышения квалификации уже не обеспечивают требуемого профессионального роста специалистов, а их периодичность – 5 лет – не отвечает динамике изменений, происходящих в технике и технологиях аграрного производства. Нужна индивидуальная, адресная работа с каждым отдельно взятым работником АПК, т.е. требуется система профессионального сопровождения работников в сфере АПК. Материальная и информационная база, новые образовательные технологии позволяют это сделать, и в определенной степени это уже доказано проводимой нами в данном направлении работой [2, 3].

Не составляет больших трудностей создание компьютерных баз данных о специалистах АПК регионов, где были бы учтены все индивидуальные качества специалиста, уровень его образования и, соответственно, меры по повышению его квалификации. Коммуникационные технологии позволяют поддерживать постоянную связь с каждым специалистом в плане передачи ему новых знаний.

Дефицит отраслевых специалистов в хозяйствах может быть компенсирован создаваемыми на селе консультационными пунктами и формированием в них штата консультантов по отраслям, которые бы обслуживали группу хозяйств, как это делается в развитых зарубежных странах [1].

Если сказанное выше сформировать в четкую, хорошо отлаженную систему профессионального сопровождения специалистов АПК по регионам и соответствующим образом перестроить работу учреждений дополнительного профессионального образования аграрного профиля, тесно увязав их деятельность в регионе с региональными управлениями сельского хозяйства и консультационными службами, то представленные выше проблемы профессионального роста квалификации работников АПК в основном будут решены. Это благотворно скажется и на подготовке молодых специалистов, только начинающих свою деятельность в сельскохозяйственном производстве. Не вызывает сомнения, что полезнее им практиковаться в успешном сельхозпредприятии, а не в хозяйстве-банкроте. Специалисты с высоким уровнем квалификации окажут благотворное влияние и на молодого выпускника вуза (или ссуза), обеспечат более интенсивное формирование у него профессиональных качеств, скорейшую адаптацию на производстве.

Но эффективность деятельности сельхозтоваропроизводителей весьма существенно зависит от уровня квалификации руководителя хозяйства. И представленные выше меры могут оказаться недостаточными, так как работа с руководителями сельхозорганизаций должна быть более объемной и многогранной.

Работу с этой категорией кадров, на наш взгляд, необходимо вести по двум основным направлениям:

- подготовка резерва руководителей из числа выпускников аграрных вузов и уже работающих специалистов, проявивших в ходе учебы или работы склонность к руководящей деятельности;
- системное профессиональное сопровождение уже действующих руководителей сельхозорганизаций.

Для реализации первого направления в регионе должна быть разработана специальная программа формирования и подготовки резерва руководителей для АПК региона. Такая программа должна предусматривать поэтапное системное теоретическое обучение резервистов, учитывать необходимость изучения ими вопросов психологии делового общения, рыночной экономики, трудового законодательства, бизнес-планирования и ряда других важных для руководителя вопросов в их современной трактовке. Необходимо в данной программе предусмотреть и стажировку резервистов в эффективно действующих сельхозорганизациях. И самое главное, выпускники-резервисты после учебы, как и действующие руководители, должны быть включены в систему профессионального сопровождения специалистов.

Реализация второго направления работы с уже действующими руководителями подробно описана нами ранее в работе [4]. Следует еще раз отметить, что краткосрочную учебу руководителей необходимо проводить ежегодно. Важно не реже двух-трех раз в год приглашать их на краткосрочные (одно-, двухдневные) тематические семинары или совещания, демонстрационные выставки, Дни поля и другие организационно-обучающие мероприятия. Требуется обеспечить им доступ к информационным ресурсам и сельскохозяйственному консультированию.

Таким образом, реализация предлагаемого перечня мероприятий, на наш взгляд, позволит обеспечить решение большинства обозначенных выше проблем, значительно ускорить профессиональный рост руководителей и специалистов АПК региона.

В Алтайском крае эта работа уже начата ФГОУ ДПОС Алтайским институтом повышения квалификации руководителей и специалистов АПК совместно с Аграрным университетом и Главным управлением сельского хозяйства администрации Алтайского края в рамках реализации проекта «Комплексное развитие Алтайского Приобья» и создания особо значимых аграрных территорий в Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Козлов В. В.** Сети трансферта аграрных инноваций и информационное обеспечение их функционирования // Научно-информационное обеспечение инновационного развития АПК («ИнформАгро–2010»): материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2011. – С. 204–208.
2. **Чижов В. Н., Гулейчик А. И., Самойлова Н. В.** Формирование системы профессионального сопровождения работников АПК в Алтайском крае. // Науч.тр. Академии кадровой и социальной политики АПК. – М.: Изд-во Рос. акад. кадрового обеспечения АПК, 2008. – С.193–202.
3. **Чижов В. Н., Чижов Н. В.** Алгоритм профессионального сопровождения руководителей сельхозпредприятий Алтайского края. // Вестн. Алтайск. гос. аграр. ун-та. – Барнаул: «АзБука», 2010. – № 8. – С.107–111.
4. **Чижов В. Н., Чижов Н. В.** Формирование стабильной мотивации руководителей АПК Алтайского края // Вестн. кадровой политики, аграрного образования и инноваций. – 2010. – № 10. – С. 21–25.

РАЗДЕЛ II ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

PART II. EDUCATION IN MODERN WORLD

УДК 130.2

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА: СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ

М. П. Яценко (Красноярск)

В статье освещаются особенности исторического познания в условиях глобализации, одной из важных характеристик которого является силовая интерпретация истории. Доказывается, что последняя проводится в интересах субъектов глобализации, т. е. ведущих стран Запада за счет стран Второго и Третьего мира, поэтому идеологи глобализации не заинтересованы в объективном изучении исторического прошлого. Они используют историю в ее европоцентристском варианте, в основе которого мондиалистические тенденции, оправдывающие агрессивные устремления инициаторов глобализации, результатом чего становится угроза потери отдельными социумами своей социокультурной сущности.

Ключевые слова: глобализация, национальные ценности, взаимодействие цивилизаций, историческая преемственность, страны Второго и Третьего мира, историческое познание, интеграционные процессы, информационное общество.

GLOBALIZATION AS A FORM OF THE HISTORICAL PROCESS ORGANIZATION: ITS ESSENCE AND PROBLEMS

M. P. Yatsenko (Krasnoyarsk)

In the article we consider the peculiarities of historical cognition in the conditions of globalization. One of the most important characteristics of globalization is a force-based interpretation of history. We prove that it is performed in the interest of the globalization subjects, i.e., the leading Western countries at the expense of the countries of «the Second and Third Worlds»; and that is why the ideologists of globalization are not interested in the objective studying the historical past. They consider history in its euro-centric version, based on mondialistic tendencies, justifying aggressive ambitions of the globalization initiators; and the result of it is a threat of losing the socio-cultural essences by some societies.

Key words: globalization, national values, interaction of civilizations, historical continuity, «the Second and Third Worlds», historical cognition, integration processes, information society.

Современная история, и не только Запада, тесно связана с понятием «глобализация». С позиции всего мирового исторического процесса глобализация – одно из проявлений системного кризиса техногенной цивилизации, отожд-

Яценко Михаил Петрович – кандидат философских наук, доцент кафедры философии Сибирского федерального университета.

E-mail: ymp1957@rambler.ru

дествляемой с эпохой модерна, истоки которой – в западноевропейском Возрождении. Вместе с тем, глобализация является попыткой преодолеть этот кризис. Для этого социального механизма, регулирующего переход от техногенной цивилизации к некой новой форме общественной организации, еще не выработано позитивного определения. Сложность протекающих на наших глазах процессов состоит в том, что в них вовлекаются общества с разным социокультурным кодом и специфической системой ценностей. Возникает непростая проблема аксиогенного взаимодействия различных обществ.

Аксиологическое содержание истории в современных условиях, как имманентное ему качество, актуализирует национальные ценности, которые находят актуальное социально-политическое выражение в национальных интересах и далее конкретизируются в национальных целях, что определяет включенность исторического познания в сферу национальной безопасности России.

Историческая гносеология имеет свою специфику, которая связана в первую очередь с многослойностью информационного поля, включающего в себя понятие «история». Как отмечал О. Шпанн: «История есть осмысленная иерархия находящихся в состоянии взаимного соответствия периодов развертывания различных структурных элементов человечества, то есть культур, которые развивают различные духовные направления, обладают различной скоростью развертывания и потому находятся на различных стадиях процесса развертывания» [1, с. 359]. По мнению Л. П. Карсавина, «история в узком и точном смысле этого слова усматривает и изучает развитие там, где оно полнее всего обнаруживается. А оно обнаруживается в материально-пространственном бытии не сразу, с большим трудом и при помощи определенных метафизических положений, бессознательно и безотчетно выставляемых философски необразованными естествоиспытателями, систематически и обоснованно – философией» [2, с. 81]. Как видим, совершенно разные мыслители отмечают многоаспектность влияния исторического прошлого на человека и социум. Все эти аспекты приобретают особую значимость в условиях глобализации.

Современное состояние исторической гносеологии является результатом того, что постоянно происходил и происходит сложный процесс дифференциации исторического познания и возникновения исторической науки. В философии истории выделяют как бы два направления: одно образуют знания, обращенные к исторической реальности, другое – знания, выявляющие логическую структуру и методологические основания самого исторического познания.

По определению, глобализмом именуется принцип в политике, согласно которому формирование, организация, функционирование и развитие мира ориентированы на формирование целостной экономической, социокультурной и политической суперсистемы. Наличие подобной тенденции не ново. О ней уже знали или, по крайней мере, догадывались еще в XIX в. Проблемой является, во-первых, степень зрелости общества для реализации подобной тенденции; во-вторых, мера востребованности в процессе глобализации, в частности того, насколько западная модель культуры и цивилизации может быть образцом и стимулом для продвижения по этому пути; в-третьих, вопрос о том, является ли научно-технический прогресс атрибутом вестернизации и тем самым имеет ли он альтернативу.

Современная глобализация вписывается в логику истории, хотя она и беспрецедентна. Взлет современной глобализации есть совпадение истории с новыми реалиями. Однако в основе глобализационных концепций всегда находились теории универалистского толка, в первую очередь европоцентризм, который мог оправдать претензии Европы на исключительность только путем агрессии. Однако вскоре эта война превратилась в противостояние богатых стран и стран Третьего мира.

Глобализация предполагает особое отношение к прошлому. Эксплуатируются и успешно распространяются те исторические факты, в основе которых есть «потребительская значимость», т. е. оправдание агрессивных поползновений западной цивилизации. Даже учебники по истории построены по принципу глобализма: они не только уделяют восточным народам меньше места, чем любой стране Запада, но и заранее искажают аксиологическую шкалу, исторически сложившуюся в конкретном социуме.

История опровергает некоторые исходные установки идеологов глобализации, в частности тезис об уникальности современной глобализации. Кроме того, противоречия и путаница в осмыслении феномена глобализации часто возникают из-за того, что многие понятия, с помощью которых ранее традиционно объяснялись процессы хозяйственной и культурной взаимосвязи между отдельными государствами, теперь стали подменяться термином «глобализация». Это прежде всего касается таких смежных, близких, но не тождественных понятию «глобализация» терминов, как «интернационализация» и «интеграция». Явления, отраженные данными понятиями объединяются тем, что все они отражают факт выхода множества внутренних, ограниченных национальными рамками процессов на международный уровень. Различие же этих явлений – во времени и условиях их возникновения, в их сущности и социально-исторических функциях, в широте охвата (количестве, наборе) субъектов (стран, государств), глубине и интенсивности связей между данными субъектами и др.

В отличие от интернационализации, глобализация предполагает не просто системную упорядоченность, а сращивание производственно-экономических структур всех стран и практически полную утрату их политического, социокультурного и образовательного суверенитета. Процессы глобализации начинают охватывать и область духовного производства. Уже сейчас глобализация создает реальную угрозу самому существованию национальных систем образования и воспитания вследствие наращивания международных инициатив в формате так называемого Болонского процесса. Его цели совпадают с высшими телеологическими задачами глобализации в производственно-экономической и социально-политической сферах и предполагают унификацию, а в сущности, замену многообразия национальных систем образования и воспитания одной – североамериканской, как являющей образцовые примеры развития в качестве «рынка образовательных услуг». Иначе говоря, если абстрагироваться от надуманной, продиктованной далеко не человеколюбивыми, корыстными замыслами аргументации пропагандистской кампании идеологического «прикрытия», то Болонский процесс предстает в своем истинном и довольно неприглядном виде транснациональной корпорации, стремящейся контролировать рынок «товаров» духовного производства [3, с. 242].

Можно согласиться с В. Грином, который, рассматривая основы глобализации, рассуждает следующим образом: «Может ли периодизация, разработанная европейцами для изучения европейской истории, обеспечить выразительную конструкцию для изучения мировой истории? Мировая история – специальность, имеющая свою собственную ориентацию и повестку дня, – содержит концепцию “глобальной деревни”. Если сегодняшний мир является взаимозависимым, интегрированным сообществом, соединенным быстрыми средствами коммуникации и хорошо развитыми средствами производства, то в течение более чем двух тысячелетий, утверждают мировые историки, большинство народов мира были весьма взаимозависимы. Историческое образование должно признавать это» [4, с. 63].

Глобализация основывается на европоцентристском базисе, но во многом идеологи современной глобализации во главе с США пошли еще дальше, осо-

бенно в плане индивидуализма. Совершенно резонно в данной связи пишет К. Исупов: «Американцы очень гордятся и любят своим патриотизмом, но на деле это патриотизм потребления и паразитизма, а не диалога и обмена» [5, с. 40]. Это порождает все нарастающий социокультурный кризис Запада. По словам П. Бьюкенена, народ объединяют «мистические аккорды памяти» – исторической памяти своего народа, «а с той поры, как Америка и Европа открыли границы для миллионов жителей, которых американцы и европейцы в свое время колонизировали и угнетали, “мистические аккорды памяти” скорее разъединяют, чем объединяют население этих стран» [6, с. 362].

Понимание сути глобализации как формы организации исторического процесса требует определить ее зависимость от таких понятий, как «вестернизация» и «универсализация» мирового пространства. Широкое использование в настоящее время термина «глобализация» обусловлено существенными изменениями в самом ходе и характере современного всемирно-исторического процесса. Понятию «интернационализация» отвечали реалии начавшегося в XVI столетии процесса формирования единой, всемирной системы надындивидуальных социально-исторических организмов. К началу XX в. этот процесс почти полностью завершился. Со второй половины XX в. наблюдается превращение этой системы социальных организмов, различающихся общественно-экономическим строем (рабовладение, феодализм и др.), преобладанием той или иной сферы экономики (аграрные, индустриальные и др.), формой правления (монархия, республика и др.), политическими режимами (автократия, демократия и др.), господствующими конфессиями (христианство, буддизм и др.) и т. д., в единую целостную общественную организацию. Сложные и противоречивые процессы интеграции народов, культур, цивилизаций в один, единый и целостный, социальный организм со свойственными ему политико-правовой организацией и структурами образования и воспитания служат выражением тенденций глобализации.

А. Панарин представляет глобализацию как процесс становления единого взаимосвязанного мира, к которому народы и государства подошли неодинаково подготовленными в экономическом, военно-стратегическом и информационном аспектах [7]. Поэтому она чревата новыми потрясениями и коллизиями. Самые развитые и могущественные страны тяготеют к социал-дарвинистской концепции глобального мира, где наиболее приспособленные расширяют свои возможности за счет менее приспособленных. Возникла асимметрия в отношениях двух частей глобального мира, грозящая расколом человечества на приспособленную культурную расу и неприспособленную, к которой принадлежит большинство. Требуется смена парадигм отношений между Западом и Востоком, Севером и Югом, центром и периферией. Поэтому необходимо пересмотреть и парадигму модернизации. Если раньше путь развития указывали первооткрыватели, за которыми следовали отстающие, то теперь ввиду невозможности вступить всем на путь лидеров возникает коллизия социального пессимизма и исторического оптимизма.

В своем нынешнем, буржуазно-либеральном, варианте концепция постиндустриализма не представляет никакой реальной альтернативы экологически разрушительному индустриализму, инструментально-потребительскому отношению к миру. Самая главная опасность, однако, состоит в том, что глобализация, как она сейчас разворачивается в горизонте подчиненности субъективным интересам, ведет к изменению, а в тенденции – и к устранению национальных культур, до сих пор выступающих основой цивилизационного разнообразия человечества.

Еще одна характерная тенденция современности состоит в том, что в мировой исторической науке изменяется также соотношение между социальной

и ментальной историей. Все более популярным становится полидисциплинарный подход. Предпринимаются попытки достижения нового исторического синтеза, предполагающего отказ от идеи всеобщего детерминизма. Внимание профессиональных историков привлекают новые теоретические подходы: цивилизационный, культурологический, антропологический. В конечном счете все это ведет к отказу от единой универсальной доктрины исторического процесса. В свою очередь, специалисты в области теории и методологии науки отмечают, что можно выделить три уровня научного знания, по-разному влияющие на культурное самоопределение любого народа: парадигмальный, методологический, конкретно-научный.

Механизм выбора обществом того или иного варианта своего исторического пути неизбежно включает в себя процедуру анализа социально-исторического опыта, не только и не столько собственного (приобретенного всем обществом или его значимыми социальными слоями в ходе разного рода исторических коллизий), но и транслированного иными социальными системами (заимствованного, возникшего таким же образом у других народов). Второй тип влияния связан с анализом и усвоением опыта других народов, государств, культур. Открытым остается вопрос об эффективности и возможных ограничениях использования «внешнего» опыта.

Наличие соответствующим образом интерпретированного исторического опыта других народов в значительной мере облегчает элите ответственность за принятие решения и транслирование его в массы. В этом случае существенно уменьшается необходимость теоретического обоснования выбранного пути, иногда становится достаточно лишь ссылки на здравый смысл общества и положительный пример.

Однако пока внимание историков, к сожалению, больше сосредоточено не на выявлении новых возможностей исторического познания и условий творческой активности пишущих историю, а на «негативных последствиях» стирания грани между историей и литературой, между объективной истиной (факты доказываются ссылками на источник) и субъективным вымыслом (вольная интерпретация фактов, не подкрепленная источниками). Дело здесь не только в нежелании историков отказываться от привычного понимания своего «ремесла», но и в боязни потерять профессиональный суверенитет, лишиться власти историка-идеолога. Тем не менее, новая расширенная трактовка историчности знания позволяет поднять статус исторического познания (и научного познания в целом), хотя и предполагает модернизацию профессии историка.

Эволюционной парадигме противостоят мультилинейные теории, сторонники которых подчеркивают вариативность моделей, этапов развития. Данный подход нашел яркое выражение в теории локальных цивилизаций, обращающей внимание на особенности динамики отдельных цивилизаций или культур. В основе второго подхода лежит идея множественности цивилизационных законов. При этом, однако, фактически элиминируется идея единства истории, исчезают тенденции развития человечества.

С точки зрения ведущих отечественных ученых, история – фундаментальный процесс развития человечества, критериями которого выступают: совершенствование качества жизни людей, их образа жизни, развитие личности, прогресс, означающий движение людей «к благоденствию, удобствам, комфорту, к твердому и надежному жизнеобеспечению, к материальному достатку, к культурному и духовному развитию, к совершенствованию личности и в целом к повышению качества жизни во всех ее материальных и духовных проявлениях» [8, с. 2]. Использование данных базовых параметров позволяет рассматривать историю стран и народов в качестве органических составляющих глобального развития человечества. При этом указанные параметры высту-

пают индикаторами степени интеграции отдельных потоков истории в общечеловеческий процесс цивилизации.

В разрезе истории особую полемичность вызывает понятие «общечеловеческие ценности». По мнению одних ученых, «принцип приоритета общечеловеческих ценностей – не просто благое пожелание и красивая фраза, а аксиологический императив, ... без осуществления которого человечество прекратит свое существование» [9, с. 96–97]. Однако многие современные российские философы ставят под сомнение такую постановку вопроса, поскольку она противоречит в первую очередь истории. «Что же касается теории общечеловеческих ценностей, преувеличивающей значение идеалов и стандартов жизни индивидуалистического общества, то она в данном преувеличении внутренне несостоятельна. Во-первых, ценное – это всегда имеющее отношение к субъекту из числа многих субъектов, следовательно, ценное исключает общечеловеческое. Во-вторых, ценностное, потребительское отношение к содержанию мира – это одно из возможных отношений к нему, а потому такое отношение, традиционное для Запада, реально оказывается неприемлемым в других регионах мира, особенно там, где имеется традиционно более дальновидное отношение к внутреннему и внешнему миру людей. В-третьих, ценностное отношение к содержанию мира – это прикрываемое положением о непознаваемости мира циничное пренебрежительное отношение к объективным законам природы и общества (в частности, к законам объективной диалектики), к действию законов микро- и макрокосмоса. В-четвертых, ценностное отношение к содержанию мира и навязывание прагматизма и эгоизма всему миру на практике привели к разворачиванию на планете трагедии под названием глобальных проблем современности. И стало очевидным, что с позиций ценностного отношения к содержанию мира разрешить указанные глобальные проблемы не удастся» [10, с. 264].

Современный историк, особенно работающий в отдаленных от столицы регионах, всегда являлся авторитетом, хранителем российской государственности в этнической системе воспитания. Отечественные историки, преподаватели исторических дисциплин всегда имели свой взгляд на проблемы, формируемые такими категориями, как народ и власть, монархия, автократия, демократия, диктатура в российской истории, демократический опыт России, идея соборности и т. п. Пришло время составлять истинную историю России. В условиях переоценки ценностей, проявления русофобии и национализма, задача историка состоит в том, чтобы на каждом занятии пытаться проводить исторические параллели, что дает возможность учащимся избавиться от комплексов («тюрьма народов», «кровавое прошлое» и т. п.).

Эвристическая мировоззренческая сущность исторического познания и вследствие этого его важная нравственно-воспитывающая составляющая находят наиболее полное выражение в современной учебно-исторической литературе, формирующей нравственные и общественно-политические взгляды нового поколения, которые будут определять его жизнедеятельность в будущем. Мировоззренческая сущность исторического познания детерминирует процесс создания учебных вариантов национальных историй государств на постсоветском пространстве, что является особым способом переосмысления места и роли локальных этнических культур в прошлом и настоящем, показывает влияние данной литературы на внутриполитические и внешнеполитические аспекты национальной безопасности России.

Таким образом, только многополярный мир сможет остановить американский глобализм, и именно, в таком мире у России есть шанс не утратить свой суверенитет и идентичность. Сохранение и развитие национальной культуры также будет способствовать этому процессу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шпанн О. Философия истории. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2005. – С. 359.
2. Карсавин Л. П. Философия истории. – СПб., 1993. – С. 81.
3. Кирвель Ч. С., Стрельченко В. И. Глобализация образования и социальные стратегии современности // Диалог поколений и культур в контексте глобализации : материалы междунар. конф. «Конфликт поколений в контексте информационной глобализации». – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – С. 242.
4. Грин В. Периодизация в европейской и мировой истории // Время мира: Альманах. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – Вып. 2: Структуры истории. – С. 63.
5. Исупов К. Г. Проблемы глобализации на фоне русской мысли (предварительные соображения) // Глобализация: pro et contra: материалы междунар. конф. «Глобализационный вызов истории на рубеже тысячелетий: приоритеты российской культуры и искусства». – СПб.: Астерион, 2006. – С. 40.
6. Бьюкенен П. Дж. Смерть Запада. – М., 2003. – С. 362.
7. Панарин А. С. Глобализация // Глобалистика. Диалог. – М., 2003.
8. История человечества : в 8 т. Т. VIII: Россия / общ. ред. чл.-кор. РАН А. Н. Сахарова. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2003. – С. 2.
9. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях // Вопр. философии. – 2004. – № 7. – С. 96–97.
10. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Красноярск, 2001. – С. 264.
11. Хайруллин К. Х. Глобализация, русский космизм, философия Востока и образования // Философия образования. – 2006. – № 3 (17). – С. 39–44.
12. Камашев С. В. Глобализация и развитие отечественного образования // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 60–68.

УДК 378:130.1/3

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И РУССКИЙ ТРАДИЦИОНАЛИЗМ

Ю. С. Салин, Л. М. Курбанова (Хабаровск)

Поставлен вопрос о совместимости нынешних реформ с базовыми инстинктами, нашими культурными стереотипами и устоями педагогики. Европейская система образования нацелена на подготовку конкурентоспособного участника производственного процесса. Образовательная традиция Востока имеет целью формирование социализированной человеческой личности, способной установить гармонию с собственной совестью и окружающей природой. Сопоставление двух систем образования выявляет их фундаментальные расхождения. Отсюда вывод – вестернизация не сделает российское просвещение более эффективным.

Ключевые слова: базовые инстинкты, социально-культурные стереотипы, совесть, конкуренция, дегуманизация, образование, просвещение, информационная культура.

Салин Юрий Сергеевич – доктор геолого-минералогических наук, профессор кафедры национальной экономики Тихоокеанского государственного университета.

E-mail: yusalin@mail.ru

Курбанова Лариса Михайловна – старший преподаватель кафедры социально-культурного сервиса и туризма Дальневосточного государственного университета путей сообщения.

E-mail: lamiku@mail.ru

THE BOLOGNA PROCESS AND THE RUSSIAN TRADITIONALISM

Yu. S. Salin, L. M. Kurbanova (Khabarovsk)

The question is raised about the compatibility of the current reforms with the fundamental instincts, our cultural stereotypes and pedagogic foundations. The European education system is aimed at training the competitive participant of the manufacturing process. The educational tradition of the East has for an object formation of the socialized person, capable of establishing harmony with his/her own conscience and surrounding Nature. Comparison of two educational systems reveals their fundamental divergences, the conclusion being that Westernization will not make Russian education more effective.

Key words: *fundamental instincts, socio-cultural stereotypes, conscience, competition, education, Enlightenment, information culture.*

В нынешней педагогике наблюдается некий парадокс. Явные, бросающиеся в глаза изменения последних лет в методике преподавания не сопровождаются адекватными преобразованиями в философии, педагогической антропологии, исходных посылах и целепостановках образования. Насколько же совместимы информационная культура, компьютеризация, конкурентоспособность, Болонский процесс вообще с категориями нравственности, альтруизма, гуманизма?

«Реформы не должны попираť человеческую природу и противоречить ее базовым инстинктам», – настаивает П. А. Сорокин. Выполняется ли это требование в нынешних реформах российской системы образования?

Профессор Т. Муранивский пишет, что К. Р. Макконнелл и С. Л. Брю в учебнике «Экономикс», переизданном несколько раз на русском языке миллионными тиражами, настойчиво предлагают рыночную позицию: «Что касается таких человеческих ценностей, как общественное признание, статус, любовь и т. п., не говоря уже о нравственности экономического поведения, то эти и другие стороны жизни человека и общества авторы оставляют "на долю других общественных наук"». Опостылевшую всем нам наглую спекуляцию (которую, кстати, осуждают и сами американцы) авторы учебника представляют лишь как «добровольную сделку, выгодную и покупателю, и продавцу». Мало того, такого рода «сделкам» авторы учебника дают теоретическое оправдание, констатируя, что «рыночная система не имеет совести» [1].

Трудно надеяться, что навязываемые русскому человеку либерально-рыночные «ценности» встретят понимание у нас в стране.

Базовые инстинкты. Обучать молодого человека тому, что не ложится на самые глубинные пласты его знания, полученного, как говорится, с молоком матери, будет малопродуктивно и ненадежно. Знание должно соответствовать предзнанию.

Речь надо вести в первую очередь об инстинктах, т. е. о механизмах усвоения без научения, исполнения – без размышления. И далее необходимо использовать другую сокровищницу коллективной памяти, сформировавшуюся до возникновения объективной рациональной науки, – набор культурных стереотипов, передающихся тоже без специальных педагогических средств.

«Всякое животное, одаренное ясно выраженными общественными инстинктами, включая сюда привязанность между родителями и детьми, должно обязательно приобрести нравственное чувство, или совесть, как только его умственные способности достигнут такого же или почти такого же высокого развития, как у человека», – писал Ч. Дарвин [2, с. 215–216].

Совость есть не что иное, как продукт внутренней борьбы между более или менее укоренившимися инстинктами, между индивидуализмом, выработавшимся в индивидуальной борьбе, и альтруизмом – результатом социального инстинкта, который в свою очередь проистекает из инстинкта материнской любви, считает К. А. Тимирязев.

Инстинкт общности – вот главное устремление, действующее в человеке прежде, чем становятся возможными эгоистические расчеты, настаивает в своей «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский [3]. Потребность в любви имеет глубочайшую органическую основу: «Это великий голос природы, говорящий всякому живому существу, что оно есть только часть мира и что его бытие и благоденствие обуславливаются целым миром. Животное безотчетно повинуетс этому голосу, повинуетс ему и человек. Но, изучая мир, изучая собственную историю свою, человек понимает, наконец, все великое и глубокое значение этого голоса природы, сознает себя действительно только органом мировой жизни и, освещая темный инстинкт светом идеи, ищет благоденствия не только других людей, но и целого мира» [3, с. 56]. По П. А. Кропоткину, есть личный инстинкт самосохранения, есть социальный инстинкт, и есть общечеловеческий инстинкт самосохранения рода, или этика, которая базируется на взаимопомощи, самоограничении, самопожертвовании. Главный стимул эволюционного развития – стремление выжить вместе, а не спастись поодиночке, да еще за счет сородичей, и это приводит к формированию даже у «братьев наших меньших» таких норм поведения, которые язык не повернется назвать низшими, животными побуждениями [4].

Конкуренция же имеет в основании такие черты человеческого характера, как эгоизм, агрессивность, алчность. В дилемме Э. Фромма «Иметь или быть?» нравственность направлена на бытие, вечность, самосохранение жизни, а конкуренция – на владение, обладание, на борьбу за собственность. Хочешь быть, жить вечно, воспроизводя себя в поколениях и веках, – откажись от стремления иметь, хочешь иметь, откажись от надежды быть.

Нельзя поощрять в воспитанниках стремления к превосходству над товарищами, предостерегает К. Д. Ушинский, потому что ни от чего другого так не развиваются самые дурные стороны души человеческой – зависть и злоба, как от неосторожного возбуждения чувства соревнования [3, с. 475].

Единственным определением нравственности, согласно философии Свами Вивекананды, могут быть следующие слова: «То, что эгоистично – безнравственно, то, что бескорыстно – нравственно». Ну что ж, тогда придется признать, что экономика не только бессовестна, но и безнравственна: если нам нужно что-то от других людей, «мы обращаемся не к их гуманности, а к их эгоизму, и никогда не говорим им о наших нуждах, а об их выгодах». Увы, но это с порога, со второй страницы, пишет мыслитель, стоявший у истоков науки № 1 современного рыночного общества [5, с. 2].

Культурные и социальные стереотипы. «Весь Восток образовывался и образовывается совершенно иными путями, чем европейское человечество», – был глубоко убежден Лев Толстой [6, с. 57]. Западное познание направлено на приспособление природы, всего мира к себе, восточное – наоборот, на приспособление себя к природе. По мнению Ошо, Запад экстравертен, Восток интравертен, Восток беден снаружи и богат внутри, Запад же богат снаружи и беден внутри, он развил науку и забыл о душе. «Запад страдал; вы можете видеть это внутри западного ума – напряжение, беспокойство, несчастье» [7, с. 125].

Высшее знание есть наша человеческая совость, настаивал Будда [8, с. 411]. И – мнение одного из ведущих наших экономистов академика Д. С. Львова: «Образ духовного и живого всегда связывался в сознании нашего народа с об-

разом *Совести*. Этот образ проходит красной нитью через всю историю России». Фундаментально интерпретирует понятие «страх божий» К. Д. Ушинский. Если человек достигнет такой нравственной высоты, что боится только бога, то, значит, он боится одной своей совести, и больше ничего на свете [3, с. 151]. И это совпадает с толстовской формулой «вера есть согласие между волей и совестью». В русской философии хорошо разработана проблема расширения соборности души, здесь сразу приходит на ум имя А. С. Хомякова. Но наиболее пристальное внимание ей уделялось в индуистской Адвайте, учении о недвойственности, неразделенности Абсолюта на субъект и объект.

Самым важным нынешним симптомом преодоления разделенности мира и соответствующей ему расщепленности сознания (а именно так и переводится психиатрический термин «*шизофрения*») стало распространение в цивилизованных странах буддизма, отрицающего разделение субъекта и объекта, огрубление жизни расчленением ее на понятия, далее увязываемые с помощью логики.

Одна из важнейших категорий буддистской гносеологии – праджня, предзнание, это в самом первом приближении мудрость. Обычно европеец отождествляет ее с интуитивным познанием, и это правда, но не вся правда. Праджня – это интуиция плюс воля и, кроме того, плюс вдохновение. Праджняпарамита Будды, совершенная мудрость – это предел вдохновенного познания, вообще предел познания, дарящего истину, избавление от авидьи, незнания, с одной стороны, и приносящего нирвану, неземное блаженство – с другой стороны.

Если бессознательное успешно встраивается в жизнь сознания, результатом является такая трансформация психики, которая больше соответствует данной личности, а потому прекращается бесполезный конфликт между сознанием и подсознанием личности, разъясняет К. Г. Юнг. То есть исчезает причина шизофрении.

Согласно герменевтике, науке о понимании, первопричиной угасания взаимопонимания является утрата непосредственности в способах передачи знания от одного человека к другому. Учитель, ранее передававший знание из уст в уста, превратился сначала в педагога, ведущего занятия сразу с десятками и сотнями человек, затем неизбежным стал переход к обучению миллионов, да еще на разных континентах, а уж тут без компьютера никуда. Приобретения несомненны, а потери?

Вот лектор ведет занятия с аудиторией, и общение при этом двустороннее, можно увидеть результат своего воздействия, мгновенно внести необходимые изменения в лекционный процесс, и разве только информация является воздействующим началом в этом живом деле? Неужели не важны манера держаться, те импульсы души, которые передаются же от преподавателя к слушателю? Если ты видишь перед собой глаза человеческие, значит, тебя воспринимают, а если одни затылки... И чем больше будет в образовании научно-технических методов и средств, тем менее живым, тем более механическим будет результат образовательного процесса. «Какова задача всякой высшей школы? – задает риторический вопрос Фридрих Ницше. – Сделать из человека машину». Не следует очень уж упорно к этому стремиться.

И шквал жестокости, агрессии обрушился на нас сегодня не потому ли, что недополучает наша молодежь человеческого тепла от педагогов, которых освободили уже от воспитательных функций?

Механизация, компьютеризация обучения ведет, конечно, к повышению эффективности педагогического процесса, экономит живой труд педагога, заменяя его трудом, овеществленным в дискетах и обучающих программах, т. е. мертвым трудом, отчужденным от человека. Отчужденным и от учителя, и от ученика.

Дегуманизация обучения затрагивает профессиональные интересы преподавателя самым неожиданным образом – она делает излишним как труд преподавателя, так и его личность (зачем нужен доцент в Хабаровске, если все тесты будут составляться в пределах Садового кольца, а там рукой подать и до следующего шага в рационализации образования, уже и Садовое кольцо превратится в анахронизм, есть же Нью-Йорк и Лондон!).

Цель и объект образования. Кого должны готовить учреждения образования – человека или специалиста? Раньше такой дилеммы не существовало. Например, говоря о преподавании истории, К. Д. Ушинский подчеркивал – педагог должен видеть в учащемся не будущего историка, а человека, пользующегося полученными знаниями для своего нравственного и умственного совершенствования [3, с. 428]. «Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения», – присоединяется к нему и Лев Толстой [6, с. 33].

Учреждения системы образования любой страны решают, прежде всего, задачу социализации учащегося. Конечно, общество и само напрямую формирует образ своего будущего члена. Жить в обществе и быть свободным от общества невозможно, встраиваться все равно придется. «Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь – все образовывает» [6, с. 33]. У каждого индивида интериоризируются сходные установки, вырабатывается одинаковое отношение к одним и тем же ценностям, трудностям и проблемам, что и превращает множество в систему, создает целостную человеческую общность.

Западная система образования – наследие европейского Просвещения XVII–XVIII вв. В эпоху Просвещения интеллект в Европе окончательно победил душу, считает Освальд Шпенглер. В современной западной педагогической системе полностью исчезло самопознание, и чрезвычайно широкое распространение среди населения получила шизофрения – болезнь, присущая лишь европейцам, утверждает С. Г. Кара-Мурза.

Каким образом в образовательную проблематику вводится информация и, далее, информационная культура? Победу в конкурентной борьбе одерживает тот, кто достигает наиболее высокой производительности и эффективности труда. И вот Адам Смит предлагает формулу успеха: обучить рабочего – это все равно, что приобрести более совершенную, более производительную машину [5, с. 92]. Нынче, в эпоху господства больших систем, главную силу в конкурентной борьбе составляют уже не механические, а вычислительные, комбинаторные устройства. И участник производительного труда получает повышенный статус – он уже не машина, а компьютер.

Применение новой техники требует от занятых в производстве более высокой квалификации. Обучение – это накопление человеческого капитала: «С узко экономической точки зрения функция образования состоит в формировании человека как участника производства и как потребителя разнообразной и сложной его продукции. Формируя потребности населения, образование тем самым обуславливает возможность постоянного расширения рынка, а значит, стимулирует развитие и качественное совершенствование производства» [9, с. 175]. Другими словами, системообразующим центром педагогической антропологии должен быть Номо аесономісус Адама Смита, человек, обладающий, по определению основоположника, эгоизмом вместо гуманизма и исходящий в своей деятельности не из чужих нужд, а из своих собственных выгод.

Прогресс и традиции. В. О. Ключевский напоминает о словах Петра I: «Нам нужна Европа на несколько десятков лет, а потом мы к ней должны повернуться задом» [10, с. 196]. Прошло уже столько веков, сколько десятиле-

тий выделил Петр европейской культуре, а воз и ныне там. И в этом проявляется инстинкт самосохранения России – и как суммы физических лиц, и как целостной державы, и как самобытного явления в культуре человечества. Чтобы противостоять тысячелетней военной угрозе с Запада, Петр «у Запада заимствовал технические средства для устройства армии, флота, государственного и народного хозяйства, правительственных учреждений» [10, с. 198].

Угроза с Запада поднимается ныне на новый уровень. С. Г. Кара-Мурза пишет об Интернете: «Сложилась новая сеть каналов передачи информации, которая привязывает к себе значительную часть народов, особенно образованной молодежи, по-своему структурирует эту часть и позволяет “закачивать” в ее головы и души огромные объемы идей, образов и мыслительных программ, в том числе целенаправленно разрушающих системы национального самосознания. Это – важное средство демонтажа нашего народа, и времени на создание адекватных средств защиты нам отведено немного».

Л. Толстой: «Книгопечатание, грамотность и то, что мы называем образованием, суть коренные суеверия религии прогресса». Тем не менее, Петр Веригин, лидер крестьянской общины духоборов, которых Лев Великий называл людьми XXV в., упрекает его в непоследовательности – сами-то вы книги печатаете, а ведь в евангельские времена люди обходились без книги. На что сиятельный пахарь отвечал: «Тогда можно было обходиться без книги, потому что тогда и у врагов истины не было книги; теперь же нельзя предоставлять одним врагам это могущественное оружие для обмана и не пользоваться им для истины».

Нельзя допустить, чтобы самое могущественное оружие оставалось в монопольном владении врага. Но чтобы выстоять перед всеохватной системой манипуляции массовым сознанием, надо развести процессы воспитания и обучения. При этом воспитание следует основывать на сохранении, а обучение – на развитии.

Как же обстоит дело сегодня в вузах с сохранением и развитием? В Дальневосточном государственном университете путей сообщения, по материалам учета библиотечных запросов, анализа дипломных работ студентов и научных и учебно-методических работ преподавателей, выявлено их отношение к традиционным и современным источникам знаний.

Выделены три уровня информационной активности. Для низкого уровня (75,5 % студентов и 73,7 % преподавателей) характерны несформированность информационных потребностей и интересов, минимальный объем тезауруса, репродуктивный характер знаний. Заинтересованность студентов в получении новых знаний обусловлена лишь потребностью сдать экзамен или зачет. Для среднего уровня (у студентов – 23 %, у преподавателей – 26 %) характерно повышение творческой активности. Объем тезауруса значителен, знания носят продуктивный характер. Студенты осознанно воспринимают информацию, грамотно оперируют понятиями. Однако обращение к внепрограммному материалу носит эпизодический характер. Высокий уровень (соответственно 1,5 % и 2,3 %) характеризуется наивысшей творческой активностью, умением оценивать происходящие в инфосреде процессы и явления на основе индивидуально осмысленных и личностно принятых культурных ценностей.

Формирование технологической готовности личности изучалось посредством педагогического наблюдения за работой студентов с информационными источниками на практических занятиях, путем изучения читательских запросов – в библиотеке и в зале электронной информации при использовании сети Интернет, а также при помощи анкетирования. Наиболее значимые мотивы в этой сфере – учебная деятельность (81 % студенты и 64 % преподаватели), далее следовали научные цели (30 % студенты и 61 % преподаватели) и

самообразование (29 % студентов и 49 % преподавателей). Низкий уровень выявлен у 62,8 % студентов и 62,3 % преподавателей; это недостаточное знакомство с информационными источниками, преобладание ситуационных потребностей и мотивов; пользователи недостаточно владеют алгоритмами поиска необходимой информации, испытывают затруднения при решении конкретных профессиональных задач. Навыки владения компьютерной техникой находятся в стадии формирования. Средний уровень (26,2 % студентов и 27 % преподавателей) – хорошая ориентация в различных информационных источниках, владение алгоритмами оптимизированного поиска информации. Мотивация информационной деятельности – индивидуальный успех и самоутверждение в глазах значимых субъектов (однокурсников, преподавателей, родителей). Высокий уровень – 11 % студентов и 10,7 % преподавателей, пользователи свободно ориентируются в информационных источниках, могут точно сформулировать информационный запрос, испытывают потребность в самопознании, саморазвитии и наиболее полной реализации своих творческих возможностей и индивидуальных способностей в информационной среде. Смыслообразующими мотивами их информационно-учебной деятельности являются будущие высокие профессиональные достижения, которые они рассматривают с точки зрения их максимальной полезности для окружающих людей и общества. Они владеют компьютерной техникой и новыми информационными технологиями, свободно, осознанно и творчески используют приобретенные знания и умения при решении учебно-профессиональных задач, имеют свой индивидуальный стиль в работе с информацией.

В качестве важного показателя выделен *информационный стиль мышления* будущих специалистов. Определено три уровня этого параметра. *Низкий уровень.* Студенты этой группы плохо владеют методами аналитико-синтетической обработки информации, испытывают трудности при отборе информации, часто неправильно ее интерпретируют и не всегда могут использовать полученную информацию для решения информационно-профессиональных задач. Они не умеют быстро свертывать и развертывать информацию, достраивать недостающие звенья. У них слабо развиты качественная оценка информации и способности к обобщению, систематизации, оцениванию информации. *Средний уровень.* Студенты этой группы способны выбрать из потока информации достоверные данные и соотнести их с уже приобретенными знаниями. Они хорошо владеют навыками аналитико-синтетической обработки информации, имеют широкий кругозор, правильно оценивают качественную сторону информации. На этом уровне у них интенсивно формируются система интеллектуальных способностей: аналитическое мышление, умение выявлять связи и отношения между отдельными элементами, умение обобщать, систематизировать, логически выводить новое знание из уже усвоенного, оценивать полученную информацию с позиций накопленного общественно-культурного опыта. *Высокий уровень.* Студенты данной группы свободно владеют методами аналитико-синтетической обработки информации. Их характеризует высокая культура мышления (гармоничное сочетание алгоритмического и рефлексивного типов мышления). Они быстро и правильно оценивают новую информацию, у них сформированы навыки психогигиены информации и защиты от информационного шума. При решении информационно-профессиональных задач и оценке альтернатив они учитывают рациональные, эстетические и морально-этические критерии, моделируя и прогнозируя последствия принятых решений для развития общества.

При подготовке к занятиям большинство респондентов используют учебную литературу (77 % – студентов и 68 % – преподавателей). 55 % студентов

назвали источником подготовки к занятиям Интернет, а 53 % преподавателей отметили в этой позиции периодические издания.

В списке литературы, использованной в выпускной квалификационной работе, мы выделили наиболее значимые виды – нормативно-технические, научные, справочники, учебные, периодические издания и Интернет-ресурсы. Анализ показал, что «технари» используют в среднем 8 нормативно-технических источников, «гуманитарии» – 11. Использование научной литературы – 0,7 и 5 соответственно; справочников – 1,4 и 1,5; учебной литературы – 10 и 15,5; Интернет-ресурсов – 0,2 и 1,4; периодики – 0,7 и 12,8.

Сравнительный анализ библиографических списков монографий, конспектов лекций, учебных пособий, методических пособий и методических указаний преподавателей и библиографических списков дипломных работ свидетельствует о практически полном совпадении видовой структуры списков. Мало используются справочные издания, периодика и издания органов научно-технической информации. Крайне редко встречается ведомственная и патентная информация, а вторичные источники информации не используются вообще. Следует отметить, что преподаватели не считают важными такие показатели качества образованности выпускника, как развитие информационно-поисковых навыков, умение ориентироваться в документальном потоке по профилю специальности.

Статистика ссылок в дипломах указывает на то, что преподаватели и студенты недостаточно хорошо ознакомлены с новыми возможностями в области информационного поиска, связанными с использованием информационно-библиографических ресурсов (электронные издания, правовые базы данных, Интернет-ресурсы).

Как можно оценить полученные результаты? Конечно, ситуацию в сфере информатизации нельзя назвать благополучной. Необходимо разработать программы повышения эффективности отечественной педагогики в данной области. Начиная с третьего курса (с введения в учебный процесс сугубо профессиональных дисциплин) преподавательские планы должны базироваться на использовании новейших средств управления, связи, поиска, обобщения и обработки информации. Информационная культура должна вводиться в учебный процесс, чтобы студент мог составить собственное представление о том, каково отношение этой культуры к эволюции, цивилизации, сфере производства и жизни, чтобы каждый студент смог осмыслить свое отношение к данному феномену.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Муранивский Т.** Физическая экономика Ларуша против идеологии экономического либерализма. – М., 1997. – 312 с.
2. **Дарвин Ч.** Происхождение человека и половой отбор. – М., 1953. – Т. 5.
3. **Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения. - М., 1990. – Т. 6.
4. **Кропоткин П. А.** Этика. – М., 1991. – 234 с.
5. **Смит А.** Исследование о природе и причинах богатства народов. – М., 1935. – Т. 1.
6. **Толстой Л. Н.** Воспитание и образование // Собр. соч. : в 22 т. – М., 1983. – Т. 16.
7. **Ошо.** Алмазная сутра. Белый лотос. – М., 1993. – 95 с.
8. **Говинда лама Анагарика.** Психология раннего буддизма. Основы тибетского мистицизма. – СПб., 1993. – 314 с.
9. **Яговцева Т.А.** Роль образования в повышении качества рабочей силы // Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке. – Хабаровск, 2007. – Т. 5. – С. 14–19.
10. **Ключевский В. О.** Курс русской истории. – М., 1990. – Т. 4.

УДК 378 + 13 + 316.7.

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА

С. И. Черных (Новосибирск)

В статье анализируются понятие и структура нового вида образовательной технологии в системе российского образования – электронного обучения. Рассмотрены преимущества характеристик этого вида образовательных технологий по сравнению с традиционными.

Ключевые слова: образование, электронное обучение, информационное образование, интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, компьютерные сети.

E-LEARNING: THE CONCEPT AND THE STRUCTURE

S. I. Chernykh (Novosibisk)

The article deals with the concept and the structure of a new educational technology, e-learning, in the Russian educational system. There are considered the advantages of this technology in comparison with the traditional techniques.

Key words: education, e-learning, informatization of education, information education, interaction, multimedia, modeling, communicativeness, computer networks.

Современное российское образование вступило в стадию качественной модернизации, практически все сегменты нашей образовательной системы нуждаются в коренной перестройке. В этой связи становится все более насущной мобилизация сил государства и всего общества для выработки эффективных стратегий и тактик развития в области новых образовательных технологий. Международная комиссия по вопросам образования, науки и культуры провозгласила два основных принципа современного образования: образование для всех и образование через всю жизнь.

В правильности этих подходов к построению системы образования трудно сомневаться. Но с точки зрения сегодняшних российских реалий возникает ряд проблем. Во-первых, это размеры нашей территории и плотность населения. Во-вторых, проблема времени: современный специалист хочет самообразовываться, но у него недостаточно времени. В-третьих, проблема денег, которая особо касается высшего образования. Выход из этих проблем можно найти с помощью разнообразных форм электронного обучения.

Сегодня признано, что виртуализация вытесняет реальность. Коммуникативный продукт – «ядро» ученической личности, цель, а не средство. Поэтому цели использования телекоммуникаций – индивидуализация образования и творческая самореализация всех субъектов дистантного образования – должны найти свое отражение в смыслах и целях образования [1].

В целом задачи и цели информатизации образования предопределены новыми требованиями рынка труда. Запросы государства к специалистам включают не только получение базовых знаний, но и возможности, умения, навыки продуктивно использовать эти знания. Сегодня состояние информатизации отечественного образования можно охарактеризовать как начало адапта-

Черных Сергей Иванович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет».

E-mail: 2560380@ngs.ru

ционного этапа, который не предполагает высокой интенсивности в процессе обучения, а подразумевает развитие навыков самостоятельной работы. Российский преподаватель и учащийся сейчас непосредственно и в одинаковой степени ощущают на себе эти проблемы. Оба вынуждены непрерывно осваивать новые технологии, новые идеи, чтобы получать информацию, позволяющую успешно реализовывать учебные задачи [2].

В качестве аргументов в пользу развития электронного обучения можно привести следующие: возможность использования аудио- и видеодокументов и их интеграция; независимость от времени и места нахождения обучающегося и обучающего; легкость создания образовательных ресурсов и их распространения; учет конкретных требований и индивидуальный подход к каждому учащемуся; обеспечение одинаковых возможностей доступа к образовательным ресурсам; возможность разработки и распространения современных образовательных стандартов, ориентированных на результат обучения.

В качестве дополнительных аргументов для внедрения электронного образования выступают следующие: обогащение учебного процесса новыми эффективными образовательными ресурсами; повышение гибкости образования, степени его адаптивности к изменениям внешней среды, модульности обучения; рост уровня владения учащимися современными технологиями, необходимыми для успешного функционирования в современном социальном контексте; увеличение эффективности обучения, усвояемости и наглядности материала, что способствует лучшему запоминанию и позволяет быстрее понять сложные явления и их взаимосвязи.

Ясное понимание возможностей субъекта образования и компьютера создает аппарат для методического анализа и формирования требований к электронным изданиям. По существу, компьютер дает нам интерактивы, мультимедиа, моделинг, коммуникативность и высокую производительность. Это меняет структуру образовательного взаимодействия как информационной коммуникации, т. е. создает новый интерактив.

Интерактив в переводе с английского означает всего лишь «взаимодействие». Однако только сознательное информационное взаимодействие (путем согласия или борьбы) с окружающей природной и социальной средой есть основа разумного существования. Иногда понятие интерактива заменяют термином «диалог», а интерактивный режим работы с компьютером называют диалоговым. Пожалуй, это не совсем точно [3]. Лингвистическое понятие обмена информацией несколько более узкое, чем понятие интерактива. Например, два боксера на ринге редко беседуют во время боя, но их взаимодействие, безусловно, можно назвать интерактивным. Дадим формулировку интерактива с точки зрения использования его в качестве педагогического инструмента. Итак, интерактив – это взаимодействие. Чаще всего подразумевают бинарные взаимодействия. Поэтому, по существу, термин «интерактив» означает поочередные «высказывания» (в широком смысле – от выдачи информации до произведенного действия) каждой из сторон. Причем каждое высказывание производится с учетом как предыдущих собственных, так и высказываний другой стороны.

Мультимедиа – это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, но с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, т. е. во всех известных сегодня формах (multi – много, media – способы, средства). Здесь мы имеем два основных преимущества – качественное и количественное. Качественно новые возможности очевидны, если сравнить словесные описания картины, музыки или способов искусственного дыхания с непосредственным аудиовизуальным представлением. Количественные преимущества выражаются в том, что мультимедийная среда намного выше

по информационной плотности, чем традиционные способы передачи информации. Действительно, одна страница текста, как известно, содержит около 2 Кбайт информации. Преподаватель произносит этот текст примерно в течение 1–2 мин. За ту же минуту полноэкранное видео приносит порядка 1,2 Гбайт информации. Вот почему «лучше один раз увидеть, чем миллион раз услышать». Известно (исследования Института «Евролингвист», Голландия), что большинство людей запоминает 5 % услышанного и 20 % увиденного. Одновременное использование аудио- и видеоинформации повышает запоминаемость до 40–50 %.

Моделинг в современных условиях – понятие широкое. Прежде всего, это, конечно, моделирование реальных объектов и процессов с целью исследования. Компьютерное моделирование родилось практически вместе с ЭВМ, в настоящее время это самостоятельная наука. Вычислительная математика дала основу для построения моделей объектов, процессов, явлений, исследование которых аналитическими методами было очень приблизительно или невозможно.

В последнее время на базе мультимедиа-технологий все чаще используется воссоздание естественной окружающей среды, с тем чтобы приблизить взаимодействие пользователя с компьютерным продуктом к его естественному поведению в реальном мире. Представление внешних объектов и методов взаимодействия пользователя с ними, наряду с имитационным моделированием изучаемых процессов и явлений, объединяется понятием моделинга. Польза моделинга для обучения не вызывает сомнений. Стоит заметить, что моделинг – это бесконечное множество возможностей. Важно, что сегодня в образовательных продуктах мы моделируем не только стилизованный, упрощенный до определенного уровня представления предмет изучения. Моделируется естественная окружающая среда и действия пользователя в ней, например, работа в виртуальной лаборатории, посещение музея, экскурсия по городу. Применения этих возможностей нужно настойчиво искать в каждом учебном электронном ресурсе независимо от предметной направленности [4].

Коммуникативность – это возможность непосредственного общения, оперативного представления информации, контроля за состоянием процесса.

Все это достигается объединением компьютеров в глобальные и локальные сети. Понятно, что речь идет о контактах удаленных друг от друга субъектов. Наиболее эффективная форма использования компьютерных сетей – on line, однако сегодня коммуникации on line возможны далеко не во всех приложениях. Другая возможность глобальных сетей – доставка цифровых информационных массивов пользователю (off line, продолжительное время). При этом массив записывается на некоторый носитель, а затем используется в реальном времени. Разумное использование телекоммуникаций и локальных сетей предоставляет огромные возможности для образования. Однако при этом крайне важна взвешенная оценка методических преимуществ и технических ограничений сетей (особенно – глобальных) для выработки оптимальных решений. Производительность в контексте использования компьютера означает автоматизацию нетворческих, рутинных операций, отнимающих у человека много сил и времени, т. е. речь в данном случае идет о производительности труда пользователя. Быстрый поиск необходимой информации по ключевым определениям в базе данных, доступ к уникальным изданиям электронных библиотек и другие операции справочно-информационного характера мы с удовольствием и огромным облегчением перекладываем на плечи компьютера. Экономия времени и сил колоссальна, удобство и эргономичность работы порождают энтузиазм и прилив творческой энергии.

Если перечисленные возможности компьютера рассматривать с точки зрения образования, то фактически это пять новых педагогических инструментов.

Адекватность отображения объектов и процессов реального мира растет развитием цивилизации и в настоящее время находится, по меньшей мере, на пороге совершенства. Чего же не хватает для полной адекватности представления – уровня, который можно назвать виртуальной реальностью? Нужно, чтобы объекты и процессы «ожили» – объектами можно было бы манипулировать, а в процессы вмешиваться, например, с целью изучения. Именно эти возможности отличают для человека реальный мир от его отражения в зрительно-слуховых образах. Чтобы перевести сказанное в термины педагогики, информатики и социальной философии, требуется взаимодействие с объектами и процессами, т. е. интерактив, но уже в виртуальной реальности. Ответные реакции объектов и процессов обеспечит моделинг, а внешнее адекватное их отражение во всех возможных формах – мультимедиа. Но эта проблема, которая слабо отрефлексирована в научной литературе.

С помощью компьютера человечество делает качественный скачок в представлении окружающего мира. Впервые с помощью интерактива, мультимедиа и моделинга мы получаем не описание реальности в символьных абстракциях (книга), не аудио/видео отражение объектов и процессов, а принципиально полную модель окружающего мира, которую можно характеризовать как адекватное представление и, при совершенстве компонентов, представить как «виртуальную реальность» [3]. По мнению Барбьюлса, важнейшей особенностью этих новых технологий является то, что они позволяют создавать «сетевые общины». Благодаря этому понятие общины приобретает глобальный размах и некоторые абсолютно новые черты. По мнению автора: «Одной из важнейших особенностей такого пространства является его глобальный характер, позволяющий осуществлять практически мгновенную связь и общение. Уже сейчас эта среда незаменима для коммерческих и финансовых операций, вовлекающих в контакт самые разнообразные общества и культуры». Тем самым Интернет является как главной причиной глобализации, так и наиболее наглядным ее проявлением. Более того, именно глобализация и определяет характер сетевых сообществ [5].

Наличие того, что мы называем «виртуальная реальность», все чаще становится предметом научного обсуждения «виртуальности – науки о виртуальном мире». Но явно сформированных заключений о каких-либо закономерностях или связях «виртуального мира» с образовательными технологиями сегодня совершенно недостаточно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Король А. Д.** Дистанция в образовании: близко или далеко // Философия образования. – 2011. – № 1(34) – С. 49.
2. **Высокие технологии.** Образование электронной эры. – URL: <http://www.mesi.m/press-centre/publications?nid=566>
3. **Король А. Д.** Диалог в образовании: эвристический аспект. – М.: Эйдос; Иваново: Юнона, 2009.
4. **Хуторской В. А.** Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
5. **Панарин В. И., Пушкарева Е. А.** Глобализация и специфика развития отечественного образования // Философия образования. – 2007. – № 4(21) – С. 12–16.

РАЗДЕЛ III
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.
ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PART III. THE CULTURE OF PROFESSIONAL EDUCATION.
INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION

УДК 14.5

ПСЕВДОНАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

А. М. Конопкин (Ульяновск)

В статье проведен анализ характера влияния псевдонауки на образование, выявлено, как и какая псевдонаука проявляется иногда в образовании. Цель статьи – изучить влияние так называемых религиозных наук на образование на основании осмысления новых международных документов и деятельности креационистов, а также адептов исламской науки.

Ключевые слова: псевдонаука, образование, христианская биология, научный креационизм, «исламская наука», «альтернативная наука», теория эволюции.

PSEUDOSCIENCE AND EDUCATION

A. M. Konopkin (Ulyanovsk)

The article deals with the analysis of the pseudoscience influence on education. The goal of the article is to study the impact of the so-called «religious sciences» on education on the basis of the analysis of new international documents and the activity of creationists, as well as the adherents of the «Islamic science».

Key words: pseudoscience, education, scientific creationism, Islamic science, alternative science, Christian biology, theory of evolution.

В последние годы много говорят о снижении уровня образования, проявляющемся в падении качества образования, отставании образования от уровня развития науки. Этот кризис порожден разными причинами. Ведется много споров о причинах этого кризиса. Среди его причин называют и псевдонауку, мы и попытаемся проследить в настоящей статье степень влияния различных аспектов псевдонауки на снижение уровня образования.

Прежде чем говорить о том, как псевдонаука влияет на образование, нужно определиться, что же такое псевдонаука. Обычно под псевдонаукой понимают околонуучную деятельность, которая перенимает научные методы, терминологию, претендует на научность, но нарушает нормы,

Конопкин Алексей Михайлович – аспирант кафедры философии факультета гуманитарных наук и социальных технологий Ульяновского государственного университета.

E-mail: amkonopkin@yandex.ru

стандарты, критерии научности. Псевдонаука часто оценивает результаты научной работы по политическим и религиозным основаниям. Так, мы будем говорить об религиозных «альтернативных науках» – одном из видов псевдонауки, в котором строится картина мира, альтернативная научной.

Как же псевдонаука иногда проявляется в образовании?

1. Псевдонаука, в том числе так называемые альтернативные науки, проникает в образование «сверху», через власть (направлена на тех, кто осуществляет образование).

2. Следует иметь в виду процессы в самом образовании – искажение образа знания происходит вследствие падения или деградации уровня образования, снижения общей и научной грамотности. Это рождает псевдообразование как образование, построенное на устаревшем или недостоверном знании.

3. Необходимо учитывать общее влияние псевдонауки на людей, не связанное прямо с процессом формального образования, но имеющее следствия для общего образования человека (направлено на обе стороны – участницы образовательного процесса).

В настоящей статье мы рассмотрим только попытки проникновения в образование со стороны религиозных «альтернативных наук». Существует также феномен теневой науки как разновидность мошеннической деятельности (по продаже, подделке дипломов, научное антрепренерство и др.), этот феномен подробно описан в других статьях (например, в статье А. В. Юревича [1]).

Что же такое «альтернативные науки», каково их влияние, почему они выделяются из общего ряда псевдонауки?

Подобного рода «науки» (религиозные и светские) особенно бурно возникали в последние десятилетия. Они имеют тот же самый предмет исследования, что и традиционные науки, но вырабатывают свои собственные методы исследования, своего рода критерии истинности, в конечном счете, свою систему знания. Такие «аналоги» есть у многих традиционных наук – физики, геологии, психологии, социологии, медицины и др.

«Альтернативные науки» – часто причудливое отражение самых разных интересов – религиозных, идеологических, националистических, на которые нанизываются некоторые достоверные и недостоверные факты. Почему же эти интересы вдруг превращаются в «науки»? Дело в том, что в этом виде изначально националистическая, религиозная или другая идея принимает вид уже научного учения, подкрепленного реальными данными, а не просто мнения. Поэтому такая трансформация очень привлекательна для широчайшего круга идей.

Креационизм – один из примеров такой трансформации. Дело в том, что данное течение зародилось в США в ответ на эволюционное учение, изначально оно было чисто религиозным. Сначала креационисты пытались исключительно судебным порядком запретить преподавание эволюционной теории. Однако, как рассказывает Хал Хеллман в книге «Великие противостояния в науке», к 1960-м гг. «креационисты пришли к выводу, что их первоначальный подход – религиозный креационизм – уже не работает... Решение антиэволюционистов было следующим: переделать их доктрину в “науку”. Используя научную терминологию, креационисты, таким образом, могли говорить, что их система взглядов, как и теория эволюции,

имеет полное право на изучение в школе. Таким образом, вместо креационизма появилась «креационистская наука» [2, с. 135].

Очевидно, что при таком пути возникновения (не от фактов к теории, а наоборот) «альтернативным наукам» трудно построить законченную теорию. Поэтому отношения традиционной науки и альтернативной враждебные. Статьи деятелей «альтернативной науки» не печатают в рецензируемых научных журналах. Поэтому они начинают искать другие пути для внедрения в общество – через одобрение власти, научное признание, СМИ и образование.

В образование пытаются внедриться как светские, так и религиозные «альтернативные науки». В настоящей статье мы будем говорить о религиозных «науках», поскольку светские «альтернативные науки» – отдельная большая тема. К религиозной псевдонауке относятся «научный креационизм» (христианская физика, биология), радикальной формы «исламская наука», а также сектантские попытки совмещения религии и науки (например, сайентология) и др.

И для «христианских наук», и для «исламской науки» общей является посылка – те научные знания, которые расходятся с данными Библии (Корана), не научны и должны быть заменены истинными знаниями. Критерий «истинности» знания – соответствие религиозным священным текстам. Приверженцы таких «наук» считают, что не только общественные, но и естественные науки субъективны и идеологизированы, поэтому их следует и возможно переделать. По их мнению, наука всегда связана с какой-то культурой, поэтому можно создать исламскую или христианскую науку.

Так, христианская биология отвергает естественные пути происхождения жизни и человека на земле. Видные организации креационистов – возникшее в 1963 г. «Общество креационистских исследований» (Д. Гиш, официальный сайт: <http://www.creationresearch.org>), «Институт креационистских исследований» (Г. Моррис, официальный сайт: <http://www.icr.org>).

Креационизм отвергает современную научную картину мира, которая слишком «далеко» отошла от библейской. Особенно креационистов раздражает дарвинизм и его разработчики, последователи. У «научных креационистов» два предложения – заменить содержание школьного курса биологии или хотя бы включить наравне с ним точку зрения о божественном происхождении жизни. Это отмечается и в резолюции ПАСЕ № 1580: «Главная цель современных креационистов, большинство из которых имеет христианскую или мусульманскую веру – образование. Креационисты склонны к обеспечению того, чтобы их идеи были включены в школьные научные программы» [3].

Пытаясь выполнить первую цель (заменить содержание школьного курса биологии), «научные креационисты» России уже разработали несколько учебников по биологии, на которые пытались получить не только церковные разрешения, но и светские. В 2005 г. вышел в свет учебник С. Ю. Вертьянова «Общая биология» с «преподаванием биологии на православной основе» [4].

Какова же биология на «православной основе»? Глава «Гипотеза эволюции и сотворение мира» открывается такими словами: «В первых главах Книги Бытия сказано, что Вселенная, Земля и все на ней созданы Твор-

цом в шесть дней сотворения мира. Об этом же согласно свидетельствуют святые отцы всех веков.

С отходом общества от веры в XIX в. стали набирать силу эволюционные воззрения о том, что люди, животные и растения появились в процессе исторического саморазвития материи – эволюции» [4]. Личная религиозная позиция автора заявлена в первых же его словах, что неуместно в учебнике. Кроме того, интересно, что само возникновение эволюционной теории связывается лишь с отходом общества от веры (эволюционизм как вероотступничество).

Этот учебник не единственный. Имеются данные и об учебнике священника о. Тимофея [5]. В нем также обсуждаются библейские сюжеты о творении мира и человека как доказанный путь происхождения жизни. Этот автор имеет и опыт преподавания. На конференции «2000 лет христианства и его влияние в медицине, науке и обществе», состоявшейся в 1998 г. при поддержке Крымского отделения Академии наук Украины, и Крымско-Американского колледжа, был заявлен доклад о. Тимофея Алферова «Опыт преподавания научного креационизма в старших классах гимназии г. Гатчины».

Пока эти учебники не внедрены в светское образование, однако эти попытки симптоматичны – явно прослеживается желание получить доступ к образованию, обходя научные барьеры. Тем более что получить креационистское образование можно – так, Крымско-американский колледж (лицензия Министерства образования и науки Украины) ведет комплексную программу подготовки «экономически самостоятельных служащих». Выпускники получают государственный диплом бакалавра филологии вместе со свидетельством об окончании библейских курсов. С государственным дипломом, дополненным религиозным свидетельством, можно вести деятельность в государственных учреждениях, в том числе преподавать.

В чем же опасность преподавания на основе креационизма? Казалось бы, утверждение вечных библейских истин не мешает образованию и сделает его более нравственным, духовным. Однако здесь необходимо учитывать такие моменты:

1. Креационистские учебники не ставят целью (да и не могут) построить собственную биологию как целостную картину живой природы. Их не устраивают отдельные моменты существующей картины мира, и ради этого пишутся новые учебники, которые часто не стыкуются с научными данными. Поэтому преподавание на основе креационистских учебников недостоверно с фактической точки зрения.

2. Исходный тезис креационизма – всё, что открывается наукой, уже давно описано в Библии, и поэтому научную деятельность нужно заменить изучением Библии или же вести эту деятельность, но исключительно для подтверждения данных Библии. Такой тезис противоположен главной цели науки – поиску истины.

3. Креационизм пытается победить эволюционную теорию (и другие научные подходы к возникновению жизни) не в рамках самой науки, а в образовании. Это попытка убедить общество, не обращая внимания на мнение научного сообщества. А это может привести к разрыву между наукой и обществом.

4. Кроме того, креационисты часто говорят о безальтернативности существующих учебников биологии, в которых нет других точек зрения, кро-

ме эволюционной. Почему бы тогда не включить в учебники хотя бы саму идею о возможности божественного творения жизни? Действительно, почему бы и нет, ведь разные версии сделают учебники более интересным, информативным.

Старые советские учебники часто односторонне освещали данный вопрос, увлекались цитированием К. Маркса и Ф. Энгельса вместо разговора по существу. В новых учебниках этот недостаток устранен: например, в учебнике «Общая биология» под редакцией В.Б. Захарова [6] имеется целая глава «История представлений о развитии жизни на Земле», где говорится и о креационизме. Поэтому особой проблемы в этом плане уже нет. Более вероятно, что подлинная цель креационистов – полностью вытеснить эволюционное учение, а не только войти в учебник в качестве одной из версий.

Не случайно даже Совет Европы принял специальную резолюцию, осуждающую попытки креационистов внедриться в образование. Совет несет ответственность за Европейскую Конвенцию по защите прав человека, и в его резолюции сказано: «Если мы не будем осторожны, то креационизм может стать угрозой для прав человека, защищать которые – основная задача Совета Европы» [3]. Далее Ассамблея выступила в поддержку теории эволюции, отметив в своей резолюции следующее: «Парламентская Ассамблея побуждает государства-члены, и министерства образования в частности: <...> объявить учение об эволюции основной научной теорией для школьной программы» [3].

Ассамблея приводит научное доказательство в защиту эволюции: «Эволюция присутствует везде, от выписанных врачом антибиотиков, которые повышают эффективность сопротивляющихся болезни бактерий, до злоупотребления пестицидами, приводящего к мутации насекомых, на которых пестициды уже не действуют» [3]. И далее: «Медицинские исследования, стремящиеся отыскать способ эффективной борьбы с такими инфекционными болезнями, как СПИД, невозможны, если принципы эволюции будут отвергнуты. Невозможно также в полной мере осознать риск деградации биологического разнообразия, и перемены климата, если не понять до конца механизмы эволюции» [3].

Менее известна, но не менее амбициозна так называемая исламская наука. Этот термин употребляется в разных значениях, но мы рассмотрим два главных смысла. Согласно первому, исламская наука – это наука, связанная с изучением Корана, обеспечивающая религиозное исламское образование. Второй (куда более радикальный!) смысл понятия «исламская наука» – наука, выведенная из Корана, строящаяся по его предписаниям. Мы имеем в виду именно этот смысл. Адепты данной «науки», точь-в-точь, как и христиане, считают, что наука лишь следует пути Корана, и в нем уже давно написаны все истины. Науке остается лишь следовать им.

Лейф Штейнберг (университет Лунда) – исследователь работ двух известных исламских ученых – Хосейна Насра и Зиауддина Сардара. Он приводит их мнения о науке: «И Сардар, и Наср утверждают, что наука не нейтральна и что она западна по своему характеру. Сардар заключает, что наука поэтому связана с определенной культурой. Поэтому также возможно создать исламскую науку... С точки зрения Насра и Сардара, наука подчинена требованиям исламской традиции. Ислам – всеобъемлющая идеология, и поэтому он должен сформулировать идеи об исламской науке» [7].

Попытки исламизировать светское образование показательны и на примере Турции, где клерикальная правящая партия пытается ввести страну в русло ислама. Демонстрации против этого собирают уже сотни тысяч человек, даже армия была вынуждена вмешаться, заявив, что не допустит исламизации государства и образования.

Таким образом, мы видим, что религиозная «альтернативная наука» пытается построить «свою» науку и проникнуть в образование. Как же реагировать на эту ситуацию?

Один из самых ясных рецептов – тесная связь науки и образования. Псевдонаука только заполняет тот вакуум, который образуется при недостатке знаний, информации в какой-либо области. Причем псевдонаука часто мистифицирует даже те вопросы, которые для науки давно не являются загадкой. Однако, из-за разрыва науки и образования информации в сфере образования нет, и поэтому интерес устремляется к псевдонауке.

Следует учитывать еще один аспект – как правило, научные публикации понятны только ученым и появляются они в специализированных журналах. Причем лишь немногие исследователи способны доступно объяснить, в чем же состоит суть их работы, открытия. А ведь это очень важно для повышения научной грамотности разных слоев общества.

После распада СССР в условиях кризиса закрылось очень много научно-популярных журналов, программ, резко сократились тиражи научно-популярных изданий, их поступление в библиотеки. Религиозные же организации только усиливают своё влияние, причем получая поддержку власти. Эта поддержка используется и для пропаганды креационистских идей.

В резолюции ПАСЕ по креационизму для противодействия наступлению креационизма предлагается защищать и распространять научное знание, усилить обучение основам науки, ее методам, популяризовать ее историю, достижения. Так, Совет Европы считает, что нужно твердо выступить против обучения креационизму (как научной дисциплине) и вообще против представления креационистских идей в любой дисциплине, кроме религии. С этими предложениями вполне следует согласиться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Юревич А. В.** Теневая наука.ru // Вестн. РАН. – 2006. – № 3. – С. 234–241.
2. **Хеллман Х.** Великие противостояния в науке. Десять самых захватывающих диспутов. – М. : «И.Д. Вильямс», 2007. – 320 с.
3. **The dangers** of creationism in education. PACE resolution 1580 (35th sitting), 4 October 2007. URL: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/ERES1580.htm>
4. **Вертьянов С. Ю.** Гипотеза эволюции и сотворение мира. URL: <http://www.portal-slovo.ru/rus/science/105/1731/2638/>
5. **Священник Тимофей.** Православное мировоззрение и современное естествознание (Уроки креационистской науки в старших классах средней школы). – М. : Паломник, 1998. – 207 с.
6. **Захаров В. Б., Сонин Н. И.** Общая биология: учебник для 10–11 кл. общеобразовательных учреждений. – М. : Дрофа, 2004. – 624 с.
7. **Steinberg L.** The Islamization of science or the marginalization of Islam: The positions of Seyyed Hossein Nasr and Ziauddin Sardar. URL: <http://www.hf-fak.uib.no/institutter/smi/paj/Steinberg.html>
8. **Сурдин В. Г.** Православное естествознание. URL: <http://evolution.powernet.ru/polemics/surdin.html>

УДК 371.1

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ПО ВОСПИТАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

С. П. Акутина (Арзамас)

Цель статьи – представить технологии повышения методической компетентности педагога по воспитанию духовно-нравственных ценностей школьников. Раскрываются проблемы качественного выполнения образовательных задач, поставленных перед современным учителем; рассматриваются личностные качества, необходимые для эффективного осуществления процесса духовно-нравственного воспитания, виды компетенций педагога. Предлагается авторская технология повышения методической компетентности, включающая написание методической темы; проведение психолого-педагогического консилиума; участие в заседаниях методического объединения классных руководителей; работу в научно-практической лаборатории; создание методического дневника («портфолио») педагога.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога, методические компетенции, духовно-нравственные ценности учащихся.

METHODOLOGICAL IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS IN THEIR FOSTERING SPIRITUAL AND MORAL VALUES

S. P. Akutina (Arzamas)

The goal is to present some technologies of improving the methodological competences of teachers in their fostering spiritual and moral values of students. In the article the author describes the problems of the high-quality fulfillment of the educational tasks, standing before the modern teacher; the teacher's personal characteristics necessary for efficient realization of the process of spiritual and moral upbringing; and the types of the teacher's competences. There is presented an author's technology of improving the methodological competences which includes: writing down a methodological theme, organizing a psychological-pedagogical concilium, methodological training of tutors, working in a research laboratory, creating the teacher's methodological diary (portfolio).

Key words: teacher's professional culture, methodological competences, spiritual and moral values of students.

Российская педагогическая культура в своей теории и практике определяет высокую степень сложности духовного и нравственного воспитания и становления личности, указывает на неизбежную протяженность этих процессов во времени. При этом образование выступает мощным фактором социализации личности, развития ее духовной и нравственной сущности. Еще А. Дистервег подчеркивал, что качественное решение образовательных задач, поставленных перед учителем, зависит во многом от профессиональной культуры и набора ценностей педагога. Он определил спектр ценностей, без которых невозможно представить личность учителя: «Вся деятельность учителя должна служить примером организованно-

Акутина Светлана Петровна – кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А. П. Гайдара»
E-mail: sakutina@mail.ru

сти, точности, добросовестного выполнения своих обязанностей» [1]. А. Дистервег подчеркивает при этом необходимость интериоризации этой системы ценностей, их «присвоения», преобразования учительским сознанием в некий внутренний стандарт человеческого поведения и отношений. Для выполнения своих обязанностей учителю необходимо признавать их своими, внутренне быть с ними согласным [1]. Духовное развитие личности учителя осуществляется качественнее и основательнее в условиях, когда приоритетным в содержании профессионально-педагогической подготовки является аксиологический компонент, основанный на необходимости приобщения учителя к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного учителя.

Личностными качествами, необходимыми для эффективного осуществления процесса духовно-нравственного воспитания, являются: *морально-волевые качества* (целеустремленность в осуществлении задач духовно-нравственного воспитания, твердость в убеждениях и умение их отстаивать в любых ситуациях, настойчивость и последовательность в требованиях, справедливость, ровное отношение ко всем детям, рассудительность, самообладание как проявление устойчивости нравственного поведения в экстремальных ситуациях); *эмоционально-нравственные качества* (чуткость, эмоциональная отзывчивость, педагогический такт, терпеливость, адекватность внешних проявлений нравственной ситуации внутриличностным ориентирам, живость и энергичность, приветливость, чувство собственного достоинства); *мировоззренческие качества* (патриотизм, гуманизм, любовь к детям). Второй критерий – мера реализации условий воспитания – связан с учетом особенностей среды (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, В. Д. Семенов и др.). Он включает следующие характеристики: морально-психологический климат в школьных коллективах; морально-психологическая атмосфера в семьях учащихся; круг внешкольного и неформального общения детей. Третий критерий – мера реализации педагогического взаимодействия; его эффективность можно оценить по непосредственной и «ложной» реакции учащихся на то или иное воздействие. Чем выше мера воздействия, тем адекватнее будет восприятие и тем эффективнее как единичное взаимодействие, так и процесс духовно-нравственного воспитания в целом [3].

В современных условиях важное значение приобретает компетентностная парадигма в воспитательной деятельности педагогов. Выделим основные компетентности педагога (их предлагает А.Ф. Присяжная):

Рефлексивно-аналитические компетенции, включающие умение анализировать собственную деятельность, находить противоречия и недостатки, видеть способы их преодоления, способность предвидеть последствия и возможные результаты деятельности.

Организаторские компетенции педагога – умение ставить перед собой и детьми цели, которые дадут ожидаемый результат, определять близкие и дальние перспективы, использовать игру, состязательность и т. п.

Коммуникативные компетенции педагога-воспитателя направлены на установление контакта и взаимопонимания с каждым отдельным ребенком – необходимость подходить с «оптимистической гипотезой»; умение

корректировать межличностные отношения, выступать объективным арбитром в решении конфликтов; помогать взаимопониманию учителей-предметников и учащихся; достигать взаимопонимания с родителями [4].

Немаловажное значение в деятельности педагогов, занимающихся воспитанием духовно-нравственных ценностей у школьников, имеет *методическая компетентность в совершенствовании мастерства* самого будущего педагога. Мы относим к данной компетентности следующее:

- написание методической ежегодной темы по воспитанию духовно-нравственных ценностей у школьников, с включением теоретических выкладок и обобщения наработанного опыта педагога – воспитателя;
- проведение психолого-педагогического консилиума с целью разрешения проблем одного ребенка, семьи, коллектива в целом;
- участие в заседаниях методического объединения классных руководителей;
- участие в работе научно-практической лаборатории по воспитанию духовно-нравственных ценностей у школьников;
- активная подготовка и участие в городских и школьных семинарах, посвященных различным проблемам воспитания;
- посещение и обсуждение открытых классных часов, вечеров, собраний;
- выступление на ежегодной научно-практической конференции педагогов школы;
- создание методического дневника или «портфолио» педагога, занимающегося воспитанием духовно-нравственных ценностей у школьников с учетом взаимодействия семьи и школы.

В настоящей статье рассмотрим лишь некоторые аспекты методической компетентности будущего педагога, влияющие на развитие духовно-нравственных ценностей как самого учителя, так и на школьников, и родителей.

Работа педагога над *методическими темами* включает следующие задачи: определить приоритетные задачи, содержание и технологию воспитательной деятельности на текущий и последующие годы в классе; оказать практическую помощь в организации творческой, личностно и общественно значимой деятельности учащихся как источника социально приемлемого опыта жизни; осуществлять мониторинг основных показателей воспитания духовно-нравственных ценностей в семейном и школьном воспитании.

В контексте научного исследования мы разрабатывали следующие темы по семейному воспитанию: взрослеющие дети и их родители – педагогика сотрудничества; роль семьи в формировании профессиональных интересов; воспитание гражданской ответственности взрослеющих детей; влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение школьников; культурные ценности семьи и их значение для ребенка; семейные традиции в формировании этикета ребенка; роль современной семьи в развитии духовных потребностей подростков (юношества); семейные праздники в жизни детей; личный пример родителей в работе над собой; история моей семьи в истории страны; домашний музей и его роль в формировании ценностных ориентаций ребенка; роль семьи в развитии нравственных качеств личности школьника; воспитание ответственности в детях через семейную педагогику.

Важное значение в повышении компетентности родителей и организа-

ции помощи ребенку в воспитании духовно-нравственных ценностей оказывает грамотно организованный и проведенный **психолого-педагогический консилиум**, касающийся решения различных проблем, которые возникают в процессе воспитания. Благодаря исследованиям Ф. И. Кевля, Е. Д. Божович, И. В. Дубровиной, Э. Ш. Натанзона, М. И. Шиловой, Е. А. Ямбурга и других, установлено, что психолого-педагогический консилиум – это и творческая мастерская, анализирующая технологию опережающей педагогической поддержки личностного развития ребенка, и научная лаборатория, обеспечивающая теоретическое обоснование назревших проблем, и системообразующее начало, помогающее выстроить целостную деятельность педагогического коллектива как поэтапный процесс непрерывного взаимодействия субъектов, ориентированных на поддержку ребенка и семьи. Мы поддерживаем точку зрения Ф. И. Кевля, включающего в структуру психолого-педагогического консилиума шесть взаимосвязанных этапов: *предпрогнозный, диагностический, прогностический, ресурсный, рефлексивный, результативный* [3].

На первом (предпрогнозном) этапе деятельность консилиума строится на основе принципа перспективы в развитии ребенка, что позволяет установить внутреннюю связь диагноза и прогноза в педагогической деятельности. Организуется первоначальная диагностика, изучается запрос администрации школы, родителей учащихся, т. е. определяются проблема и круг участников психолого-педагогического консилиума. С ними проводятся первичные, ознакомительные встречи и беседы, для детей – уроки психологии (первичный, промежуточный, итоговый). Комплектуется исследовательская группа (курирующий завуч, социальный педагог, психолог, классный руководитель, школьный врач, библиотекарь), разрабатывается программа действий.

На втором (диагностическом) этапе осуществляется глубинная диагностика. Ведущими для него являются принципы гармоничного единства научных и интуитивных знаний, развития прогностической способности всех участников педагогического процесса. У каждого специалиста имеются свои методы, у педагога-психолога – интегрирующие. Классный руководитель совместно с психологом изучает личное дело ребенка, его дневник, тетради, творческие работы, записи в классном журнале; со школьным библиотекарем анализируют содержание читательских формуляров; с медицинским работником просматривают медицинскую карту; с социальным педагогом и классным руководителем с согласия родителей организуют посещение семьи; совместно с завучем, директором и учителями-предметниками посещают и анализируют уроки. Тестирование детей проводит психолог. Обобщение и интерпретация собранной информации позволяют составить психолого-педагогическую характеристику каждого ученика и составить социальный паспорт классного коллектива в целом.

На третьем (прогностическом) этапе реализуется смысл консилиума как метода мозгового штурма проблемы, происходит «озвучивание» многоголосия экспертных оценок, «отзеркаливание», переосмысление каждым участником своей позиции, роли, уровня педагогической компетентности.

На четвертом (ресурсном) этапе актуальными являются принципы индивидуализации помощи в преодолении препятствий в процессах само= (оздоровления, обучения, воспитания, осознания); оптимального выбора

методов, вариантов деятельности детей и взрослых, Происходит выявление ресурсного объема возможностей ребенка, семьи, школы, ближайшего социального окружения, моделирование инструментария по определению личностного развития ребенка и алгоритмизация деятельности классного руководителя и других участников образовательного процесса в плане личностного развития школьника.

На пятом (рефлексивном) этапе ближняя и средняя перспективы выстраиваются с опорой на повторную рефлекссию, разработку и реализацию рекомендаций комплексной программы действий, где отведено место каждому участнику консилиума. Ведущим для этого этапа является принцип положительного эмоционального фона в школьном коллективе доверительных межличностных отношений, стимулирования положительной мотивации учения.

Шестой (результативный) этап выстраивается, как и первый, на основе принципов перспективности и моделирования взаимодействия всех участников консилиума, выглядит как начало нового, более высокого витка спирали этапно-циклического и бесконечного процесса развития педагогической поддержки личностного развития ребенка. Он представляет собой и результат, и дальнюю перспективу совместной деятельности педагогов и родителей; все это способствует повышению качества деятельности учителей-предметников и классного руководителя, повышению уровня психолого-педагогической культуры родителей, уровня воспитанности детей.

Психолого-педагогические консилиумы можно проводить по следующим вопросам: консилиумы по адаптации детей к обучению на разных ступенях образования; по социальной адаптации личности в культурном и образовательном пространстве; по готовности учащихся к сессии и подготовке к государственным экзаменам; по трудным вопросам воспитания и обучения; мини-консилиумы, касающиеся индивидуальных проблем отдельного ребенка, семьи в учебно-воспитательном процессе.

Следующим структурным звеном в повышении педагогической культуры педагога является участие его в работе **методического объединения**. Задачами методического объединения классных руководителей являются в частности: изучение нормативной и методической документации по вопросам образования; составление воспитательных программ; утверждение индивидуальных планов работы; анализ авторских программ и методик; организация взаимопосещений классных часов по определенной тематике с последующим самоанализом и анализом достигнутых результатов; организация открытых классных часов; изучение передового педагогического опыта; экспериментальная работа по внеклассной деятельности; выработка единых требований к оценке результатов освоения воспитательной программы; проведение отчетов о профессиональном самообразовании классных руководителей, о работе на курсах повышения квалификации, заслушивание отчетов о творческих командировках; организация внеклассной работы совместно с учителями-предметниками.

Важным условием подготовки педагога по воспитанию духовно-нравственных ценностей является работа в **научно-практических лабораториях** воспитательной деятельности. Наша работа в качестве научного руководителя научно-практической лаборатории классных руководителей МОУ гимназии г. Арзамаса позволяет выделить основные направления в данной деятельности. Гностическая деятельность классного руководи-

ля – это есть серьезная исследовательская работа, предполагающая выявление существенного, оценивание, с опорой на опыт «узнавания» новообразований в характере личности, всесторонний анализ хода и результатов деятельности, определение уровня достигнутого, проверка конкретных выводов, умозаключений и их корректировка в связи с новыми знаниями о предмете исследования. Основными объектами гностической деятельности классного руководителя выступает его профессиональная компетентность как педагога в сфере воспитания у школьников духовно-нравственных ценностей.

Целью деятельности лаборатории является повышение теоретического и научно-методического уровня подготовки классных руководителей по вопросам воспитания духовно-нравственных ценностей у школьников с учетом взаимодействия семьи и школы, а также оказание помощи студентам-практикантам.

Задачи: разработка и освоение новых технологий воспитания в деятельности классного руководителя; освоение методики педагогической поддержки ребенка и его родителей в образовательном пространстве гимназии; создание дополнительных условий для повышения профессионального уровня классного руководителя; создание условий для саморазвития, самосовершенствования классного руководителя.

Концептуальными подходами к организации и деятельности научно-практической лаборатории являются инновационные процессы и задачи школ и гимназий в области воспитания, направленные на создание условий для развития творческого потенциала классных воспитателей, родителей, учащихся; включение их в процесс научно-исследовательской работы, освоение современных воспитательных концепций, методов, методик и технологий воспитания; обсуждение насущных проблем воспитанников, совместный поиск эффективных путей оказания им помощи и поддержки, что соответствует личностно-ориентированной парадигме в воспитании. Научная лаборатория классных руководителей работает по пяти основным направлениям.

Отдел мониторинга занимается: динамикой уровня воспитанности и развития учащихся; разработкой системы поощрений и стимулов для эффективно работающих воспитателей; формированием компьютерного банка данных методических наработок; подготовкой проекта программы семейного воспитания; мониторингом диагностики сформированности духовно-нравственных ценностей школьников; уровнем воспитанности учащихся, диагностикой взаимодействия школы с семьей.

Адаптационная школа молодого воспитателя работает по направлениям: обучение начинающих классных руководителей составлению плана работы на год с включением тематического раздела по работе с семьей и духовно-нравственному воспитанию учащихся; составление циклограммы работы классного руководителя на неделю и на рабочий день, подготовка к классному часу; помощь в проведении родительских собраний, касающихся нравственных основ воспитания; знакомство с нестандартными формами воспитательной работы; обсуждение методической и педагогической литературы; взаимопосещение классных часов.

Школа создания программ развития классных коллективов занимается: проведением совместного заседания методического объединения классных руководителей, совета среднеклассников и старшеклассников; овла-

дением теоретическими знаниями и практическими навыками новых воспитательных технологий; разработкой новых технологий ученического самоуправления; организацией жизнедеятельности классных коллективов.

Школа непрерывного профессионального самосовершенствования предусматривает: подготовку к разработке новой, инновационной структуры составления воспитательного плана работы школы и класса; обмен опытом, проведение мини-конференций, фестивалей методических идей, семинаров-практикумов для всех членов методического объединения; проведение конкурсов, ярмарок, демонстрирующих эффективные методы и приемы воспитания; проведение городских семинаров по актуальным проблемам воспитания, сотрудничество с высшей школой.

Школа семейведения рассматривает различные направления работы с родителями учащихся, оказания консультативной помощи; разрабатывает план методической учебы для родителей с целью педагогического просвещения семьи; занимается организацией семинаров для родителей и молодых педагогов, привлекает родителей для участия в работе классного (родительский комитет) и школьного коллективов (Совет гимназии, взаимодействие с различными социальными партнерами), организует совместно с психолого-педагогической службой школы диагностику семейного воспитания и на основе полученных данных проводит соответствующую коррекционную работу; организует классные часы и встречи со школьниками.

Ведение методического дневника («портфолио») в работе классного руководителя является еще одной составляющей повышения педагогической компетентности педагога, довольно распространенной формой фиксации мониторинговых данных. Это удачная форма накопления материалов, осмысления опыта. Дневник придает воспитательному процессу определенную системность, плановость, организованность. Причем методический дневник не рассматривается как официальный документ, что придает ему яркую неповторимость, уникальность. В нашем исследовании был предложен следующий алгоритм ведения методического дневника:

1. Наблюдения за жизнедеятельностью школьников: классные руководители составляют социально-психологическую карту на каждого школьника, включающую в себя такие разделы как: фамилия, имя ребенка, дата рождения, хронические заболевания, приобретенные заболевания; особенности поведения, статус в классе; приемы психолого-педагогической поддержки (похвала, договор, ласка, тактильный контакт, контроль, строгость и др.); сфера интересов (кружки, секции, хобби); любимые предметы; трудные предметы; когнитивная сфера (память, внимание, мышление, восприятие); уровень развития ребенка, самооценка; адаптивные возможности все это позволяет составить полную картину о ребенке (и его семье), его способностях, склонностях, интересах, ценностных устремлениях, чертах характера, позволяет скорректировать многие проблемы в воспитании и развитии школьника.

2. Работа с учителями-предметниками.

3. Взаимодействие с родителями.

4. Взаимосвязь с социальными партнерами.

5. Рефлексивная оценка труда.

В методическом объединении на каждого классного руководителя заведена «научно-методическая» папка, куда помещаются все сценарии, открытые классные часы, выступления на педагогических советах, семина-

рах, конференциях, результаты работы над ежегодной методической темой, интересные находки, результаты самоанализа своей деятельности за год, оценки перспектив деятельности. Такая работа исключает стихийность в деятельности классного руководителя, повышает его научно-методический, культурный уровень; поднимает социальный статус, объединяя процесс воспитания и самовоспитания и повышая тем самым эффективность целенаправленной воспитательной деятельности во всех направлениях. Что касается студентов-практикантов, то они получают возможность использования накопленные материалы в своей работе.

Таким образом, очевидно, что решение проблем духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения непосредственно связано с психолого-педагогической подготовкой кадров, их психологической перестройкой, повышением методической и профессионально-педагогической компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1967. – С. 317.
2. **Кевля Ф. И.** Взаимодействие семьи и школы по опережающей поддержке личностного развития ребенка // Семейное воспитание: история и современность: сб. науч. статей по проблемам педагогики ненасилия: материалы науч. конф. (17 апреля 2003). – СПб., 2003. – 248с.
3. **Петракова Т. И.** Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т общего образования М-ва образования Российской Федерации. – М., 1999. – 39 с.
4. **Присяжная А. Ф.** Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся // Педагогика. – 2005. – № 5. – С.71–78.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

С. Л. Фоменко (Екатеринбург)

Цель статьи – обоснование логико-методологических основ исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива. Тема статьи отражает актуальную потребность в обосновании методологии конкретного научного исследования. На основе историко-генетического анализа педагогического наследия и современных психолого-педагогических наук определена значимость основных методологических подходов к исследованию (диалектического, системного, деятельностного, комплексного) с целью повышения научного уровня и обоснованности основных теоретических положений концептуальной модели профессионального становления педагогического коллектива. Автор выделяет и обосновывает общеметодологические и общенаучные принципы исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива.

Фоменко Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшего педагогического образования ФМПК и ПК, ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».
E-mail: svetlanafmenk@rambler.ru

Ключевые слова: методология исследования, системный, деятельностный, субъектный и комплексный подходы в исследовании профессионального становления педагогического коллектива.

THE THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF STUDYING PROFESSIONAL FORMATION OF THE PEDAGOGICAL TEAM

S. L. Fomenko (Ekaterinburg)

In the article there are examined the problems of scientific research of the methodological foundations of professional formation of the school's pedagogical team. The specificities of the methodological foundations demand philosophical development of the professional bases of the research.

The author makes a theoretical reflection on a new mission and new purpose of education. The main attention is paid to the approaches which form a scientific basis for the formation of the school's pedagogical team. In the article the principles of studying the professional formation of the pedagogical team, which would be adequate for the current situation, are formulated by analyzing the conditions of development and the tendencies of the pedagogical team considered as a component of culture.

Key words: *methodological foundations, methodological principles, systematic, active, subjective and all-embracing approaches of studying the professional formation of the pedagogical team.*

Сложность задач разработки и изучения процесса профессионального становления педагогического коллектива определяет необходимость ориентации на соответствующие проблеме методологические положения. Четкость методологических принципов и методологического аппарата позволяет получить более обоснованные, системные и конкретные педагогические и методические рекомендации, которые создадут надежную базу для исследования столь сложной и многоаспектной проблемы.

В философской литературе отсутствует общепринятое определение методологии. Ее определяют чаще всего как совокупность приемов исследования, как учение о способах получения и организации знаний о мире. В современной литературе под методологией обычно понимают методологию научного познания, т.е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Роль различных диалектических моделей развития в исследовании профессионального становления педагогического коллектива заключается в том, что они:

- 1) обуславливают направленность, руководящие идеи исследования и его наиболее общие законы (диалектического синтеза, перехода количественных изменений в качественные, диалектической противоположности) и принципы (объектности, развития и взаимодействия);
- 2) выступают в качестве категориальной структуры мышления, ориентируют относительно общей природы объекта исследования;
- 3) являются определяющими при объяснении сущности педагогических явлений и процессов.

Таким образом, философские знания ведут к раскрытию диалектики профессионального становления педагогического коллектива, к обнаружению и разрешению противоречий, свойственных изучаемому предмету,

к взаимосвязи количественных и качественных изменений, происходящих в процессе профессионального становления коллектива, к изучению перехода от одной стадии профессионального развития к другой – более высокой, с сохранением всего позитивного, приобретенного на предыдущих стадиях развития педагогического коллектива.

Разнообразие моделей развития, трактовок этого понятия свидетельствует не о беспочвенном фантазировании философов по поводу развития, а о многогранности и многоуровневости самого феномена развития и о возможности построения относительно самостоятельных концепций. В каждой из этих концепций имеются положительные и отрицательные стороны, поэтому мы не будем останавливаться на их характеристике, отметим лишь, что наибольшее влияние на наше исследование оказали позитивные идеи концепции «творческого эволюционизма» или «эмерджентности», а также основные положения диалектико-материалистической концепции, касающиеся характеристики объективных законов развития.

Всеобщие законы диалектики с трех различных сторон характеризуют процесс профессионального становления педагогического коллектива:

1) закон диалектической противоречивости – источник, импульс развития педагогического коллектива; дает ответ на вопрос: почему совершается процесс профессионального становления?

2) закон перехода количества в качество – механизм возникновения новых качеств, характеризующих коллектив профессионалов на пути продвижения от одной из стадий профессионального становления к другой, более прогрессивной; он дает ответ на вопрос: как происходит процесс профессионального становления педагогического коллектива?

3) закон диалектического синтеза – определяет характер и форму прогрессивно направленных изменений педагогического коллектива в сфере профессиональной деятельности; позволяет получить ответ на вопрос о характере поступательного движения педагогического коллектива в процессе профессионального становления?

В результате взаимодействия трех отмеченных законов диалектики возникает единая система диалектических связей и переходов, в которой каждый элемент выполняет свою особую функцию, охватывая совокупным действием всю деятельность. Будучи специфичными и несводимыми друг к другу, эти законы, вместе с тем, взаимосвязаны и проникают друг в друга – вплоть до полного слияния. Их единство многогранно, многоуровнево, основа этого – взаимодополнение в развитии.

Одним из важнейших компонентов методологии исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива, наряду с целями, гипотезами, методологическими подходами и методами (которые мы рассмотрим ниже), являются принципы проведения исследовательских работ.

Под принципом мы будем понимать основное правило действия, руководящую идею. Применительно к исследованию профессионального становления педагогического коллектива понятие «принцип» можно рассматривать в виде основных правил, положений, руководящих идей и норм, определяющих направления проведения и процессы организации познавательной деятельности. Применительно к нашему исследованию мы будем придерживаться именно такой точки зрения в толковании данного понятия.

Основополагающими методологическими принципами исследования профессионального становления педагогического коллектива являются:

1. Принцип объективности и детерминированности педагогических явлений. Данный подход в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива находит свою реализацию:

- в использовании объективной информации о происходящих изменениях в сфере профессиональной деятельности, научной корректности и соответствии реальности, в выборе критериев и показателей, отражающих состояние системы, в многомерном подходе к исследуемому процессу; он предусматривает вычленение существенных профессиональных характеристик анализируемого объекта (педагогического коллектива) от несущественных, обусловленных временными, преходящими факторами развития педагогического явления, а также учет количественных и качественных характеристик для более полного понимания процесса профессионального становления педагогического коллектива, в выявлении закономерностей в этом процессе;

- в признании всей сложности и противоречивости процесса профессионального становления педагогического коллектива;

- в исследовании движущих сил и условий профессионального становления педагогического коллектива, в учете их связи с противоречиями, обусловленными общими социальными закономерностями, обстоятельствами возникновения и развития конкретного педагогического коллектива;

- в выявлении причинно-следственных связей, являющихся основой для распознавания наиболее существенных сторон процесса профессионального становления педагогического коллектива.

2. Принцип изучения явления в его развитии. Применительно к исследуемому процессу это означает анализ изменений, происходящих в процессе осуществления педагогическим коллективом профессиональной деятельности в коллективных профессиональных характеристиках, – с учетом ряда уровней и стадий профессионального становления педагогического коллектива.

3. Принцип сущностного анализа исследуемого процесса или явления. Применительно к исследованию профессионального становления педагогического коллектива данный принцип проявляется:

- в выделении наряду с общими характеристиками, присущими любому производственному коллективу (организованность, целостность, сработанность, результативность и др.), специфических характеристик, которыми обладает именно педагогический коллектив (профессионально-педагогическая направленность, профессионально-педагогическая целостность, профессионально-педагогическая компетентность и др.);

- в учете непрерывного изменения коллективных профессиональных характеристик педагогического коллектива в процессе его профессионального становления;

- в выделении основных факторов-источников и факторов-мотиваторов профессионального становления педагогического коллектива, а также комплекса условий, придающих позитивную направленность исследуемому процессу;

- в раскрытии противоречивости процесса профессионального становления педагогического коллектива, взаимосвязи и взаимопереходов коли-

чественных и качественных изменений в коллективных профессиональных характеристиках, обеспечивающих движение педагогического коллектива по уровням и соответствующим им стадиям профессионального становления.

4. Принцип единства логического и исторического, который требует в изучении профессионального становления педагогического коллектива сочетать изучение истории (генетический аспект) возникновения представлений о развитии коллектива как социальной группы и о его профессиональном развитии на основе анализа научных источников и теории, а также уметь прогнозировать перспективы профессионального развития педагогического коллектива.

5. Принцип концептуального единства исследования, проявляющийся в использовании определенной авторской концепции профессионального становления педагогического коллектива, которая базируется на теориях коллектива, разработанных в психологии и педагогике.

6. Принцип целостности, всесторонности в исследовании профессионального становления педагогического коллектива. Что касается процессов профессионального становления педагогического коллектива, то данный принцип предполагает рассмотрение педагогического коллектива как системы, состоящей из элементов, взаимосвязанных и взаимодействующих между собой, и как подсистемы более общей системы, в качестве которой выступают педагогические коллективы района, города, области, и, кроме того, анализ взаимосвязей между ними; изучение комплекса характеристик педагогического коллектива, определяющих сущность, противоречивый характер профессионального становления и помогающих составить наиболее полное представление о таком феномене, как профессиональный педагогический коллектив; всестороннее освещение многообразных связей внутри изучаемого объекта, способствующих его профессиональному развитию, а также связей и взаимодействий коллектива с внешней средой.

Вышеизложенные принципы научного познания являются основой теоретико-методологической базы нашего исследования. Их применение обеспечивает переход научных представлений о процессе профессионального становления педагогического коллектива с эмпирического уровня на современный теоретический.

Таким образом, философско-методологический анализ позволяет осмыслить собственно процедуры определения объекта, при помощи которых осуществляется переход от объекта как непосредственно наблюдаемой реальности к собственно объекту исследования.

Второй уровень методологии можно обозначить как уровень общенаучных принципов и форм исследования. Сюда входят как содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции и воздействующие на все или, по крайней мере на некоторую совокупность фундаментальных научных дисциплин, одновременно. В исследовании профессионального становления педагогического коллектива находит свое отражение системный подход.

Применительно к исследованию профессионального становления педагогического коллектива системный подход предусматривает:

– рассмотрение педагогического коллектива как системы, обладающей специфическими закономерностями;

– рассмотрение педагогического коллектива как части, подсистемы, включенной в более общую систему, в качестве которой могут последовательно рассматриваться более крупные общности.

Наиболее распространенным направлением системных исследований считается системный анализ, под которым понимают методологию решения сложных задач и проблем, которая основана на концепциях, разработанных в рамках теории систем. Таким образом, применительно к концепции профессионального становления педагогического коллектива сущность системного подхода находит свое выражение в использовании системного принципа многоплановости в исследовании, что проявляется:

– в объединении сложившихся многообразных подходов в исследовании коллективов, в интеграции разнообразных знаний о коллективе, синтезирующих основные изучаемые явления (личность, деятельность, общение, отношения);

– в выявлении возможности и следствия реализации системных принципов (многоплановости, многоуровневости, целостности и системной детерминации в исследовании);

– в выявлении и анализе множественности (или многообразия) связей и взаимодействий, в которые вступает педагогический коллектив в процессе профессионального становления (социально-психологические, организационно-функциональные, организационно-управленческие и др.). Указанная совокупность связей и отношений является основанием для формирования целостности как совместной (коллективной) деятельности, так и ее коллективного субъекта;

– в анализе изменений, происходящих в процессе профессионального становления педагогического коллектива, на основании выделяемых характеристик педагогического коллектива как коллективного субъекта профессиональной деятельности;

– в определении системообразующего, интегрирующего основания в профессиональном становлении педагогического коллектива, которым является коллективная профессиональная деятельность.

Таким образом, в многоплановости профессионального развития педагогического коллектива, следовательно, и в необходимости анализа этого процесса по разным основаниям, планам проявляется эвристический характер теории, предсказательность системного подхода.

Применительно к исследованию процесса становления педагогического коллектива деятельностный подход обнаруживается в следующих проявлениях:

1. Исследование процесса профессионального становления педагогического коллектива происходит в условиях реальной профессионально-педагогической деятельности, которая обеспечивает решение определенных педагогических задач, стоящих перед членами коллектива. Педагогический коллектив в этом случае выступает как активный субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность действий, направленную на решение профессионально-педагогических задач.

2. Решение различной сложности педагогических задач, стоящих перед педагогическим коллективом, приводит, как правило, к усложнению способов реализации деятельности, развитию определенных профессионально значимых коллективных качеств и свойств, обуславливающих изменение состава и структуры самой профессиональной деятельности.

3. В процессе изменения способов и методов профессиональной деятельности изменяется и характер взаимодействия между его членами, т.е. профессиональная деятельность, понимаемая как коллективная, рассматривается в нашем исследовании, во-первых, в единстве с процессом общения, раскрывающемся во взаимосвязи интерактивности, коммуникативных и перцептивных аспектов; во-вторых, как момент целостной системы общественных отношений, детерминирующих предметное содержание групповой активности.

4. Основными видами профессионально-педагогической деятельности являются: гностическая, дидактическая, прогностико-проектировочная, коммуникативно-организаторская, аналитико-рефлексивная, предметно-специальная, которые формируются в рамках единого процесса профессионального становления, отражая природу профессионализации педагогического коллектива. Таким образом, исследование профессионального становления педагогического коллектива должно удовлетворять требованию единства исследовательской и практической учебно-воспитательной деятельности педагогического коллектива.

Комплексный подход применительно к процессу профессионального становления педагогического коллектива характеризуется следующими моментами:

- выделением в исследуемом процессе сторон, подлежащих изучению с позиций различных наук (философии, педагогики, психологии, акмеологии, теории управления, социологии, квалиметрии, профессиональной психологии и т.д.);

- единством целей и направлений в исследовании процесса профессионального становления педагогического коллектива, их субординацией и координацией, подчинением всех частных целей главной (создание условий для позитивного профессионального становления педагогического коллектива, достижения наивысшей стадии в этом процессе), обеспечивающей единство процесса профессионального становления педагогического коллектива;

- согласованностью действий всех участников исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива;

- учетом роли нравственных, ценностных и психологических факторов при анализе любых проблем, связанных с процессом становления педагогического коллектива и обеспечивающих профессиональное становление педагогического коллектива: на уровне личности и коллектива – биологических, психологических, социальных; на уровне образовательного учреждения – социально-психологических, социальных, экономических, юридических и т.д.

Данный подход используется в науке, когда речь идет о проблемах не только науки, но и практики. При этом имеются в виду такие ориентация и организация исследовательской или практической деятельности, когда существенным условием для решения проблемы становится органичное сочетание усилий представителей разных научных дисциплин и разных сфер практики.

Субъектный подход в исследовании профессионального становления педагогического коллектива основан на положениях С. Л. Рубинштейна о субъекте как центре организации бытия и субъектности, проявляющейся через потребность и способность личности самосовершенствоваться. Реа-

лизация данного подхода позволила нам рассматривать педагогический коллектив как коллективный субъект, т.е. не только как субъект социально значимой деятельности, трансляции культурного опыта, но и как автономный, самоактуализирующийся феномен, часть современного мира.

Таким образом, на основе анализа педагогического наследия и современных психолого-педагогических наук мы:

- определили значимость основных методологических подходов к исследованию – диалектического, системного, деятельностного, субъектного и комплексного – для повышения научного уровня и обоснованности основных теоретических положений концептуальной модели профессионального становления педагогического коллектива;

- выделили следующие принципы исследования процесса профессионального становления педагогического коллектива: общеметодологические (объективности и детерминированности педагогических явлений, изучения явления в его развитии, сущностного анализа, единства логического и исторического, концептуального единства, целостности и всесторонности в исследовании); общенаучные (диалектичности в исследовании, системности, субъектного подхода в исследовании, комплексности в изучении явлений и процессов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – С. 21–24.
2. **Данилов М. А.** Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимосвязи. – М., 1971. – С. 32.
3. **Журавлев А. Л.** Роль системного подхода в исследовании психологии трудового коллектива // Психол. журн.. – 1998. – № 6. – С. 53–64.
4. **Загвязинский В. И.** Методология и методика педагогических исследований. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1976. – 83 с.
5. **Методологические** проблемы развития педагогической науки / под. ред. П.Р. Атутова, М.Н.Скаткина, Л.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 213 с.
6. **Стефанов Н.** Теория и метод в общественных науках. – М.: Прогресс, 1967. – 138 с.
7. **Юдин Э. Г.** Системный подход и принципы деятельности. – М.: Наука, 1978. – 134 с.

УДК 339.1 + 378 + 13

МАРКЕТИНГОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Борисова (Новосибирск)

В статье анализируются причины несоответствия качества вузовского образования требованиям профессиональных рынков и пути решения данной проблемы. В частности, предложена маркетинговая концепция повышения качества образовательных услуг для ИРСО НГПУ. Цель данной концепции – формирование лояльности потребителей и работников вуза. Она предполагает реализацию основных принципов маркетинг-менеджмента с учетом специ-

Борисова Светлана Георгиевна – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник кафедры экономики и маркетинга Института рекламы и связи с общественностью ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

E-mail: S3257@rambler.ru

фики образовательной сферы. Основные рекомендации включают: формирование корпоративной культуры на основе маркетингового мышления всего персонала вуза; совершенствование системы повышения квалификации; построение новой системы взаимоотношений с потребителями (в том числе с работодателями).

Ключевые слова: качество образования, факторы маркетинговой среды вуза, корпоративная культура, маркетинговая концепция управления, маркетинговая концепция повышения качества образования, мониторинг качества.

A MARKETING CONCEPTION OF IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

S. G. Borisova (Novosibirsk)

In the article there are analyzed some reasons of discrepancy between the quality of higher education and the job market needs, as well as the ways of resolving this problem. In particular, there is offered a marketing conception of improvement of the educational services quality for the Institute of Advertising and Public Relations (Novosibirsk Teachers' Training University). The aim of this conception is to form loyalty of consumers and staff-members of the higher educational establishment. It presupposes introduction of the main marketing management principles, taking into consideration the peculiarity of the educational sphere. The main recommendations include: formation of the corporative culture on the basis of marketing thinking of the entire staff of the higher educational establishment; improvement of the career development system; building a new system of relations with the customers (including employers).

Key words: *quality of education, educational services, factors of the marketing environment of the higher educational establishment, corporative culture, marketing conception of management, marketing conception of the education quality improvement.*

Рыночные преобразования и реформы последних лет во многом изменили «традиционный облик» образовательных услуг. Это отразилось, например, в их коммерциализации, появлении новых специальностей и дисциплин, востребованных рынком, совершенствовании технического и методического обеспечения учебного процесса.

Однако на фоне позитивных изменений наблюдаются и определенные негативные проявления. Главная проблема – несоответствие количества и качества подготовки выпускников требованиям современного рынка труда. Причем речь идет не только о новых специальностях, но и о большинстве традиционных. Парадокс: количество вузов и учащихся растет, а дефицит в квалифицированных кадрах не уменьшается. Специалисты отмечают слабую адаптацию системы образования к реалиям современной экономики и, как результат, полную разбалансированность ожиданий работодателей и ожиданий работников (в том числе высокие амбиции со стороны выпускников независимо от уровня профессиональных знаний и навыков).

Еще одной проблемой, заслуживающей внимания (особенно в государственных вузах), является дилемма, на что ориентироваться при разработке системы и критериев качества образования: на требования Министерства образования и науки или на рынок, т. е. на работодателей. Как показывает практика, подходы названных сторон часто не совпадают. Например, госстандарты многих специальностей не соответствуют современным профессиональным требованиям (особенно с точки зрения при-

нения неординарных управленческих решений, столь востребованных в современных условиях), а работодатели не всегда могут объективно оценить необходимый объем знаний, требуемый для базового образования.

Серьезными проблемами остаются отставание материально-технического обеспечения учебных процессов от требований «новой экономики», несоответствие системы непрерывного образования современным требованиям, низкий социальный статус учителей школ и преподавателей вузов.

Наличие данных проблем обусловлено многими причинами. Основная из них связана, на наш взгляд, с тем, что ключевые методы управления в сфере образования, определяющие в конечном счете его качество, существенных изменений не претерпели. Речь идет:

– *об организационных аспектах* (например, в реализации принципа «выбор – ответственность»). По-прежнему «выбирают», т. е. принимают управленческие решения одни, а ответственность за их качество и реализацию «несут» другие. Отчасти такое положение связано со слабой реализацией принципа делегирования полномочий. Данный принцип чаще декларируется, нежели реализуется. На практике, как правило, встречаются две противоположные ситуации: либо – широкие полномочия при почти полном отсутствии ответственности, либо – ответственность без реальных полномочий;

– *о мотивации* - здесь можно выделить три проблемы: 1) несоответствие низкой заработной платы преподавателей и сотрудников вузов росту социальной значимости образования в условиях «экономики знаний»; 2) сохранение «столь милой нашему сердцу уравниловки» в распределении доходов, особенно в государственных вузах. Как известно, «уравниловка» и «качество труда» – трудно совместимые понятия. По мнению специалистов, уравниловка – это один из главных пороков системы российского менеджмента. Она «бьет» по рукам инициативных работников, лишает стимулов к повышению эффективности труда. В конечном счете, уравниловка превратилась в механизм, с помощью которого общество «защищается» от реформ и новаций в любой сфере [1, с. 99–101]; 3) отношение к преподавателям, сформировавшееся в 1990-е гг. и особенно характерное для коммерческих вузов и специальностей: «мы платим деньги – а значит, и заказываем музыку». При этом нередко реализуется принцип: «студент всегда прав». При таком подходе преподаватель должен «угодить» и студентам, и «начальству». О каком же качестве образования может идти речь в этом случае?!

– *о преобладании формальных критериев оценки качества образования и образовательных услуг* (например, количество остепененных преподавателей, наличие УМК и т. п.). Безусловно, эти элементы учебного процесса необходимы, но более значимыми должны стать критерии, отражающие результаты учебы (например, удовлетворенность со стороны выпускников относительно полученных профессиональных знаний и навыков, доля их трудоустройства по специальности, репутация вуза в профессиональной среде).

Отметим, что необходимость повышения качества вузовского образования не вызывает сомнений, здесь все едины. Повышение качественного уровня становится одной из главных задач высших учебных заведений на длительную перспективу [2, с. 11]. Разногласия – в другом: *как* это делать? Именно от ответов на поставленный вопрос зависит результативность ре-

шения проблемы качества российского образования. В частности, пора осознать тот факт, что «на дворе» не просто *рынок*, а *глобальный рынок*, «бросающий» вызовы всем типам организаций, будь то коммерческая или некоммерческая организация. На эти вызовы необходимо отвечать адекватными изменениями в организации, касающимися всех сторон ее деятельности, включая качество. Характер и направления этих изменений зависят от целей и типов организаций.

Напомним, что традиционно основной целью коммерческой организации считается получение прибыли, некоммерческой – достижение социальных эффектов. Однако в современных условиях все большее число российских предпринимателей осознают, что для долгосрочного успеха на рынке названные цели должны быть гармонично взаимосвязаны.

Перед современным вузом (в том числе государственным) также стоят обе эти цели: достижение социальных эффектов (как традиционная и базисная цель) и получение доходов (дающих возможность «выжить» в условиях российского рынка при сравнительно скудном государственном финансировании сферы образования, с одной стороны, и обострении конкуренции на рынке образовательных услуг – с другой стороны).

Эти цели задают и два вектора развития и совершенствования вуза. Один связан с решением социальных задач и во многом определяется политикой государства в сфере образования (разработка госстандартов, финансовая, социальная и коммуникационная поддержка, в том числе пропаганда основных принципов «экономики знаний», контроль за качеством образовательных услуг и т. п.). Тем не менее у вузов также есть возможность влиять на социальное содержание образовательных услуг как традиционными методами (через формирование основ системы мировоззрения и реализацию воспитательной функции образования), так и через сравнительно новые формы социальной адаптации учащихся к требованиям современной жизни (например, организация реальных форм самоуправления и студенческого предпринимательства).

Что касается контроля за качеством образовательных услуг со стороны государства, то прежде всего вызывает недоумение пассивность государственных органов в отношении фирм и организаций, предоставляющих псевдообразовательные услуги, которые трудно назвать *образовательными* в истинном смысле этого слова. Например, совершенно легально (а значит, и легитимно?!) осуществляется продажа контрольных, курсовых и дипломных работ. Вот как выглядит реклама подобной продукции, которую можно встретить на каждом шагу (чаще на коммерческом транспорте): «Зачем напрягать интеллект, проще напрячь кошелек!», «Оторвись, отдыхай, мы все сделаем за тебя». Усугубляют проблему и многочисленные подобные предложения в Интернете. Без вмешательства государства эту проблему в полной мере не решить. Создание и, главное, законодательное обеспечение реализации общих «правил игры» в этой области под силу только государству.

А что же вузы? Конечно, контроль со стороны преподавателей за качеством обучения, в том числе итоговых работ, может частично решить данную проблему. Здесь возможны различные подходы. Например, внедрение модульно-рейтинговой системы оценки поможет более объективно оценивать уровень знаний студентов. Одним из подходов может стать также индивидуализация итоговых заданий (каждому студенту свой кейс, свой

проект и т. п.). Однако такой подход требует значительно больших интеллектуальных и временных затрат, а, следовательно, и соответствующей мотивации преподавателей.

Другой вектор связан с рыночными реалиями, в том числе с весьма динамично изменяющейся маркетинговой средой. Здесь самое главное – видеть перспективы развития отрасли, для которой осуществляется профессиональное образование, в том числе отслеживать динамику развития отрасли и конкурентной среды, а также изменения в области профессиональных требований.

При выборе концепции повышения качества образования следует, прежде всего, определиться с понятием «качество образования». Исчерпывающее определение данного понятия, на наш взгляд, дано в Болонской декларации, согласно которому *качество образования* включает три аспекта: *академическое качество* (отражающее профессиональную компетентность преподавателей), *адекватность профессиональных способностей* выпускников требованиям рынка труда и их *мобильность* на протяжении всей трудовой жизни [3, с. 21]. Качество образования напрямую связано с качеством образовательных услуг: эти понятия родственные, но не идентичные. Если первое понятие в большей степени отражает результат образовательного процесса, то второе – составляет содержание этого процесса.

Именно такой подход предопределяет необходимость учета всей совокупности факторов, определяющих долгосрочные жизнеспособность и конкурентоспособность вуза. Эти факторы можно условно разделить на две группы: *внешние* (представляющие как возможности, так и угрозы для вуза) и *внутренние* (отражающие сильные и слабые стороны организации).

К основным *внешним* факторам маркетинговой среды вуза можно отнести несовершенные «правила игры» на рынке образовательных услуг, требования «новой экономики», неблагоприятные демографические изменения, обострение межотраслевой и внутриотраслевой конкуренции, динамичные изменения спроса на образовательные услуги.

Действие их неоднозначно: в определенный момент они могут оказать стимулирующее воздействие на повышение качества образования, в другое время – способствовать его снижению. Например, благодаря внедрению новейших информационных технологий как продукта «новой экономики» появились уникальные возможности совершенствовать учебный процесс: компьютерные деловые игры, использование элементов электронной презентации как при чтении лекций, так и при защите курсовых и выпускных квалификационных работ и т. п.

Однако чрезмерное увлечение компьютерными возможностями при осуществлении итогового контроля знаний, выражающееся в глобальном тестировании и предполагающее формализацию контрольных материалов дисциплин, может привести (и уже приводит) к снижению качества образования. Все чаще отмечаются неумение «красиво» (профессионально) говорить, отсутствие логики в теоретическом мышлении и практических навыках и т. п.

Другой фактор – регулярная аттестация вузов – несет в себе как позитивный «заряд» (уже неоднократно доказано, что в России ничто так не стимулирует повышение качества деятельности, как ожидаемый контроль «сверху»), так и негативный (многократно подтвержденный практикой: «главное выкрасить фасад ...»). Подобная практика, как правило, связана

с большими интеллектуальными и временными затратами и сравнительно незначительными результатами.

Наряду с общими факторами внешней среды вузов, у каждого из них имеются «свои», специфические внешние факторы. Например, будущее технических вузов зависит как от выбора макроэкономической стратегии развития российской экономики (ставка на добывающие или обрабатывающие отрасли), так и от динамики развития той отрасли, которую они призваны «обслуживать». Так, бурное развитие строительной отрасли в последние годы обусловило рост интереса к строительным вузам. Перспективы развития педагогических вузов во многом будут зависеть от стратегии национальной образовательной политики. Кроме того, для будущего педагогических вузов немаловажное значение имеет распространение технологий, связанных с формированием сознания, и нацеленных скорее на корректировку сознания, а не реального мира (так называемые технологии «промывания мозгов»). В этих условиях современная педагогика должна выработать более конкурентоспособные и привлекательные технологии для потенциальных потребителей образовательных услуг.

Рассмотренные проблемы актуальны и для Института рекламы и связи с общественностью (ИРСО) как одного из структурных подразделений Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ). К наиболее значимым факторам внешней среды для ИРСО, создающим благоприятные возможности развития этого института в ближайшей перспективе, можно отнести:

- усиление внимания государства к образованию как к одной из перспективных и быстрорастущих отраслей, относящихся к «новой экономике». Отсюда улучшение финансирования, коммуникационная поддержка со стороны государства и муниципальных служб, перспективы открытия новых специальностей (в том числе в области дополнительного образования);
- повышение уровня жизни населения, а, соответственно, и платежеспособности потенциальных потребителей института;
- развитие рынков капитала, расширяющее инвестиционные возможности (в том числе в образовательные проекты), а также возможности акционирования;
- рост спроса на специалистов, которых готовит профессиональное образование (особенно динамичен спрос на маркетологов).

При определении подходов к повышению качества образования нельзя игнорировать и потенциальные угрозы для развития института. В первую очередь к ним относятся:

- неблагоприятные демографические тенденции (в том числе так называемая демографическая яма, миграция населения в центральные районы России) предопределяют необходимость поиска новых ниш в образовательном бизнесе, ориентацию на новые целевые группы потребителей;
- растущая инфляция, которая может негативно отразиться на платежеспособности потенциальных клиентов и инвестиционной активности предпринимателей (включая затраты на обучение персонала);
- обострение прямой и косвенной конкуренции (появление и укрепление конкурентных позиций вузов, предлагающих аналогичные специальности, открытие новых престижных специальностей, развитие новых перспективных отраслей).

Внутренние факторы, определяющие качество образовательных услуг вуза и его конкурентоспособность, могут быть подразделены на факторы, связанные с его сильными сторонами, и факторы, отражающие слабые стороны вуза. К сильным сторонам ИРСО можно отнести:

- наличие материальной базы для развития как основного (базового), так и дополнительного образования;
- определенную известность на рынке профессиональных услуг.

К слабым его сторонам, отражающимся на качестве образовательных услуг, относятся:

- недостаточное развитие корпоративной культуры, которая, как правило, образует ядро конкурентоспособности любой организации. Следствием является отсутствие постоянных «правил игры», что негативно отражается на мотивации и трудовой активности профессорско-преподавательского состава и сотрудников;
- ориентация в большей степени на количественный, нежели качественный рост института;
- достаточно высокая текучесть кадров.

Как эффективнее использовать имеющиеся возможности и сильные стороны института и в то же время по возможности преодолеть реальные угрозы и слабые стороны организации? Как сделать лояльным отношение к институту со стороны потенциальных потребителей и контактных аудиторий, а также персонала института?

Известно, что наибольшее влияние при решении проблемы качества образовательных услуг имеет человеческий фактор (личные качества руководства, качественный состав ППС и сотрудников и их мотивация). Завоевание лояльности потребителей невозможно без завоевания лояльности сотрудников. Именно от эффективности работы всего персонала зависит, в конечном счете, будущее института. В этой связи в предложенной концепции повышения качества образования акцент сделан на совершенствовании управленческой составляющей учебного процесса. Речь идет о внедрении сравнительно новых для российских вузов управленческих технологий, в том числе маркетинговой концепции управления.

Сразу же оговоримся: во многих вузах (в том числе и в ИРСО) этот процесс уже развивается, однако зачастую формально, с выхолащиванием самой сути данной концепции. Это связано, на наш взгляд, с игнорированием:

- во-первых, различий между «знанием» и «осознанием» проблемы. Если первое может быть пассивным, то второе, как правило, выражается в действии, адекватном ситуации. Например, все чаще декларируется, что сервис (как инструмент маркетинга, ориентированный на обслуживание потребителей) является главным фактором успеха работы с потребителями. Но всегда ли он соответствует их чаяниям? И вузы не являются в этом случае исключением;

- во-вторых, происшедших изменений в системе ценностей и менталитете как персонала организации, так и потенциальных потребителей. Причем эти изменения довольно противоречивы и неоднозначны;

- в-третьих, особенностей маркетинг-менеджмента в образовательной сфере. Прежде всего, имеется в виду игнорирование специфики трудовой мотивации основного персонала вуза (ППС и сотрудников), имеющих, как правило, высшее образование и постоянно повышающих свою квалифика-

цию. Стимулирование в этом случае не должно сводиться исключительно к заработной плате (в последние годы акцент делался по вполне объяснимым причинам именно на нее). Не меньшее значение имеет создание условий и возможностей для социальной и творческой самореализации людей в разнообразных формах (например, регулярном повышении квалификации, в том числе за рубежом, создании благоприятных условий для защиты диссертаций, реализации авторских программ и курсов и т. п.).

Согласно маркетинговой концепции управления неверно рассматривать потребителей в качестве объекта краткосрочного манипулирования. Необходимо выстраивать долгосрочные отношения с потребителями как полноправными партнерами. Только в этом случае можно рассчитывать на их лояльность. Выстраивание подобных отношений предполагает, с одной стороны, исследование весьма динамичных изменений в потребностях и предпочтениях потребителей, мониторинг социальных, культурных и демографических изменений в обществе; а с другой стороны – постоянный аудит соответствия качества оказываемых образовательных услуг потребностям клиентов, в том числе работодателей.

Руководству и персоналу вузов следует осознать, что в современных условиях «главный аудитор» качества образовательных услуг – потребители во всем их многообразии: студенты, их родители, работодатели. При этом аудит с их стороны осуществляется ежедневно, вот почему налаживание результативной обратной связи со всеми группами потребителей – залог рыночного успеха. Эффективному решению данной проблемы могло бы способствовать внедрение реального внутреннего аудита в соответствии с требованиями системы менеджмента качества.

Однако и здесь не все так просто. Слепое копирование системы стандартов управления деятельностью – ИСО 9000 в вузах приводит к росту бюрократизации процесса контроля, что выражается в катастрофическом увеличении бумаг и времени на их оформление. Поскольку внедрение этой системы в вузах находится на начальном этапе, необходимо уже сейчас просчитывать «цену» всей этой «бюрократизации» и ее влияние на качество учебного процесса.

Таким образом, решение проблемы качества услуг в образовательной сфере связано, прежде всего, с совершенствованием работы персонала вуза. К основным направлениям совершенствования маркетинг-менеджмента в ИРСО можно отнести:

– формирование маркетингового мышления у всего персонала вуза, без исключения (маркетинг должен стать «душой» организации). Это может выражаться в различных формах: со стороны преподавателей – в стремлении качественно (на высоком профессиональном уровне) преподавать свой предмет; со стороны сотрудников сделать пребывание студентов в вузе комфортным (в том числе в библиотеке, общежитии, столовой и т.п.). Эффективно должны решаться не только образовательные, но и воспитательные задачи вуза. Например, мы привыкли к интеллигентному отношению к студентам со стороны преподавателей, особенно профессуры. Однако такие отношения должны складываться у студентов и с другими сотрудниками вуза, что не всегда получается, особенно в инфраструктурных звеньях. Таким образом, маркетинг должен стать главным принципом корпоративного поведения всех сотрудников вуза;

- возрождение системы повышения квалификации с учетом современных требований (краткосрочные семинары, среднесрочные курсы повышения квалификации при головных институтах (организациях), стажировка в компаниях, организациях, включая зарубежные и т. п.);

- чтение лекций и руководство выпускными квалификационными работами поручать только достаточно квалифицированным кадрам, имеющим стаж не менее 5–7 лет и, как правило, ученую степень кандидата наук;

- построение новой системы взаимоотношений с потенциальными и реальными потребителями (в том числе с работодателями). Например, предоставляет интерес «включение» работодателей в процесс профессиональной подготовки студентов. Формы такого рода участия могут быть различными: «защита» рабочих программ по дисциплинам учебного плана на заседании кафедры или факультета в присутствии представителей заинтересованных фирм (организаций); более активное включение в члены Государственной аттестационной комиссии представителей фирм (организаций); налаживание реальной «обратной связи» с фирмами (организациями), где работают выпускники (организация совместных акций, конференций, семинаров и т. п.) и т. д.

При внедрении маркетинговой концепции повышения качества в сферу образования следует помнить, что, во-первых, внедрение любых инноваций (особенно, управленческих) требует больших усилий и затрат; во-вторых, отдача от них, как правило, наступает не сразу, а носит долгосрочный характер.

Усилия и затраты требуются для защиты и поддержки данной инновации, пока она не преодолела барьера большинства. К основным усилиям в этой области относятся:

- *формализация (администрирование) новых норм и правил корпоративного поведения*, что обязательно включает разработку и реализацию эффективного механизма администрирования, в том числе прямого принуждения к их исполнению. В противном случае инновация имеет небольшой шанс к распространению;

- *контроллинг учебного процесса*. Как правило, это – самый сложный процесс, до которого, к сожалению, дело в большинстве случаев не доходит. Эффективный контроллинг включает не только мониторинг изменений результатов учебного процесса, но и своевременное принятие соответствующих корректирующих действий;

- *информационная поддержка управленческих инноваций* – имеется в виду так называемый внутренний маркетинг, связанный с продвижением необходимых инноваций и инициированием к ним интереса и лояльности сотрудников;

- *обучение сотрудников новым навыкам и принципам корпоративного поведения*, пока последние не станут неотъемлемым элементом их делового поведения.

Затраты зачастую связаны с привлечением к реализации управленческих инноваций специалистов для обучения и лучшей адаптации персонала к новым «правилам игры» (через организацию популярных лекций, тренингов и т. п.).

Для проникновения маркетинговой концепции мышления на все уровни организации (от высшего руководства вуза до его рядовых сотрудников) и ее усвоения потребуется немало времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Прохоров А.** Уравниловка как элемент русской модели управления // *Вопр. экономики*. – 2004. – № 10. – С. 99–113.
2. **Болотов В. А., Ефремова Н. Ф.** Система оценки качества образования : учеб. пособ. – М. : Университетская книга ; Логос, 2007. – 192 с.
3. **Уханов Л. И., Сокольников С. Л.** Болонский процесс, комплексная оценка вуза и менеджмент качества // *Качество образования: технологии, экономика, законодательство : материалы VII науч.-метод. конф. (19–20 нояб. 2004 г.)* / под ред. В. В. Тирского. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2005. – 264 с.
4. **Бруковская О. И., Петрушенко Т. А.** Анализ рынка труда в сфере маркетинга // *Маркетинг и маркетинговые исследования*. – 2007. – № 5. – С. 438–443.
5. **Саттон Д., Кляйн Т.** Новая наука маркетинга. Маркетинговое управление предприятием. – СПб. : Питер, 2004. – 240 с.

РАЗДЕЛ IV
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

PART IV. THE PROBLEMS OF PERSONALITY FORMATION
IN PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 159.0

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И
ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А. А. Клевцов (Кемерово)

Статья посвящена изучению проблемы взаимосвязи стилевых характеристик деятельности, таких как когнитивные стили, и особенности самореализации личности. Группы людей с различными когнитивными стилями исследуются во взаимосвязи с их личностными характеристиками, отражающими особенности самореализации. Даны характеристики особенностей самореализации людей, имеющих разные когнитивные стили.

Ключевые слова: стиль деятельности, когнитивные стили, самореализация, смысложизненные ориентации, личностные особенности.

A STUDY OF INTERRELATION BETWEEN COGNITIVE STYLES AND
THE FEATURES OF PERSONAL SELF-REALIZATION

A. A. Klevtsov (Kemerovo)

This work is devoted to studying the problem of interrelation between the stylistic characteristics of activity, such as cognitive styles, and the features of personal self-realization. The author investigates several groups of people with various cognitive styles in the relation with their personal characteristics reflecting the features of self-realization. The author propounds descriptions of the self-realization features of people with different cognitive styles.

Key words: style of activity, cognitive styles, self-realization, value-related orientations, personality features.

Проблема самореализации личности – одна из активно разрабатываемых в последние десятилетия в психологии. Данный феномен достаточно хорошо изучен с точки зрения его структуры, детерминант, личностных особенностей и т. д. Менее изученной является проблема взаимосвязи самореализации с типологическими и стилевыми особенностями человека. Согласно системному подходу, психика представляет собой многоуровневое образование. Разные уровни связаны между собой как субординационно, так и координационно.

Клевцов Артем Александрович – ассистент общей и психологии и психологии развития социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета.

E-mail: artemius777@yandex.ru

но [1]. Вполне доказанным можно считать и факт, что проявления любой деятельности человека имеют определенные стилевые особенности. В данной статье нами сделана попытка теоретического и эмпирического анализа взаимосвязи разных уровней проявления психики, с точки зрения ее стилевой организации.

Изначально проблема самореализации личности являлась междисциплинарной проблемой, имеющей философские корни. В отечественной справочной литературе отсутствует определение термина «самореализация». В зарубежной психологии этот термин мало разработан, в справочной литературе нередко встречаются противоречивые и расплывчатые его трактования.

Проблема самореализации личности лишь недавно обрела статус психологической проблемы. Наряду с термином «самореализация», который в последнее время все чаще встречается в психологической литературе, используются и близкие к нему термины (например, «самоактуализация», «саморазвитие»). Имеются существенные отличия в трактовании данных понятий в зарубежной и отечественной психологии. В зарубежной психологии отсутствует жесткая привязка к терминам. Для отечественной психологии характерны иные методологические каноны, а именно – фундаментальный подход к психологическим понятиям. Различные методологические основания порождают различия в качестве анализа. Так, оцениваемые нами представления о самореализации в зарубежных теориях ориентированы на нормы гуманистического познания. В связи с этим анализ представлений о самореализации личности в зарубежных психологических теориях требует привлечения подчас достаточно обширного теоретического контекста, соответствующего рассматриваемым психологическим концепциям.

Представления о самореализации личности в зарубежных психологических теориях (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Гольдштейн, А. Ангъял, А. Маслоу) в большей степени носят описательный (феноменологический) характер и базируются на гуманистическом подходе. Подчеркнем, что они опираются на философские представления о самореализации и не обозначают собственно психологическую сущность представлений о самореализации, характерных для уровня современной психологической науки. В них отсутствуют психологические категориальные построения, так как не ставилась задача создания теоретико-методологических разработок. Всем им свойственно понимание самореализации (самоактуализации) как врожденного свойства человека. Несомненно, что глубинная суть человеческой природы неоднозначна в своих проявлениях, при этом ориентация на развитие личности и ее потенциал, безусловно, питает психологическую науку [2].

Проведенный анализ представлений о самореализации личности в отечественных психологических теориях свидетельствует о том, что истоки представлений о самореализации присутствовали в контексте других психологических проблем и вместе с тем очевидно, что самореализация не являлась предметом специального изучения и не была выделена как самостоятельная психологическая проблема до недавнего времени. Это позволяет не только обозначить самореализацию как психологическую проблему, требующую отдельного научного изучения, но и продвинуться в понимании собственно психологической сущности самореализации как предмета исследования.

По мнению Л. А. Коростылевой, самореализация как психологическая проблема предполагает, прежде всего, исследование особенностей внутреннего мира людей с разным уровнем самореализации в основных сферах жизнедеятельности с учетом их индивидуальных личностных свойств, а также анализ стратегий, способствующих самореализации.

В психологии познания все более активно стал проявляться интерес к индивидуальной специфике интеллектуальной деятельности, которая в общем виде была обозначена термином «познавательные стили». Это понятие акцентировало внимание исследователей на индивидуальных различиях в способах изучения реальности.

Общепризнанным среди исследователей является положение «об обусловленности стилевых закономерностей свойствами человеческой индивидуальности». Именно психологи обратили внимание на дифференцирующие признаки, являющиеся следствием предпочтений человека, и обратились к научному анализу стилевых проявлений, отражающих различие в способах взаимодействия людей с окружающим миром и друг с другом [3].

Однако представление о стиле неоднозначно. Представлению о стиле как способе самопроявления творческой, спонтанной индивидуальности противостоит понимание стиля как формальной характеристики, придающей поведению или деятельности человека «лишь» форму, никак не связанную с сущностью личности. В настоящее время по мере продвижения исследований в направлении изучения стилевых проявлений обретает обоснованность и устойчивость точка зрения, приближенная в большей мере к пониманию стиля как способа самопроявления творческой, спонтанной индивидуальности в контексте ее жизнедеятельности с учетом субъективной, субъектно-объектной и когнитивной составляющих.

В ходе теоретического анализа проблемы взаимосвязи самореализации и особенностей познавательной деятельности (когнитивных стилей) нам неоднократно встречались утверждения о тесной взаимосвязи когнитивных стилей и личностных особенностей [3; 4]. Причем говорится как о зависимости личностных особенностей с определенными когнитивными стилями (Уиткин), так и об обусловленности когнитивных стилей особенностями личности. В связи с этим нами было спланировано и проведено эмпирическое исследование взаимосвязи когнитивных стилей и особенностей самореализации как высшего проявления личности.

Организация и методы эмпирического исследования. На основании проведенного теоретического анализа нами выдвинута следующая гипотеза о наличии существенной взаимосвязи когнитивных стилей и особенностей самореализации. Для проверки этой гипотезы нами было спланировано и проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в том, чтобы выявить структуру и степень взаимосвязей когнитивных стилей и самореализации личности. Предмет исследования – взаимосвязь когнитивных стилей и особенностей самореализации.

В качестве независимой переменной выступали когнитивные стили человека, т. е. принадлежность человека к тому или иному полюсу данного стиля. Исследовались три когнитивных стиля: полезависимость–полenezависимость, узость–широта диапазона эквивалентности, гибкость–ригидность когнитивного контроля. Данные стили были выбраны потому, что они являются наиболее исследованными как в теоретическом плане, так и в плане их диагностики. Кроме того, это единственные стили, которые можно исследовать в нелабораторных условиях. В качестве зависимой нами были определены различные характеристики самореализации. Сюда включены как субъективные критерии (например, удовлетворенность самореализацией и удовлетворенность процессом жизни), так и объективные показатели, (например, ориентация во времени, локус контроля и т. д.). Перед проведением исследования выдвигалась гипотеза о наличии достоверной взаимосвязи когнитивных стилей и самореализации личности.

В исследовании приняли участие 53 чел. (33 женщины и 20 мужчин). Средний возраст испытуемых составлял 40 лет (от 31 года до 52 лет). Все испытуемые проживали в Кемеровской области. Социально-экономический статус испытуемых был примерно одинаковый: 39 чел. имели высшее образование, 14 чел. – средне-специальное и неоконченное высшее.

Для комплексного решения поставленных задач применялись следующие методы: анализ научно-психологической и специальной литературы, соответствующей теме исследования; беседа; наблюдение; анкетный опрос; методы математической статистики. Использовались методики: тест «Включенные фигуры» Готшильда, «Свободная сортировка понятий», тест словесно-цветовой интерференции Струпа [4], тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева, самоактуализационный тест, адаптированный Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, М. В. Загикой и М. В. Крозом.

Исследование проводилось в несколько этапов. На начальном этапе исследования сформулировались цель, задачи, выдвигалась гипотеза, проводился отбор методик обследования и испытуемых.

Затем осуществлялся сбор эмпирических данных. Обследование испытуемых проводилось индивидуально. Сначала предлагалось выполнить методики исследования когнитивных стилей: тест Готшильда, методику «Свободной сортировки» и тест Струпа, затем испытуемые заполняли бланки тестов СЖО и САТ.

На следующем этапе проводилась первичная обработка данных исследования (подсчет баллов, деление испытуемых на группы). Так как в качестве независимой переменной рассматривался каждый стиль в отдельности, то в зависимости от результатов выполнения методики для исследования того или иного стиля исходная выборка была поделена на две группы для каждого стиля. В эти группы вошли испытуемые, чьи результаты по когнитивным методикам отличались от среднего более, чем на величину стандартного отклонения. Таким образом, для каждого стиля получили две полярные группы. Статистическая обработка полученных результатов методом однофакторного дисперсионного анализа позволила сформулировать выводы.

На заключительном этапе исследования проводились статистическая обработка результатов исследования, а также их анализ и интерпретация.

Анализ результатов исследования. Как упоминалось выше, на основании результатов выполнения методик на выявление особенностей когнитивных стилей все испытуемые были разделены на две группы – по каждому стилю, а затем были сформированы группы испытуемых с полярными характеристиками по каждому когнитивному стилю. В результате в группу полезависимых вошли 13 испытуемых, в группу полнезависимых – 8 испытуемых; в группу испытуемых с узким диапазоном эквивалентности – 8 испытуемых, в группу с широким диапазоном эквивалентности также 8 испытуемых, в группе с гибким когнитивным контролем оказалось 12 испытуемых и в группе с ригидным когнитивным контролем – 13 испытуемых.

Для статистической обработки данных нами использовала программа SPSS 13.0. В качестве основного метода статистической обработки был избран дисперсионный анализ. Поскольку целью исследования не было выявление направленности взаимосвязи, то дисперсионный анализ использовался как более мощный аналог t-критерия Стьюдента [5]. Для выявления корректности применения дисперсионного анализа применялся критерий Ливиня для сравнения дисперсий в указанных группах испытуемых, в результате обнаружено, что невозможно применять дисперсионный анализ всего в двух случаях: при анализе взаимосвязи переменной «полезависимость–полнезависимость» на

переменную «процесс жизни» и переменной «гибкость–ригидность когнитивного контроля» на переменную «поддержка. Взаимосвязь вышеуказанных переменных в дальнейшем не рассматривалась [5].

При дисперсионном анализе в качестве H_0 выдвигалось предположение об отсутствии взаимосвязи когнитивных стилей и самореализации личности. В качестве H_1 – предположение о наличии достоверной взаимосвязи когнитивных стилей и самореализации. В результате математического анализа данных выявлены статистически значимые различия средних в группах испытуемых с когнитивным стилем полнезависимость–полнезависимость по следующим шкалам теста СЖО: осмысленность жизни ($F=24,528$; $p=0,001$), локус контроля Я ($F=21,545$; $p=0,001$), локус контроля жизнь ($F=82,113$; $p=0,001$); и по шкалам теста САТ: компетентность во времени ($F=7,651$; $p=0,012$) и поддержки ($F=18,613$; $p=0,001$). Выявлено статистически значимая взаимосвязь когнитивного стиля узость–широта диапазона эквивалентности и следующих характеристик самореализации: осмысленность жизни ($F=9,310$; $p=0,009$), удовлетворенность процессом жизни ($F=15,170$; $p=0,002$), убежденность в управляемости жизни ($F=21,974$; $p=0,001$) и компетентностью во времени ($F=4,934$; $p=0,043$). Кроме того, выявлены достоверные различия в группах испытуемых с ригидным и гибким когнитивным контролем по следующим параметрам: осмысленность жизни ($F=16,012$; $p=0,001$), определенность целей в жизни ($F=4,836$; $p=0,038$), удовлетворенность процессом жизни ($F=20,712$; $p=0,001$), локусом контроля Я ($F=33,930$; $p=0,001$), локусом контроля жизнь ($F=21,292$; $p=0,001$), а также компетентностью во времени ($F=21,292$; $p=0,001$).

Таким образом, в результате проведения дисперсионного анализа мы можем отвергнуть гипотезу H_0 и принять альтернативную гипотезу H_1 , так как нами было выявлено наличие статистически значимой взаимосвязи когнитивных стилей и большинства рассматриваемых нами параметров самореализации.

На основании проведенного дисперсионного анализа можно заключить, что испытуемые с разными когнитивными стилями отличаются друг от друга по ряду параметров. Полнезависимые люди характеризуются более высокой степенью осмысленности жизни, отличаются уверенностью в собственных силах, верят и в то, что сами могут управлять своей жизнью, а также склонны пребывать в настоящем, испытывая всю полноту бытия. Это описание вполне соответствует описанию личностных характеристик полнезависимых людей, сделанному Г. Уиткиным. Полузависимые люди менее склонны задумываться о смысле своего существования, более пассивны и неуверенны в собственных силах и полагаются на помощь окружающих людей, более фаталистичны и склонны застревать в прошлом или будущем, упуская настоящее.

Люди, отличающиеся узким диапазоном эквивалентности, чаще задумываются о смысле своей жизни и удовлетворены ее процессом, живя большей частью в настоящем, что может быть следствием убежденности в управляемости процессом жизни и наличия доверия к нему. Испытуемые с широким диапазоном эквивалентности категорий склонны верить в предрешенность своего существования и жить либо прошлым, либо будущим, не задумываясь о смысле жизни.

У лиц с гибким когнитивным контролем обнаруживается высокая рефлексия относительно смысла своей жизни, но этим людям не свойственно ставить перед собой грандиозные цели и следовать им; они склонны жить сегодняшним днем и получать от этого удовольствие, не задумываясь о прошлом и будущем. Они решают встающие перед ними проблемы по мере их поступления, уверенно справляясь с трудностями жизни. Ригидность когнитивного контро-

ля связана с такими особенностями самореализации, как прожектерство, «застревание» в прошлом или будущем, низкая степень удовлетворенности настоящим. Выявленные особенности самореализации согласуются с данными других авторов, занимающихся проблемой когнитивных стилей.

На основании проведенного эмпирического исследования взаимосвязи когнитивных стилей и особенностей самореализации личности можно сделать следующие выводы.

Когнитивные стили, взятые нами для анализа взаимосвязи двух сфер психики (когнитивной и личностной), статистически значимо взаимосвязаны с большинством рассматриваемых нами характеристик самореализации. Следовательно, можно констатировать тесную взаимосвязь этих феноменов. Выявленные в ходе исследования особенности самореализации и личностные особенности людей с разными когнитивными стилями соответствуют описаниям других авторов, занимающихся изучением личностных особенностей людей с различными когнитивными стилями [2; 5].

В данной статье исследовалась взаимосвязь когнитивных стилей и особенностей самореализации личности. Изучение взаимосвязи позволяет выявить особенности самореализации людей, обладающих разными когнитивными стилями. Поэтому большой интерес для дальнейшего изучения представляет исследование влияния когнитивных стилей на стратегии самореализации и возможности целенаправленно изменять данные стратегии, расширяя диапазон используемых когнитивных стилей.

В ходе эмпирического исследования было найдено подтверждение многим положениям, обсуждаемым в процессе теоретического анализа. Выявлена достоверная взаимосвязь рассматриваемых когнитивных стилей с большинством характеристик самореализации личности, что позволяет считать выдвинутую в начале исследования гипотезу подтвержденной. На основании результатов исследования нами было составлено также описание личностных характеристик людей с различными когнитивными стилями, что может учитываться в практической работе психологов-консультантов.

В целом можно сказать, что поставленная цель и связанные с ней задачи были полностью реализованы в ходе теоретического и эмпирического исследования проблемы взаимосвязи когнитивных стилей с особенностями самореализации. Полученные в данной работе результаты могут использоваться в когнитивной, социальной, педагогической психологии и психологии личности. Особое значение эти результаты могут иметь в работе психологов-консультантов, которые имеют дело с клиентами, испытывающими затруднения в самореализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2002. – 288 с. (Серия «Мастера психологии»).
2. **Ильин Е. П.** Психология индивидуальных различий. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с. (Серия «Мастера психологии»).
3. **Коростылев Л. А.** Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
4. **Холодная М. А.** Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
5. **Наследов А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособ. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

УДК 74. 202. 2

ТЕХНОЛОГИИ ОБОГАЩЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

В. М. Жураковская (Новокузнецк)

В статье рассматривается проблема разработки педагогических технологий обогащения (обновления) индивидуального опыта личности обучающихся на основе выявления различных трактовок понятия «педагогическая технология», видов, структурных составляющих, признаков, классификаций педагогических технологий; социально-экономических потребностей общества, главного направления педагогики XXI в., социальных требований к школе; различных подходов к определению понятия «индивидуальность». Предложено авторское определение понятия «индивидуальность», приведено обоснование того, что индивидуальный опыт является условием проявления и реализации индивидуальности; предложено решение проблемы разработки педагогических технологий обогащения индивидуального опыта личности обучающихся.

Ключевые слова: проблема разработки педагогических технологий, определения понятия «индивидуальность», педагогические технологии обогащения индивидуального опыта личности обучающихся.

THE TECHNOLOGIES OF ENRICHING THE PERSON'S INDIVIDUAL EXPERIENCE

V. M. Zhurakovskaya (Novokuznetsk)

There is considered in the article the problem of development of the pedagogical technologies of enriching the individual experience of students on the basis of revealing various interpretations of the notion of "pedagogical technology", its forms, structural components, indications and classifications of pedagogical technologies. The social-economic requirements of the society, general directions of pedagogy in the XXI century, social demands to school, manifold approaches to the definition of "personality" are reflected upon. An author's definition of the notion of "personality" is suggested. It is substantiated that individual experience is a condition for manifestation and realization of individuality; a solution is proposed to the problem of development of the pedagogical technologies of enriching students' individual experience.

Key words: the problem of the pedagogical technologies development, definition of "personality", pedagogical technologies of enriching the student's individual experience

Технологический подход в обучении современные исследователи рассматривают в качестве новейшего направления, открывающего новые возможности для концептуального и проектировочного освоения образования, который гарантирует достижение определенного стандарта обучения, продуктивность по результатам и оптимальность по затратам.

Педагогический процесс является успешно организованным, если результат его осуществления, соответствующий поставленной цели, может быть спрогнозирован. Достижение результата должно быть воспроизводимым. Тот результат, о котором идет речь в образовательном процессе, есть новообразования качеств личности, приобретенные знания, умения и навыки, новые спо-

Жураковская Вера Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания технологии и предпринимательства Кузбасской педагогической академии.

E-mail: gvera66@mail.ru

собы умственных действий. Если результат должен быть воспроизводимым, то средства достижения результата требуют описания.

В настоящее время нет общепринятой трактовки понятия «педагогическая технология». Г. К. Селевко характеризует горизонтальную структуру педагогической технологии тремя аспектами:

- *научный*: педагогические технологии могут быть рассмотрены как часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы;

- *процессуально-описательный*: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

- *процессуально-действенный*: осуществление педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [1, с. 5]. Это позволяет автору сделать вывод о том, что педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения, а нам дает возможность представить разнообразие дефиниций понятия педагогическая технология, определяемых разными авторами, через три аспекта рассмотрения: научный, процессуально-описательный, процессуально-действенный.

Научный аспект рассмотрения педагогической технологии представлен, например, в таком определении:

- совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [Б. Т. Лихачев, 1998].

Процессуально-описательный аспект рассмотрения педагогической технологии прослеживается, например, в таком определении, как:

- упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса [В. А. Сластенин, 1997];

Процессуально-действенный аспект рассмотрения педагогической технологии отмечен, например, в определении:

- такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер [Г. Ю. Ксензова, 2000].

Несмотря на видимое разночтение понятия «педагогическая технология», авторы сходятся во мнении, что с понятием «педагогическая технология» связано проектирование и осуществление воспроизводимого учебного процесса, направленного на достижение диагностично поставленных целей.

Педагогические технологии В. В. Гузеев подразделил на такие виды, как универсальные, т. е. пригодные для преподавания почти любого предмета; ограниченные (локальные), для преподавания нескольких предметов; специфические – для одного-двух предметов или лишь отдельных тем и даже фрагментов тем одного и того же предмета [2, с. 34].

Структурные составляющие педагогической технологии представлены разными авторами следующим образом:

- научный аспект (знание о процессе, методология, классификация, зона развития);

- деятельностный процесс (целеполагание, планирование, организация, реализация целей, анализ результатов);

- формализованное описание (цели, концепция, содержание, модель (алгоритм) [1, с. 6];
- концептуальная основа (психолого-физиологические закономерности развития индивида, принципы дидактики);
- блок обеспечения (профессиональные кадры, содержание обучения, материально-техническая база, мотивация);
- блок реализации (система управления, включающая методы и приемы, формы деятельности, системы контроля, система критериев);
- концептуальная часть; содержание; процессуальная характеристика; программно-методическое обеспечение [3, с. 19].

Основные признаки педагогической технологии отражены в работах В. П. Беспалько, М. А. Чошанова, М. В. Кларина, Т. С. Назарова, Г. К. Селевко и др., среди которых ученые выделяют: системность (комплексность, целостность); научность (концептуальность, развивающий характер); структурированность (иерархичность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, преемственность, вариативность); управляемость (диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность, воспроизводимость) [1, с. 13].

Таким образом, любая педагогическая технология должна удовлетворять вышеотмеченным методологическим требованиям.

Технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированный успех поставленных учебных целей.

Поскольку на сегодняшний день в теории и практике обучения нет единого подхода к понятию «педагогическая технология», то он и не прослеживается по отношению к классификации педагогических технологий. Многие ученые предпринимают попытки их классификации (В. П. Беспалько, В. Ф. Башарин, В. В. Гузеев, О. Б. Епишева, Н. И. Кузнецова, В. М. Максимова, В. В. Сериков, Т. К. Селевко, Н. Н. Суртаева, Д. В. Чернилевский, О. К. Филатов и др.).

Основанием для построения классификаций педагогических технологий могут служить:

- область педагогики, к которой она относится: технологии обучения; технологии воспитания; технологии педагогического управления [4];
- критерии сторон педагогического процесса: содержательный; мотивационный; процессуальный; организационный [5, с. 25];
- доминирующие цели и решаемые задачи; концепция, на которую опирается соответствующая педагогическая технология; применяемая форма организации обучения; доминирующие методы обучения [6, с. 61];
- существенные стороны и признаки: уровень применения; философская основа; методологический подход и т. д. [1, с. 14];
- ориентация на определенную образовательную парадигму или дидактическую концепцию, на профессионально-личностные особенности педагога, культурно-образовательные традиции страны или региона [7, с. 98];
- традиционные и инновационные технологии [8, с. 118];
- ориентация на самореализацию личности школьника в таких аспектах, как управленческий, содержательный, коммуникативный, индивидуально-личностный [4, с. 45];
- традиционные и технологии активного обучения;
- «традиционные методики»; модульно-блочные технологии; цельноблочные технологии; интегральные технологии [9];

Выбор педагогических технологий учителем связан с научно обоснованными рекомендациями выбора технологии, его критериями и факторами на него влияющими.

В исследованиях ученых (М. И. Махмутов, М. А. Чошанов, В. П. Беспалько, Ф. Янушкевич и др.) *выделяются следующие критерии выбора технологии обучения*: целевая ориентация; учет специфики содержания обучения; готовность педагога к реализации технологии; экономичность; материально-техническая обеспеченность.

Кроме того, выбор педагогических технологий зависит от концепции развития образовательного учреждения и основных направлений педагогической стратегии; особенностей организации образовательного процесса в данном учебном заведении; уровня развития, состава и численности учебного коллектива; глобальности применения технологии: в рамках всего учебного заведения, предмета, определенной темы.

Современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов – инновационных и традиционных. Систему, ориентированную на передачу опыта предшествующих поколений, на формирование человека, получающего и воспроизводящего информацию, образцов, норм, называют традиционной. Традиционная система характеризуется фундаментализмом знаний и дефицитом творческой активности.

Инновационная педагогическая система предполагает совместную деятельность субъектов образования в целеполагании, выборе методов и средств обучения, социально и личностно значимых видов деятельности; организацию исследовательской и поисковой деятельности, ориентированной на самостоятельное приобретение новых знаний; создание условий для *саморазвития творческой индивидуальности обучающегося*. И это не случайно, ведь к социально-экономическим потребностям общественного развития относят самореализацию человеком своих индивидуальных свойств, являющуюся системообразующим принципом жизнедеятельности человека, выражением и утверждением его индивидуальных качеств, *развитие человеческой индивидуальности* как высшего критерия социального прогресса. А главным направлением педагогики XXI в. является создание условий для становления и *утверждения индивидуальности* через самореализацию ее потенциальных возможностей.

Кроме этого, важнейшим социальным требованием к школе, заявленным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является ориентация образования на развитие личности учащегося, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. К основным задачам и ориентирам обновления образования относят последовательное овладение на соответствующих этапах обучения элементами творческой самореализации, формирования основы для социального самоопределения и самообразования, *становления индивидуальности*, подготовку к проектированию своего развития, воспитание стремления к самореализации и способности к адекватной самооценке.

Таким образом, развитие личности как основная цель и результат образования осуществляется не просто через усваиваемые знания, умения, навыки, а в ходе собственной активности человека через создание условий для *поддержки индивидуальности личности*, ее самореализации, самообразования, саморазвития.

Понятие «индивидуальность» рассматривалось в исследованиях философов, психологов, историков, этнографов, социологов. Анализ литературы позволяет выделить следующие подходы к определению понятия «индивидуальность»:

– индивидуальность как динамическое взаимодействие двух полюсов – «Я» и «мир», составляющих структуры личности, ее интимную и социальную подструктуры (Ж.Ньюттен);

– индивидуальность как поиск смысла жизни, который может быть найден в социуме, в деятельности, имеющей объективное значение и творческий характер (Франкл);

– индивидуальность как способ существования уникальности личности, как сумма всех акцидентальных признаков личности, определяющих своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта, как личности (К. М. Гак, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов, В. И. Слободчиков);

– индивидуальность как индивидуальный способ существования личности, как результат специфичности процесса социализации (А. И. Крупнов, А. Г. Асмолов, И. С. Кон, Л. А. Радзиховский и К. А. Абульханова-Славская и др.);

– индивидуальность как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности (Б. Г. Ананьев, М. А. Гулямов);

– индивидуальность как особая форма бытия отдельного человека, в рамках которой он живет и действует как автономная, уникальная и неповторимая биосоциальная система (В. С. Мерлин, И. И. Резвицкий, Б. Ф. Ломов, В. М. Русалов);

– индивидуальность как деятельность, как система способов функционирования, как индивидуальный способ адаптации личности к условиям деятельности, стиль деятельности (В. Н. Небылицын, Л. Я. Дорфман);

– индивидуальность как способ функционирования субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская);

– индивидуальность как сумма всех без исключения качеств личности, внутренним стержнем которой является субъект как основание ее единства (А. В. Брушлинский);

– индивидуальность как система личностных смыслов: в плане сознания и в плане деятельности (Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов); как расширение смыслов жизни (Ю. М. Орлов);

– индивидуальность как продукт индивидуальной истории (Ш. Бюллер, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, С. Л. Рубинштейн);

– индивидуальность как итог, результат индивидуального развития человека (Ю. М. Орлов);

– индивидуальность как результат смены периодов социализации и индивидуализации (Д. И. Фельдштейн); как результат адаптации, индивидуализации и интеграции (А. В. Петровский);

– индивидуальность как высший уровень развития личности, как объективная ценность для общества, как активный ее творец (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. А. Петровский, К. А. Абульханова-Славская);

– индивидуальность как следствие развития личности, становления ее самосознания, функций самоконтроля, саморегуляции; личности, являющейся самостоятельным творцом своего бытия и собственно себя (Е. В. Весна, Д. И. Фельдштейн).

Можно сказать, что важнейшей, интегрирующей всех представленных трактовок понятия «индивидуальность» личности является ее уникальность, специфичность:

– как результат специфичности процесса социализации и индивидуализации;

– как способ функционирования субъекта деятельности;

– как результат поиска смысла жизни в социуме, в творческой деятельности.

Под индивидуальностью будем понимать высший уровень развития личности как субъекта деятельности, способного творить свою личность, нормы, общественный прогресс, способного к самоактуализации, характеризующейся высоким творческим потенциалом, предполагающим индивидуальное осмысление и привнесение.

Однако чтобы личность сохранила свою индивидуальность, не растворилась в универсуме, ей необходим индивидуальный опыт. Иными словами, индивидуальный опыт личности является условием проявления и реализации индивидуальности в различных видах деятельности, а его обогащение будет способствовать становлению индивидуальности личности. Обоснуем вышесказанное.

Под становлением индивидуальности понимают совместный процесс развития и утверждения индивидуальности. При этом не важно, играет ли главную роль в процессе становления индивидуальности естественный отбор, приспособление к среде, мутация или врожденное стремление организма. Главное то, что во всех случаях имеет место развитие индивидуальности, которое утверждается и закрепляется, превращаясь, таким образом, через размножение и через детерминацию среды в закономерность. Но поскольку в различных энциклопедических изданиях «опыт» трактуют как единство знаний, навыков и умений, основанное на теоретическом и эмпирическом восприятии; а навык – как действие, сформированное путем повторения, закрепления, то можно сделать вывод, что под становлением индивидуальности будем понимать обогащение индивидуального опыта личности.

С вышеизложенным согласуется высказывание И. Якиманской: «Главное назначение обучения состоит в преобразовании и обогащении индивидуального опыта ребенка, благодаря технологии личностно-ориентированного обучения, главной целью которого является развитие индивидуальности ученика...» [10, 53–54].

Для того чтобы решить проблему выбора, разработки педагогических технологий, способствующих обогащению индивидуального опыта обучающихся, необходимо выявить и разработать структурные компоненты индивидуального опыта личности. В процессе теоретического исследования была предложена и обоснована структура индивидуального опыта личности, включающая такие компоненты, как ментальный опыт (М.А.Холодной), коммуникативный, ценностно-ориентационный, опыт самореализации и критического мышления.

Под ментальным опытом автор понимает опыт эффективности процесса переработки информации, проявляющийся в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного (нормативного) ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации в регламентированных условиях деятельности порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Коммуникативный опыт предполагает степень сформированности компетентности в общении, субъект-субъектных отношениях, а также навыков социального взаимодействия; владение вербальными и невербальными средствами коммуникативного поведения.

Ценностно-ориентационный компонент характеризуется степенью сформированности опыта нравственного отношения человека к миру, обществу, самому себе, системе ценностей; опыта построения личностно-ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения, видения мира через индивидуальный выбор, индивидуального извлечения субъектом познания личностно значимых знаний, ценностей, индивидуально предпочитаемых способов познания.

Компонент самореализации предполагает сформированность опыта самопознания, самоанализа, самооценки поступков личностью, стратегии жизненного выбора; опыта соотнесения личностью знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире, в самом себе; готовности к осознанному выбору профессии, построению карьеры, жизненного пути.

Опыт критического мышления выражается через сформированность таких умений, как логически и правильно мыслить, оценивать свое и чужое мнение, производить критический анализ текста, структуру аргументации, взвешенно относиться к принятию решений.

Рассмотрение структуры индивидуального опыта личности обучающегося поможет в решении проблемы создания образовательной среды, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному развитию личности и сохранению индивидуальности через ее самореализацию в контексте технологического подхода. То есть при разработке педагогических технологий обогащения индивидуального опыта личности обучающегося необходимо разработать такую совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которая бы способствовала формированию вышеперечисленных структурных компонентов индивидуального опыта.

Результаты экспериментального исследования показали, что к таким технологиям могут быть отнесены: технологии развития критического мышления, технологии индивидуальных образовательных траекторий учащихся, диалоговые, исследовательские, проектные, игровые технологии.

В ходе исследования нами были выявлены, предложены и разработаны для обучения учащихся предметам гуманитарного цикла приемы критического мышления, практикуемые в рамках таких технологий, как диалоговые. Это дискуссия «Аквариум», «конференция однородных групп», дискуссия с выдвижением проектов, проблем, диалог-спор, дебаты, «двухрядный круглый стол» и т.д. Предлагались задания на дедуктивные умозаключения, критический анализ текста, построение структуры доказательства. Использовались деловые и ролевые игры, предусматривающие формирование понятийного мышления; дидактические игры с целью формирования навыков критического мышления; компьютерные игры, раскрывающие ресурсы Интернет для поиска, оценки и обработки информации в рамках исследовательской деятельности.

Таким образом, педагогические технологии обогащения индивидуального опыта личности учащихся предполагают обеспечение возможностей для личностного роста, самореализации, творческого раскрепощения личности обучающегося, поддержки его индивидуальности; введение его в социально и личностно значимые виды деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Селевко Г. К.** Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
2. **Гузеев В. В.** Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
3. **Мелкозерова И. В.** Педагогическая эффективность современных образовательных технологий с позиций личностно-ориентированного образования: дис.... кан. пед. наук. – Ростов-н/Д, 2003. – 200 с.
4. **Башарин В. Ф.** Педагогическая технология. Что это такое? // Специалист. – 1993. – № 3. – с. 12–15. – № 9. – с. 25–27.
5. **Ибрагимова Е. М.** Непрерывная допрофессиональная и профессиональная подготовка учителя. – Казань: КГПУ, 1999. – 211 с.
6. **Образовательная** программа – маршрут ученика. – СПб., 2000. – ч. 2. / под ред. Тряпицыной.
7. **Бордовская Н. В., Реан А. Л.** Педагогика: учебник для вузов. – СПб., 2000. – 229 с.

8. Столяренко Л. Д., Самыгина С. И. Педагогика. 100 экзаменационных ответов. – Ростов-н/Д, 2000.
9. Гузеев В. В. Три парадигмы и четыре поколения в развитии образовательной технологии // Завуч. – 1998. – № 1. – с.26.
10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. (Библиотека журнала «Директор школы»). – М., 1996.

УДК 159.923:159.924.24

«ТВОРЧЕСКИ АКТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

А. В. Енин, Е. В. Лысенко (Воронеж)

Статья посвящена изучению философских и психолого-педагогических основ понятия «творческая активность» и сопровождающих его категорий: личность, творчество, активность, воспитание творчески активной личности и др. Анализируются всеобщность и феноменальность этого понятия, характеризуются его сущность и содержание.

Ключевые слова: творческая активность личности, воспитание, социальная активность, мотивация.

THE CREATIVELY ACTIVE PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL NOTION

A. V. Enin, E. V. Lysenko (Voronezh)

The article is devoted to studying the philosophical, psychological and pedagogical bases of the notion of “creative activity” and the categories, which are closely connected with this notion such as personality, creativity, activity, upbringing of the creatively active personality, etc. The universal and phenomenal features of this notion are analyzed, and the characteristic of its essence and content is given.

Key words: activity, social activity, creativity, creative activity, components, system, educational work, creatively active personality.

В рамках данной статьи мы предлагаем остановиться на проблеме определения понятий «активность», «социальная активность», «творчество», «творческая активность» (и производных этого понятия). Понимание сущности творческой активности в значительной степени зависит от того содержания, которое вкладывается в понятие «активность». Несмотря на широкое использование данного понятия в категориальном аппарате философии, социологии, биологии, педагогики и других наук, его содержание остается слабо разработанным, что допускает различные интерпретации, многообразие оттенков и смыслов; его теоретический и методологический статус все еще недостаточно определен.

Енин Алексей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, чл.-кор. АПСН, заместитель заведующего кафедры воспитательной работы ВОИПКиПРО.

E-mail: enin_av@mail.ru.

Лысенко Елена Викторовна – заместитель директора по воспитательной работе Воронежского энергетического техникума.

E-mail: VOIPKRO@mail.ru.

Развитие современных системных представлений об активности в различной степени определяется появлением кибернетики, теории информатизации, общей теории систем с такими ключевыми для них понятиями, как система, организация (самоорганизация), цель (целенаправленность), обратная связь и др.

Активность как характеристика взаимодействующих систем и явлений связана с их способностью к самоизменению, самодвижению и саморазвитию. Она не есть некая неизменная, заданная, всегда узнаваемая сущность; активность, постоянно изменяющая свои формы и уровни развития, является условием развития мира, изменения его состояния.

По мнению В. А. Петровского [1, с. 47], в системной организации деятельности активность может занимать разное место:

1) активность – динамическая «образующая» деятельности (обеспечивает опредмечивающую потребностей, целеобразование, присвоение «психологических орудий», формирование установок, становление психического образа и т.п.);

2) активность – динамическая сторона деятельности (процесс осуществления деятельности и «внутрисистемные переходы» в ней);

3) активность – момент расширенного воспроизводства деятельности (ее мотивов, целей, средств, психического образа, опосредствующего течение деятельности) и «скачка» к качественно иным формам деятельности.

Таким образом, активность можно определить как совокупность обусловленных индивидом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и видоизменение деятельности.

В педагогике активность раскрывается как важнейшая черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями личности, взглядами, целями; она проявляется в интенсивной деятельности в труде, учении, творчестве и т.п.

Термин «социальная активность» используется для обозначения интенсивной деятельности людей в определенной системе общественных отношений и их способности к ее осуществлению. Будучи такой способностью, социальная активность существует как сложное, системное, интегральное качество личности, выражая не какую-то отдельную черту социума, а всю совокупность черт жизнедеятельности людей; она выступает концентрированным выражением их социально-деятельной сущности. Субъектом социальной активности как интенсивной деятельности и ее носителем могут быть и отдельная личность, и социальные группы, классы, и общество в целом.

Социальная активность проявляется в способности людей сознательно взаимодействовать с окружающей средой, целенаправленно осваивать эту среду, преобразовывать ее и обеспечивать на этой основе саморегулирование и самовоспроизведение, последовательное, развитие и самих себя, и общества.

Сферой проявления социальной активности могут быть самые различные виды деятельности. Поэтому она и будет проявляться как мировоззренческая, познавательная (учебная, научная), трудовая, эстетическая и т.д.; эти виды «будут различными в зависимости от содержания деятельности, хотя основные признаки, такие как целенаправленность, инициатива, самостоятельность и др., присущи всем видам социально активной деятельности» [2, с. 48]. Как мы видим, категории «активности» и «деятельности» тесно связаны. Но следует иметь в виду два принципиальных момента.

1. Деятельность существует лишь как проявление активности личности в соответствии с поставленными целями. Но, в отличие от социальной активности, деятельность не существует как качество личности, а выступает только как проявление человеческих качеств.

2. Социальная активность – это не всякая деятельность. Это мера интенсивности деятельности. Социальная активность предполагает наличие инициативности, решительности, самостоятельности, самодеятельности.

Итак, социальная активность – это интенсивная деятельность людей, включенных в систему отношений и способных к их преобразованию и преобразованию окружающей действительности в соответствии с собственными потребностями, взглядами и целями.

Классифицировать «социальную активность» как базовое понятие исследования мы можем по следующим основаниям:

1) субъект социальной активности – личность, группа людей, коллектив, нация, общество;

2) сфера деятельности, в которой проявляется социальная активность – познавательная, трудовая, мировоззренческая, эстетическая и т. п.;

3) уровень творчества, проявляемый в социальной активности, может быть непродуктивным и продуктивным (творческая активность), что в свою очередь тоже имеет свои градации.

Прежде чем перейти к характеристике понятия «творческая активность», определим термин «творчество» как базовый компонент нашего исследования.

Сущность понятия «творчество» рассматривается в философской и психолого-педагогической литературе, как минимум, в двух аспектах: широким (творчество как атрибут материи, творчество как вид развития, творчество природы и т.п.) и узким (творчество как высшая форма или комплексная характеристика деятельности, как атрибут общественной жизни и (или) жизни человека, творчество как психический акт и т.п.)

Во всем многообразии существующих определений и характеристик (по данным В. Н. Николко [3, с. 14], можно выделить более 100 определений творчества, а число его характеристик превышает 1000), что косвенно подтверждает всеобщность данного феномена для некоторого исторического уровня развития материи. В этой связи узкодеятельностные определения творчества как «деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с общественными и личностными потребностями на основе объективных законов действительности» [4, с. 9] или как «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности» [5, с. 474] нельзя рассматривать как достаточные. Данное утверждение становится все более справедливым на фоне последних достижений естествознания (например, разработка теории нелинейных процессов); философии (в частности, активное становление синергетики как самостоятельного направления, рассматривающего все сущее в качестве саморазвивающихся систем с присущим им стохастическим, метаморфозным процессом развития); психологии (к примеру, теория неадаптивной активности, разработка проблем интуиции, бессознательного, сверхсознания и т. п.); педагогики (это театрально-игровая педагогика, педагогика социального бизнеса, манипулятивная педагогика и т. п.). Если в конце XX в. в центре внимания науки находились прежде всего чисто деятельностные характеристики творческого процесса (связь с целеполаганием создания нового, ориентация на продукт творчества), то в последнее время на передний план выходят проблемы творчества как феномена человеческого существования и культуры.

Как отмечает Г. С. Батищев, творчество отличается от деятельности тем, что оно может именно то, чего деятельность принципиально не может, ибо оно есть прогрессивное сдвигание порогов распределенности, ограничивающих деятельность и замыкающих ее в ее собственной сфере. Творчество также есть и деяние, но прежде чем стать деянием и для того чтобы стать им,

творчество прежде всего должно быть особенного рода поддеятельностным отношением субъекта к миру и к самому себе, отношением ко всему сущему как могущему быть иным. Предвосхищающее творчество креативное отношение представляет собой, таким образом, отношение субъекта к миру и самому себе как полному проблем и загадок [6]. Очевидно, что для современной науки абсолютной значимостью обладает творчество, направленное на духовное обогащение, развитие человека, на раскрытие его уникальных возможностей.

Таким образом, определяя феномен творчества, необходимо учитывать внутреннее преображение человека, совокупность его внутренних состояний. Современная философия и психология приходят к выводу, что и в тех случаях, когда нет творчества внешнего, возможным является наличие творчества внутреннего – состояния интенсивного переживания, подъема, активной работы фантазии, воображения, работа мышления в режиме поиска, стохастического скачка и т. п.

Итак, творчество есть фундаментальная потребность и функция жизни, интеграция разнообразия поведения, эволюционное и функциональное созидание, актуализация изменчивости системы по отношению к будущему, процесс обновления, генерация новообразований.

Творческая личность или человек творящий – одна из наиболее сложных проблем философского, психологического и педагогического изучения, что определяется в первую очередь многоуровневой и субординированной структурой творческой личности, включающей, как минимум, три составляющие: развитое и сформированное мировоззрение, установки, мышление и т. п.; творческий потенциал; определенную степень активности (творческая активность).

В социально-историческом аспекте динамическим условием реализации общественно-значимого творчества, одним из источников развития материальной и духовной культуры выступает творческая активность личности. Творческая активность включена в различные виды деятельности, способы жизнеосуществления, формы поведения, причем в целостной структуре активности она представляет как бы «верхний слой», базируясь на физиологической, физической и психической активности индивида. Вместе с тем, творческая активность включает в свою структуру все типы активности, выражающие характер взаимодействия с объектами. Это и поисковая активность, направленная на обнаружение способов преобразования, репродуктивная активность (перекombинированию элементов реальности всегда предшествует их воспроизведение), и деструкция как вид активности, связанный с аналитическим этапом творчества, и собственно преобразующе-продуктивная активность.

Обобщая вышесказанное, мы можем дать описание структуры творческой активности, которая включает в себя несколько компонентов.

1. Компоненты, характеризующие общую направленность творческой активности. Они выражают цели и мотивы активности, характеризующие отношения личности к объективно встающим перед ней задачам, являются ведущими и определяющими в структуре творческой активности как форме жизнедеятельности. Сюда входят:

а) знания на уровне идеи, мировоззрения. Знания человека суть адекватное отражение в его сознании действительности в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания человека, как и его мышление, являются формой функционирования сознания личности.

б) мотивы творческой активности. Ими обозначаются различные явления и состояния, вызывающие активность субъекта.

2. Компоненты, характеризующие предметно-операционную сторону творческой активности и собственно преобразующе-продуктивную активность. Эта

группа включает в себя практические знания личности о тех или иных предметах и явлениях действительности и соответствующие им умения, навыки, опыт.

3. Компоненты, характеризующие специфику творческой активности и меру ее выраженности. Сюда относятся: поисковая направленность, инициативность личности, самостоятельность, настойчивость, склонность к аналитичности движения последовательных этапов творчества и др. Уровень сформированности этой группы творческой активности предопределяет степень ее выраженности, которая проявляется в темпах деятельности личности, в напряжении духовных и физических сил, в творческом подходе к выбору решения задач, объективно значимых и для него, и для общества.

Выделенные нами группы компонентов творческой активности органически взаимосвязаны. Это проявляется в том, что недостаточно развитый какой-либо компонент из данной группы влияет на характеристику другого и неизбежно снижает общий уровень ее проявления.

Обобщая характеристику понятия «творческая активность», подчеркнем, что творческая активность, как и любая другая форма активности (познавательная, общественная, волевая, репродуктивная и т. п.), является способом существования личности, ее свойством (качество или способностью в различной трактовке авторов), которое проявляется в жизнедеятельности (личность есть субъект жизнедеятельности), предметной деятельности (личность есть субъект предметной деятельности), общении (личность есть субъект общения), самосознании (личность есть субъект самосознания).

На структуре и видах творческой активности отражаются и уровни духовного и физического развития личности, уровни развития мотивационно-потребностной сферы, практические знания, умения, навыки.

Учитывая вышесказанное, мы можем принять за основу следующую трактовку выделенных базовых понятий:

творческая активность – это продуктивная деятельность, форма активности личности или коллектива, максимально ориентированная на преобразование «внешних» по отношению к ним условий, которые направлены на создание системы воспитания и обеспечивают оптимальное сочетание процессов взаимопреобразования, развития как самой системы, так и воспитательной среды;

творчески активная личность – результат воспитательного процесса, субъектом которого является целостная личность воспитанника, ориентированная на использование механизма творческого саморазвития этой личности, ее «внутреннее» развитие.

Под *воспитанием творчески активной личности* подразумевается процесс взаимодействия педагога и самой личности, направленный на побуждение воспитанников к выбору и использованию способов, форм, состояний собственной активности, наиболее адекватно обеспечивающих социальное и творческое развитие личности, ее потребности в самореализации.

Завершая рассмотрение творческой активности, необходимо сказать еще о некоторых важных характеристиках этого понятия. В педагогической и психологической литературе оно встречается очень часто. Рассматривается данное понятие и как метод развития творчества личности, и как фактор, влияющий на ее (личности) реализацию, и как компонент самого творчества, и как способ действия, механизм функционирования социальной системы и т. п.

Как видим, творческая активность является предметом исследования различных научных направлений, а сам термин несет в себе разнообразную смысловую и практическую нагрузку – в зависимости от теоретических позиций и предпочтений авторов. В этом, собственно, и заключаются феноменальность

и всеобщность творческой активности. Элементы ее присутствуют в самых разнообразных трудах, посвященных проблемам развития и становления личности («деловое общение и менеджмент в ученическом самоуправлении», «программа «Лидер» и методы ее реализации», педагогический менеджмент», «ступени акмеологического роста» и т.п.), но стоит заметить, что при всей схожести разрабатываемых тем (все они так или иначе направлены на более эффективную реализацию ребенка) у них есть принципиальные различия в назначении и использовании термина «творческая активность». По крайней мере, выделяются два аспекта в понимании этого термина: творческой активности как таковой и творческой активности как составляющего компонента (или даже базового) вышеперечисленных особенностей (способов) саморазвития личности.

В конечном итоге, говоря, например, о воспитании качеств «делового человека», авторы ставят в один ряд с творческой активностью и другие самые разнообразные характеристики – умение работать в коллективе, ставить цель, быть критичным и работоспособным, быть аналитиком или генератором идей и т. п. То есть творческая активность в «деловом менеджменте» рассматривается, прежде всего, как элемент некой системы.

На основании сказанного выделим, по крайней мере, два аспекта:

1) авторы упоминают о творческой активности как всеобщем, базовом понятии, порождающем разнообразные процессы становления и развития личности – акмеологические, воспитательные, творческие, деловые и т. д.

2) авторы признают феноменальность творческой активности и рассматривают ее как элемент, способствующий созданию и функционированию теории, системы, структуры и т. п., учитывая специфичность творческой активности.

Понятие «творческая активность» – бесполусное образование. А вот продукт использования «творческой активности» (будь то программа «Лидер», «деловой менеджмент», «воспитание конкурентоспособности» и т.д.) обязательно будет полюсным, поскольку реализация творческой активности происходит в двух направлениях социализации: через положительную и отрицательную область мотивации.

Научиться применять «механизм творческой активности» в процессе воспитания личности, способной на основе собственных позитивных и негативных приобретений успешно входить в жизнь и нести в себе положительную мотивацию действий для себя, окружения, общества, – одна из главных задач современной педагогики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Петровский В. А.** Психология неадаптивной активности. – М. : Российский открытый университет, 1992. – 224 с.
2. **Сокольников Ю. П.** Научная концепция целевой исследовательской программы «Формирование социальной активности личности в младшем школьном возрасте». – М., 1984. – С. 3–18.
3. **Николко В. Н.** Творчество как новационный процесс (философско-онтологический анализ). – Симферополь : Таврия, 1990. – 190 с.
4. **Ковров В. В.** Самореализация подростка в общественном объединении : Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1996. – 16 с.
5. **Теплов М. Б.** Избранные труды. – М., 1985. – Т. 1–2.
6. **Батищев Г. С.** Неисчерпанные возможности и границы применения категории личности // Деятельность. Теория. Методология. Проблемы. – М., 1990. – С. 21–34.

УДК 159.901

ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

И. О. Логинова (Красноярск)

В статье обсуждаются общие психологические аспекты изучения феномена самоосуществления человека. Дифференцировано понятие «жизненное самоосуществление человека» с позиций философского, акмеологического и психологического контекстов. Представлено теоретико-методологическое обоснование постановки проблемы жизненного самоосуществления в психологии. Показано, что жизненное самоосуществление человека, выступающее как предмет психологического познания, есть процесс, основанный на превращении возможностей человека в потенции, то есть в силы, выводящие человека за пределы его наличного бытия в тех точках, секторах, сегментах жизненного мира, в которых окружающая человека среда отвечает его возможностям появлением новых (ценностно-смысловых) измерений.

Ключевые слова: *жизненное самоосуществление человека, самоорганизация, антропологическая психология.*

LIFE SELF-FULFILLMENT OF THE PERSON AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

I. O. Loginova (Krasnoyarsk)

In the article there are presented the general psychological aspects of studying the phenomenon of person's life self-fulfillment. The concept of "person's life self-fulfillment" is differentiated from the positions of philosophical, acmeological and psychological contexts. The theoretical-methodological substantiation of posing the problem of life self-fulfillment in psychology is given. It is shown that person's life self-fulfillment, acting as a subject of psychological knowledge, is a process based on transformation of human opportunity into potentiality, that is, into the forces taking the person outside the limits of his/her existence at those points, sectors, and segments of the life world where the human environment corresponds to his/her opportunities of appearance of new (value and meaning-related) dimensions.

Key words: *person's life self-fulfillment, self-organization, anthropological psychology.*

Проблема жизненного самоосуществления человека может быть отнесена к числу самых сложных психологических проблем в силу ее полидисциплинарности и широкой представленности в философии, философской антропологии, культурологии и других науках, что затрудняет ее объективацию как собственно психологической проблемы. Несмотря на то, что обращение к проблеме самоосуществления человека в философии и философской антропологии состоялось раньше, чем в психологии, выход к человековедческим проблемам есть отражение общей тенденции развития науки, позволяющей перейти к более широкому осмыслению данной категории и показать многообразие проявлений самости человека как форм его самоосуществле-

Логинова Ирина Олеговна – кандидат психологических наук, доцент, директор Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.
E-mail: loginova70_70@mail.ru

ния. Однако решение данной проблемы (а не только ее постановка) становится возможным именно в психологической науке, выходящей к целостному человеку, неотъемлемой характеристикой которого и является жизненное самоосуществление.

В полном своем звучании проблема жизненного самоосуществления поднимается в постнеклассической психологии. Антропоцентризм постнеклассики, ее аксиологическая нагруженность, выход к пониманию роли психического в самоорганизации человека как открытой системы, признание сверхадаптивного, трансцендентального, сверхнормативного, надситуативного в человеке в качестве его сущностных характеристик – все это дает новый ракурс постановке и решению проблемы выявления роли и места психического в процессах жизненного самоосуществления. Необходимо понять этот процесс не в традиционном ключе «развития человека», но в ключе его «становления», внутренним основанием которого является процесс перехода возможности в действительность.

Такое понимание выводит к осознанию человеком антропологического выбора, что позволяет перейти к более широкому осмыслению данной категории и показать многообразие проявлений самоосуществления. Речь идет именно об антропологическом выборе, поскольку антропологизация есть наиболее ярко проявляющаяся тенденция развития, определяющая направление движения термина в науке и его содержание. В. Е. Клочко считает, что прогрессивную эволюцию определяют силы, «пребывающие в потенции», которые при определенных условиях обретают направленность, «обеспечивающую движение системы по линии усложнения ее системной организации» [1, с. 34]. Это характеризует как науку, так и человека, и его проявления. Данная тенденция определяет качественно иной уровень разработки идей, теорий, поскольку «порождает новое отношение к миру в форме экзистенциального знания, развитие возможностей человека к самопреобразованию» [2, с. 86]. Следовательно, антропологизация психологической науки выводит к такому уровню системности мышления, при котором определяющими становятся категории онтологического и аксеологического плана. Категория «жизненное самоосуществление человека» относится к одной из них.

Многообразие и широта публикаций на тему самоосуществления человека свидетельствуют об открывающей возможности постановки и решения данной проблемы (Е. П. Варламова, Е. А. Лукина, Е. В. Селезнева и др.).

Обращение к понятию «самоосуществление человека» связано также с тем, что становление собственно человеческого в человеке, механизмы человекообразования, которые изучает современная психологическая наука, – это вопросы самоосуществления человека как способа предъявления себя миру и в этом открывающего для себя новые возможности. Здесь собственно и обнаруживается «порождающий эффект взаимодействия» [1], являющийся механизмом становления человека как открытой самоорганизующейся системы. Важно отметить, что данное понятие имеет непосредственное отношение к человеку (не личности, не индивидуальности, не субъекту), выступающему «отправной точкой системы координат» в современных исследованиях. Сам человек предстает как сложная самоорганизующаяся система, режимом существования которой является саморазвитие. Содержательное наполнение такой системы включает самого человека, взятого в единстве с той частью объективного мира, которая составляет его (человека) действительность, обладающую признаками реальности и предметности, в которой человек живет и действует и которую он формирует в ходе сменяющих друг друга деятельностей, реализующих системы жизненных отношений, представляющих различные структурные уровни целостной организации человека [1].

Исходное положение работы состоит в том, что в рамках теоретически (а не эмпирически!) определенного предмета психологического познания можно обнаружить в процессах самоосуществления человека процессы реально осуществляющего перехода возможности в действительность. Такое понимание человека способствует осмыслению понятия «самоосуществление» не как результата жизненного пути, не как процесса, реализующего этот путь, а как непрерывного движения человека к самому себе, открывающего в этом движении новые возможности, которые в соответствии с законами «взаимодействия» и «ограничения взаимодействия» [3] зависят от степени соответствия человека этим возможностям (кому-то они не откроются, кто-то их не обнаружит, а кто-то, обнаружив, проигнорирует по ряду причин и т. д.). Вот поэтому самоосуществление человека – каждый раз новая форма, являющаяся продуктом всей системы в целом, а человек как открытая самоорганизующаяся система выступает причиной избирательного взаимодействия со средой и, соответственно, причиной самоосуществления, которое предполагает свободу человека в выборе возможностей.

В философском смысле проблема самоосуществления человека рассматривается через анализ онтологических вопросов бытия как поиск и реализация смысла жизни и предназначения человека (Н. А. Бердяев, В. С. Соловьев, С. Л. Франк, П. А. Флоренский и др.), корни которых следует искать в антропологических предпосылках. И если классическая философия демонстрировала внеантропологичность, то в неклассической, а тем более в постнеклассической философии присутствие человека в мире есть «возможность раскрытия сущего человеческого бытия» [4, с. 22], благодаря чему выстраивается онтологическая интенция философской антропологии. Человек осмысливается в ином качестве – возможности самому мыслить, способности осмысливать и осуществлять себя и свою действительность, поскольку он не может быть определен извне. В этой связи философская трактовка понятия «самоосуществление» включает преобразование человека в мир, творение этого мира, обладание им, которые реализуются через способность трансцендирования как выхода за собственно телесные природно-физические пределы во внечувственное пространство. Именно в процессе самоосуществления человека «трансцендирование рождает бытие как специфически человеческий способ существования, бытие, которым никто и ничто кроме человека не обладает» [5, с. 27]. Здесь самоосуществление – быть, реализовывать новое измерение существования, самообретение, характеризующееся беспрестанным отрывом от самого себя, выступанием вовне, «выходом из себя», «бытием-впереди-самого-себя», выбором и проектированием себя к своим возможностям.

Ввиду того, что вопросы, касающиеся развития и самосовершенствования человека, полноты его самореализации и самоосуществления в жизни, деятельности и творчестве, рассматриваются как движение человека к достижению «акме», считаем необходимым акцентировать внимание на акмеологическом подходе к пониманию жизненного самоосуществления человека. Обращение к акмеологическому пониманию жизненного самоосуществления связано также с тем, что акмеологические законы и принципы носят социально-антропологический характер, будучи «выросшими» из «синтеза ананьевских разработок человекознания и акмеологических идей педагогики» [6, с. 45]. Именно в рамках этого подхода соединились знание о человеке и изучение его изменения – развития, достигающего особых духовных вершин – акме. Другими словами, все ценное и значимое в науке, что накоплено в человекознании, аккумулируется акмеологией, обеспечивая разработку вопросов творческой самореализации личности: акмеологичность является «признаком вершинности в реализации, совершенствовании и умножении потенциала че-

ловека как субъекта самоосуществления» [7, с. 197]. Самоосуществляющаяся личность выступает как субъект собственного жизненного пути, который направляет свои усилия на преодоление необходимости, противостояние ей, чтобы «осуществить свою жизнь достойным образом» [8, с. 278]. В этой связи акме выступает как ступень, достижение которой возможно в ходе самореализации, отражающей специфичность самоосуществления человека: «Самореализация обращена и на субъект, и на объект, совмещает в себе и самообъективирование сущностных сил, и самосубъективирование («созерцание», «узнавание себя» в предметном мире и мире ценностей). Последнее обстоятельство особенно важно: самореализация есть самоутверждение не только и не столько через созидание предметного мира, а непосредственно через самосозидание, саморазвитие. Это-то и есть точка соприкосновения самоосуществления и самореализации: первое как явление общего порядка включает второе, становится сходным с ним, дополняется его особенностями» [9, с. 61–62]. Можно констатировать, что акмеология рассматривает самореализацию как форму самоосуществления человека, движущегося к собственной целостности – акме.

К проблемам существования человека, «конструирования мира» (А. Г. Асмолов, 2000), самореализации и самоосуществления человека не остается равнодушной и психологическая наука, что подтверждается растущим количеством психологических работ, посвященных данной тематике. Проблема самоосуществления человека рассматривается в контексте проблематики самоактуализации (А. Маслоу, 1999; В. И. Слободчиков, В. И. Исаев, 2000; Е. Е. Вахромов, 2001 и др.), личностного роста (К. Роджерс, 1998), самореализации (Л. А. Коростылева, 2000; Э. В. Галажинский, 2000, 2002), самотрансценденции (В. Франкл, 1990; А. А. Реан, 1999; В. И. Слободчиков, В. И. Исаев, 2000; Д. А. Леонтьев, 2000, 2002, 2004, 2005) и др. Однако несмотря на разнообразие проводимых исследований, до сих пор не сложилось единого определения термина «самоосуществление», не определена его сущностная характеристика, формы и типы самоосуществления в условиях реального (онтологического) бытия человека. Трудность анализа категории «жизненное самоосуществление» в психологическом контексте состоит в том, что границы между «рядоположенными» понятиями «самореализация», «самоактуализация», «саморазвитие» и «самоосуществление» и многими другими размыты, не дифференцированы. Этимология термина «самоосуществление» позволяет констатировать, что это понятие более широкое, нежели самоопределение, самореализация, самоактуализация, поскольку оно ориентировано на сущность человека, духовную составляющую развития, реализацию духовного содержания человека, однако это единственное отличие от иных проявлений самости. Термин «самоосуществление» (self – fulfillment) трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности, а термины «самоактуализация» (self – actualization) и «самореализация» (self – realization) используются чаще всего как синонимичные понятия. Все они описывают очень близкие явления: полную реализацию наших подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутреннюю активную тенденцию развития себя, что-то вроде истинного самовыражения (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу). Подобная взаимозаменяемость понятий сильно дезориентирует, поскольку их значение не совпадает. Попытки дифференцировать понятие «жизненное самоосуществление» привели к пониманию данного термина как концепции образа жизни, согласно которой человек проявляет собственную уникальность в жизненных достижениях. Именно переживание собственной

уникальности – момент полнокровного бытия, высшего накала, в котором основной жизненной задачей становится способность к принятию вызовов судьбы и преодолению трудностей самоосуществления. Эти «вызовы будущего» неизменно требуют «ответа» на них в настоящем, содержащем «частичку будущего», благодаря чему жизненное движение человека приобретает интенциональность. Вот поэтому жизненное самоосуществление есть «тенденция перевода собственных возможностей в действительность в различных жизненных сферах» [10, с. 9]. В процессе самоосуществления человек обретает спектр разнообразных возможностей, реализация которых расширяет эти возможности и ограничивает другие (В. Ж. Келле, 1997; В. Е. Ключко, 1998, 2000, 2002, 2005, 2007). В этом смысле для человека встает не столько проблема выбора возможностей (хотя и это проблема), сколько проблема эффективно их осуществления (тем самым осуществления себя). Тогда самоосуществление можно рассматривать как творчество сегодня (сейчас) по реализации себя будущего с учетом опыта прошлого. Это «сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее» [1, с. 32] с выбором направления дальнейшего движения есть некий механизм, который обеспечивает пространство жизненного самоосуществления, т. е. пространство тех ценностных и смысловых составляющих образа мира человека, от степени реализации которых зависит широта возможностей, а значит, широта обретаемого человеком нового пространства.

Таким образом, жизненное самоосуществление человека, как предмет психологического познания, есть процесс, основанный на превращении возможностей человека в потенции, т. е. в силы, выводящие человека за пределы его наличного бытия в тех точках, секторах, сегментах жизненного мира, в которых окружающая человека среда отвечает его возможностям появлением новых (ценностно-смысловых) измерений. Данная позиция позволяет исследователям обнаружить многообразие проявлений самости человека как форм его самоосуществления, которое предстает как вершинное проявление миссии человека и является основанием для выбора жизненных стратегий, адекватных возможностям жизненного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ключко В. Е.** Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск : Томск. гос. ун-т, 2005. – 174 с.
2. **Черникова Т. В.** Психологическая поддержка специалистов «помогающих» профессий: антропологический подход // Психология обучения. – 2008. – № 3. – С. 77–90.
3. **Ключко В. Е., Галажинский Э. В.** Самореализация личности: системный взгляд. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1999. – 154 с.
4. **Хайдеггер М.** Что такое метафизика. Введение // Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 22–28.
5. **Петрова Г. И.** Философская антропология и антропологическая проблематика в философии. – Томск, 2002. – 160 с.
6. **Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала. – М. : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
7. **Селезнева Е. В.** Самоопределение как условие самоосуществления // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 192–203.
8. **Абульханова К. А., Березина Т. Н.** Время личности и время жизни. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.
9. **Шугуров М. В.** Социальный конфликт и самоосуществление личности. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. акад. права, 1992. – 242 с.

10. **Четошникова Е. В.** Исследование влияния ценностных и эмоциональных предпочтений личности в различных жизненных сферах на направленность самореализации личности // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: сб. тр. науч.-практ. конф. – Пенза, 2005. – С. 32–35.

УДК 159.9:316.6

ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В. Г. Петровская (Куйбышев)

В статье рассмотрены основные причины возникновения асоциального поведения подростка, описаны механизмы его формирования. Проведена систематизация материала по причинам возникновения асоциального поведения подростков. Показано, что в наибольшей степени велик риск возникновения асоциального поведения в подростковом возрасте. Некомфортное общение ребенка с родителями, сверстниками и педагогами становится важнейшим фактором возникновения асоциальности.

Ключевые слова: *девиантность, асоциальное поведение, подростковый комплекс, механизм формирования асоциального поведения.*

THE REASONS AND THE MECHANISMS OF ORIGINATION OF THE JUVENILES' ASOCIAL BEHAVIOR

V. G. Petrovskaya (Kuybyshev)

In the article there are determined the main reasons of origination of juveniles' asocial behavior and described the mechanisms of its formation. The systematization is carried out of the material concerned the reasons of origination of juvenile's asocial behavior. The risk of the asocial behavior origination is considerably higher in the adolescent age. The important reasons of its origination are the peculiarities of the adolescent age, which result in sharp reactions to the surroundings. The problems in communication of the child with parents, peers and teachers become a significant factor of origination of asocial behavior.

Key words: *deviance, deviation, asocial behavior, juvenile complex, the mechanism of formation of asocial behavior.*

Согласно теории культурно-исторического развития личности, разработанной Л. С. Выготским, закономерности, механизмы и темпы психического развития ребенка являются производной от конкретно-исторических условий его жизни. В сложных социокультурных условиях в человеческом обществе репродукция готовых форм социокультурного опыта усложняется из-за размытости, а то и полного крушения социально-нравственных ценностей. А это приводит к увеличению случаев девиантного поведения детей. В наибольшей степени велик риск возникновения асоциального поведения в подростковом возрасте, так как противоречия развития на этом этапе повышают чувстви-

Петровская Вера Геннадьевна – старший преподаватель кафедры психологии факультета психологии Куйбышевского филиала ГОУ ВПО «Новосибирского государственного педагогического университета».

E-mail: kf_psich@ngs.ru

тельность ребенка к любым изменениям. Рассмотрим, как исследователи объясняют этот феномен.

Причины отклонений в поведении представляют собой совокупность социально-негативных экономических, демографических, идеологических, социально-психологических явлений, которые и порождают (детерминируют) асоциальное поведение как свое следствие. Опираясь на исследования Л. С. Выготского, мы можем установить, что одной из важнейших причин возникновения асоциальности являются особенности возраста подростка, и в первую очередь это связано с несовпадением линий физиологического, психологического и социального развития. Во-первых, различными являются темпы физического и психологического развития. Один мальчик в 14–15 лет выглядит уже почти взрослым, другой – только еще начинает расставаться с детством. Такие же значительные различия существуют в психическом развитии, в умственной деятельности, уровне самостоятельности детей, причем различия эти – не исключение, а правило. Во-вторых, существуют большие внутренние диспропорции: отдельные биологические системы организма созревают в разное время. Еще больше вариаций в психике: старший подросток может быть в одних отношениях уже взрослым, а в других – еще ребенком, пласты детства в нем причудливо уживаются с пластами взрослости. В-третьих, социальное возмужание нетождественно по времени физическому.

Интенсивное физическое и физиологическое развитие приводит к быстрой смене физического состояния и, соответственно, настроения [1]. Благодаря бурному росту и перестройке организма в подростковом возрасте резко повышается интерес к своей внешности. Из-за гипертрофированной значимости образа физического «Я» ребенком остро переживаются все изъяны внешности, действительные и мнимые. На образ физического «Я» и самосознание в целом оказывает влияние отношение взрослых и темп полового созревания. Тяжелые эмоциональные реакции на свою внешность у подростков смягчаются при теплых, доверительных отношениях со взрослыми, его близкими, которые должны, разумеется, проявить и понимание, и тактичность. И наоборот, бестактное замечание, подтверждающее наихудшие опасения, окрик или ирония, отрывающие ребенка от зеркала, усугубляют его пессимизм, дополнительно невротизируя.

Дети с поздним созреванием оказываются в наименее выгодном положении; акселерация создает более благоприятные возможности для личностного развития. Даже девочки с ранним физическим развитием обычно более уверены в себе и держатся спокойнее. Для мальчиков же сроки их созревания особенно важны. Физически более развитый мальчик сильнее, успешнее в спорте и других видах деятельности, увереннее в отношениях со сверстниками. Он вызывает отношение к себе как к более взрослому. Напротив, к мальчику с поздним созреванием чаще относятся как к ребенку и тем самым провоцируют его протест или раздражение. Такие мальчики менее популярны среди сверстников, они часто становятся возбудимыми, суетливыми, излишне разговорчивыми, пытаются привлечь к себе внимание всеми способами и ведут себя неестественно, у них чаще складывается низкая самооценка, проявляется чувство отверженности. «Гормональная буря» повышает возбудимость нервной системы, приводит к повышению активности, неадекватному поведению, резкой смене настроения, раздражительности и вспыльчивости, а все это вызывает ответную реакцию окружающих.

В подростковом возрасте последовательно формируются два важнейших новообразования: чувство взрослости и «Я – концепция». Психические новообразования сочетаются с маргинальностью статуса подростков, когда он – уже не ребенок, но еще и не взрослый; возникает множество проблем во вза-

имоотношениях с окружающими. Чувство взрослости рождает потребность приобщиться к миру взрослых, но виды этого приобщения различны: часто это «псевдовзрослость», подражание внешним признакам взрослости (курение, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде, причёске, способы отдыха, развлечений и т. п.). Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные. В приобщении к миру взрослых можно выделить три основных этапа [2]. На первом этапе развития противоречий между подростком и взрослыми отмечается полное расхождение во мнениях; претензии подростка на самостоятельность воспринимаются взрослым как нереальные, необоснованные, неосуществимые, на что подросток реагирует агрессивно, авторитет взрослого для него снижается. На втором этапе противоречия эпизодические, поскольку взрослый вынужден идти на уступки. На третьем этапе противоречия постепенно исчезают, так как взрослые осознают взросление ребенка, больше доверяют ему. Это в норме, но иногда ситуация складывается так, что взрослые не идут на уступки, например, гиперопекающие родители стремятся и дальше опекать своего ребенка, чтобы уберечь его от трудностей жизни. Уровень агрессивности подростка возрастает, протестные реакции усиливаются, а мнение взрослых обесценивается. Существенную роль могут сыграть интересы и стремления подростка: если они имеют просоциальный характер, то одобряются взрослыми и доверие с их стороны возрастает; но если интересы подростка не вписываются в понятие социальной нормы, то это пугает и настораживает взрослых, и они не спешат принять взросление ребенка, что также приводит к протестным реакциям, к поиску понимания в другой среде.

Важнейшую роль в формировании самооценки и модели поведения играет общение со сверстниками. Если подростку не удастся стать «своим» в классе, то подросток ищет альтернативные группы сверстников. В лучшем случае это будет объединение с позитивной социальной направленностью (например, группы экологической защиты, клубные объединения любительской песни, группы «брейкеров», клубы атлетической гимнастики). Неплохо, если подросток «находит себя» в объединении развлекательной направленности (например, группы «фанатов», «рокеров», «хард-рокеров», «металлистов», «попперов»), хотя члены этих объединений могут легко перейти грань дозволенного. В худшем случае подросток попадает в объединения с негативной направленностью: «пятаки» и «тусовки» (чьё времяпрепровождение связано с «ничегониделанием», порой хулиганскими выходками, употреблением алкоголя и пр.), сомнительные религиозные секты, криминальные группы «правых панков», «фашистов», «скинхедов» и др. [3].

К подростковому возрасту в основном сформирована готовность ко всем видам учебной деятельности, но реализовать эту готовность могут не все подростки. У одних познавательные интересы сформированы и носят постоянный характер, у других они аморфны и непостоянны. Одни подростки интересуются широким кругом учебных предметов, у других есть только один доминирующий интерес; часть подростков понимают важность учения и знаний, другие негативно относятся к учению. Может увеличиваться число конфликтов подростков с учителями, часть подростков избирательно подходят к посещению уроков и подготовке домашних заданий, что приводит к снижению успеваемости, а то и к отказу посещать школу. Следует признать, что педагоги не всегда готовы перестроить систему преподавания своего предмета, уделять больше внимания проблемности обучения, внедрению активных методов, пересматривать взаимоотношения с подростками.

Для подростков характерно острое реагирование на социальное окружение, многие детские реакции достигают в этом возрасте апогея. К такого рода

реакциям может добавляться подростковый комплекс – специфические модели поведения, особая реакция на окружение. К ним А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева относит реакцию эмансипации, группирования, хобби-реакцию, сексуальные влечения-реакции [2]. Внезапное изменение ситуации (например, развод родителей, переход в другой класс или школу) может спровоцировать усиление реакции отказа. Если родители или педагоги предъявляют подростку непомерно завышенные требования, связанные с отличной учебой, посещением музыкальной школы и пр., то возможно усиление реакции оппозиции – когда подросток сопротивляется претензиям и стремится отстаивать свое решение. Реакция имитации в подростковом возрасте проявляется как стремление подражать кому-либо. Например, музыкальные фанаты часто имитируют поведение своего кумира, его манеру одеваться. Реакция компенсации может принимать асоциальный характер у подростков: если неудачи преследуют в одной области, то подростки стремятся их восполнить в другой: например, неуспеваемость – физической силой, бравадой, порой конфликтным поведением, «задиристостью».

На формирование асоциального поведения подростков большое влияние оказывают их личностные характеристики. Самооценка характеризуется неадекватностью и неустойчивостью, что в сочетании с реакцией эмансипации, а также реакцией группирования и конформностью становится основой для асоциального поведения. Ситуацию усугубляет наличие акцентуации характера, которая окончательно формируется в подростковом возрасте. К. Леонгард, А. Е. Личко, П. Б. Ганнушкин, считают, что акцентуации не всегда приводят к формированию девиации, но акцентуированные подростки отличаются меньшей устойчивостью против влияния различных неблагоприятных факторов среды [4]. Некоторые акцентуации характера становятся фактором, провоцирующим девиацию, но мнения исследователей по поводу того, какие акцентуации характера в большей мере этому способствуют, расходятся. Чаще считают, что склонны к девиации подростки с неустойчивым, эпилептоидным, истероидным, шизоидным типом акцентуации.

При этом не следует сводить причины возникновения асоциальности только к особенностям возраста и личностным характеристикам, поскольку у личности всегда конкретно-историческое происхождение. По мнению известного современного специалиста в области социализации личности А. В. Мудрика, на процесс социализации ребенка влияет множество факторов: «В реальности социализация человека протекает во взаимодействии с огромным количеством разнообразных условий, более или менее активно влияющих на его развитие. Эти условия даже не все выявлены, а из известных далеко не все изучены» [5, с. 31]. Он считает, что есть теории, абсолютизирующие один из факторов, игнорирующие или отрицающие роль многих факторов. Мы также склонны полагать, что микрофакторы оказывают более существенное воздействие на поведение детей и подростков, поскольку все другие факторы влияют не прямо, а в опосредованно – через микрофакторы. К тому же последние влияют на развитие человека через агентов социализации, т. е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь.

Чтобы ответить на вопрос о том, каким образом подросток оказывается в неформальной группе и как у него возникает асоциальное поведение, необходимо описать механизм формирования асоциального поведения – процесс изменения состояний ребенка, которые последовательно возникают у него по мере его социализации и, если у него возникает неудовлетворенность важнейших социальных потребностей, то его социализация нарушается. К сожалению, механизм возникновения асоциального поведения не часто становится объектом исследования педагогов и психологов. Довольно своеобразно этот

механизм рассматривает А. С. Белкин, утверждая, что важнейшим фактором, определяющим характер общения личности, является ее удовлетворенность своими отношениями с окружающими [6]. Он считает, что процесс формирования асоциального поведения включает четыре стадии.

Первая стадия формирования предпосылок асоциального поведения складывается в дошкольный период, причем асоциальное поведение связано «прежде всего, с дефицитом общественно ценного общения в семье, определяющим такую систему отношений, при которой не воспитываются необходимые навыки и привычки и искажаются первичные этические понятия и моральные чувства» [6, с. 42]. Механизм формирования предпосылок асоциального поведения может иметь в это время депривационный характер. Например, ребенок может быть оторван от общения с родственниками из-за болезни, эмоциональной холодности родителей, особенно матери, и т. п. Вследствие неблагоприятия семейной обстановки нередко у дошкольника формируется неадекватная самооценка личности, состояние дискомфорта. Семья играет решающую роль в формировании предпосылок асоциальности, но большое значение имеет и общение ребенка со сверстниками, которое призвано компенсировать недостатки, но на деле чаще их усугубляет. Если из-за неправильного воспитания в семье у ребенка сформировались отрицательные качества (драчливость, грубость, аффективность и пр.), то отношения со сверстниками не будут складываться, а это усугубляет негативное отношение воспитателей.

Вторая стадия начальных проявлений асоциальной направленности возникает у младших школьников. Недостатки семейного воспитания становятся особенно заметными при поступлении ребенка в школу. Механизм формирования асоциального поведения носит деятельностный характер, поскольку учебная деятельность школьника требует более активного вмешательства и помощи взрослого в его делах, более активных интеллектуальных и эмоциональных контактов. В поведении ребенка наблюдаются первые негативные реакции: имитации, оппозиции, отказа. Они могут быть временными, но могут стать и аномалиями в развитии личности. Ситуация может усугубляться конфликтами в отношениях родителей и педагога, они болезненно переживаются ребенком. Оценка коллектива складывается на основе отношений, которые дети наблюдают со стороны педагога к каждому учащемуся. Здесь в неблагоприятной ситуации оказываются чаще всего дети из неблагоприятных семей: они, как правило, хуже учатся, допускают небрежность при выполнении задания, на что обращает внимание педагог. Младший школьник уже в этом возрасте может включаться в группы свободного общения, особенно если его не удовлетворяют отношения с одноклассниками. Чаще всего их привлекают группы педагогически запущенных подростков, которые тоже лишены полноценного общения. Так младшие школьники получают первые образцы асоциального поведения, именно в этом возрасте формируется асоциальная направленность личности.

Третья стадия стабилизации неблагоприятных тенденций в поведении школьников возникает у младших подростков тогда, когда их проступки связаны с нарушением норм жизни коллектива (они могут носить ситуативный, а в отдельных случаях преднамеренный характер). В семье ситуация осложняется, поскольку к имеющимся проблемам в поведении и учебе присоединяются стремление к самостоятельности и независимости, излишняя критичность по отношению к родителям, активный поиск связей со сверстниками, в чем родители видят явную угрозу. В школе отношения с учителями формируются сложнее, да и положение среди одноклассников их не удовлетворяет. Тогда эти подростки пытаются самоутвердиться при помощи негативных средств – грубости, агрессивности, драк и пр., что вызывает негативную реакцию со сто-

роны окружения. Хроническое напряжение толкает ребенка к поиску альтернативы в общении, и он попадает в неформальные структуры с негативной направленностью. Его основными занятиями становятся бесцельные шатания по улицам, озорство, кражи, драки, выпивки, курение. Младший подростковый возраст занимает особое место в формировании асоциального поведения. Если у младшего школьника только формируется асоциальная направленность, то у младшего подростка имеют место активные действия, которые «отражают его негативную реакцию на свое неблагополучие в системе общения и попытки достичь желаемых результатов любым путем, в том числе отрицательными поступками» [6, с. 85]. Младшие подростки еще болезненно переживают свои неудачи и в учении, и в общении, часто совершают асоциальные поступки под влиянием извне, но постепенно у них формируется устойчивое асоциальное поведение, соответствующие взгляды и убеждения.

Четвертая стадия возникновения устойчивых признаков асоциального поведения характерна для старших подростков и существует как итог развития предшествующих стадий в результате ошибок в педагогическом воздействии школы и семьи. В семье общение подростка с родителями затруднено, чаще по вине самих родителей, не готовых принять взрослость подростка. Реакция оппозиции усиливается и в общении с педагогами, что проявляется в открытых спорах, в скептических замечаниях, в демонстративности действий негативного характера. Старший подросток часто равнодушен к своим многочисленным неудовлетворительным отметкам. Доминирующее значение для него имеет сфера неформального общения. Проступки преднамеренны, имеют асоциальную направленность, могут осуществляться как предпосылки правонарушений и даже преступлений.

Таким образом, А. С. Белкин полагает, что общение ребенка с родителями, сверстниками и педагогами становится важнейшим фактором возникновения асоциальности. Причем семья является важнейшим фактором социализации для всех: детей, взрослых и стариков. Если она успешно выполняет все свои функции, это способствует воспитанию полноценного человека [7]. Если семья не выполняет или формально выполняет свою основную функцию, то ее можно отнести к неблагополучным. Нужно отметить, что благополучие семьи определяется рядом параметров [8].

1. Демографические параметры или структура семьи. Нуклеарная семья является показателем благополучия, так как наличие обоих родителей дает больше шансов для адекватного распределения ролей: зона ответственности матери заключается в эмоциональной поддержке детей, а зона ответственности отца – в том, что он выступает воплощением власти и инструментальной эффективности. В полной семье ребенок легче усваивает семейные роли, усваивает паттерны разрешения конфликтов и пр. Исследования А. С. Белкина показали, что наличие трех поколений в семье также позитивно влияет на поведение подростка [6]. Смысл такого положительного влияния заключается в том, что прародительская семья выступает в роли хранителя традиций, обогащая тем самым семейный социальный опыт. К тому же совместное проживание с бабушками и дедушками помогает решить проблему надзора за ребенком, сохранить правильный ритм его жизни. Как правило, прародители более терпимы, менее категоричны, чем родители. Структурная деформация семьи нарушает логику общения с ребенком, обедняет его социальный опыт.

2. Социально-культурные параметры – образовательный уровень членов семьи, их участие в жизни общества, содержание общения и досуга, система семейных ценностей, отношение родителей к ребенку, стиль воспитания и пр. По мнению Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, наряду с гармоничным воспитанием существуют виды неправильного воспитания, которые провоциру-

ют возникновение асоциального поведения подростка [9]. К ним относятся гиперпротекция (потворствующая и доминирующая), гипопротекция, эмоциональное отвержение и противоречивое воспитание. Негармоничный стиль воспитания на фоне особенностей подросткового возраста, акцентуаций характера приводит к тому, что ребенок находит для себя ту социальную среду, где он испытывает эмоциональный комфорт, и не исключено, что это будет асоциальная компания.

3. Социально-экономические параметры – имущественные характеристики семьи и занятость родителей на работе. В последнее время общество в нашей стране было подвержено резкой социальной дифференциации, многие семьи оказались финансово несостоятельными, что вынуждает родителей «выживать» и больше времени проводить на работе. В традиционном обществе женщины больше были заняты ведением домашнего хозяйства и воспитанием детей, мужчины – обеспечением семьи. В современном мире женщина вынуждена работать много, так как стандарты потребления выросли, а мужчины часто не в состоянии выполнять прежнюю важнейшую функцию «кормильца семьи». В результате женщина перегружена, поскольку мужчина не стремится помогать ей в ведении хозяйства, раздражена. Все это снижает педагогическую эффективность семейного воспитания, приводит к тому, что подросток испытывает неудовлетворенность семейным общением, стремится к психологической изоляции от семьи. Многие подростки с асоциальным поведением происходят из неполных семей, но в последнее время наметилась другая тенденция: увеличивается число подростков с отрицательной девиацией из полных семей. Асоциальные отношения возникают чаще у тех подростков, которые испытывают неудовлетворенность общением в семье, часто они совершают поступки «назло родителям».

4. Психологические параметры – это особенности морально-психологического климата семьи, эмоциональные связи, особенности отношений. Если у супругов различные представления о семейных обязанностях и ролях, несходство в ожиданиях, несовпадение ожиданий и реальности, то уровень конфликтности повышается. Обостряет отношения неадекватный подход к решению экономических и бытовых вопросов, несогласованность методов воспитания. Все это ведет к утрате гармонии в отношениях, эмоциональной нестабильности в отношениях друг с другом и с ребенком. Стремясь сохранить «умирающие» отношения и не провоцировать конфликт, супруги сокращают частоту контактов друг с другом и с ребенком или общаются только по вопросам быта и материального обеспечения. Нехватка духовной близости, тепла, эмоциональной поддержки компенсируется за счет контактов вне семьи, что опять-таки в подростковом возрасте становится фактором риска. Морально-психологический климат семьи зависит от многих факторов, важнейшими из которых являются умение разрешать конфликты, ролевая адекватность, личностная зрелость родителей, уровень удовлетворенности потребностей всех членов семьи и пр. Особую роль в формировании нормального морально-психологического климата семьи играют супружеские взаимоотношения, потому что супружеская диада первична по отношению к семейной триаде, возникающей после рождения ребенка; кроме того, благополучие супружеских отношений повышает удовлетворенность браком, что становится положительным эмоциональным фоном для воспитания ребенка.

Таким образом, подростковый возраст как наиболее уязвимый в силу особенностей возраста, личностных характеристик, особенностей общения занимает важное место в формировании асоциального поведения [10]. Если у младшего школьника асоциальная направленность только формируется, то у подростка неблагоприятные тенденции в поведении стабилизируются, появ-

ляются устойчивые признаки асоциальности. Важнейшим фактором преодоления асоциальности является удовлетворенность общения ребенка с его окружением – родителями, сверстниками, учителями. Процесс формирования асоциального поведения включает четыре стадии, причем неблагоприятные тенденции в поведении стабилизируются в младшем подростковом возрасте, а устойчивость признаков асоциальности характерна для старших подростков. Семья является важнейшим фактором социализации для детей и подростков, играет решающую роль в определении направленности их поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесов Д. В., Мягков И. Ф. Учителю о психологии и физиологии подростка. – М.: Просвещение, 1986. – 80 с.
2. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Владос, 2002. – 280 с.
3. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики : учебник для вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2002. – 416 с.
4. Личко А. Е. Определение понятий «психопатия» и «акцентуации характера» // Психология индивидуальных различий. – М.: ЧеРо, 2000. – 766 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студентов вузов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
6. Белкин А. С. Отклонения в поведении школьников : учеб. пособ. – Свердловск: Свердлов. гос. пед. ин-т, 1973. – 138 с.
7. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
8. Овчарова Р. В. Психология родительства: учеб. пособ. для студентов вузов. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
9. Кон И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Академия, 2003. – 336 с.
10. Андреева Т. В. Психология современной семьи: монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
11. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

УДК 374.3+379.8

ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОСУГА И ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Оленина (Барнаул)

Статья посвящена сравнительному историко-концептуальному анализу процесса социального творчества гражданских инициатив молодежи в России и за рубежом. Рассматриваются в рамках XX в. ретроспектива и современное состояние процесса развития гражданских инициатив в контексте социального воспитания в России, исследуются концепции досуга и социокультурного развития общества и молодежи в зарубежной научной традиции, изучается волонтерское движение за рубежом в рамках концепций благотворительности и граж-

Оленина Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела организации НИР Алтайской государственной академии культуры и искусств.

E-mail: ustlama@mail.ru

данского участия, анализируются пространственно-временной континуум досуга и развитие гражданских инициатив молодежи в учреждениях образования в России.

Ключевые слова: гражданские инициативы, добровольческое движение молодежи, социально-культурное пространство досуга и образования.

THE HISTORIC-CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE'S CIVIC VOLUNTEER INITIATIVES IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE OF LEISURE AND EDUCATION

G. V. Olenina (Barnaul)

The article is devoted to the comparative historic-conceptual analysis of the social creative process of the civic volunteer initiatives of the youth in Russia and abroad. There is considered the 20th century retrospect and the modern state of development of the process of civic initiatives in the context of social education in Russia. There are studied the concepts of leisure and the social-cultural development of the society and the youth in the foreign scientific tradition, the volunteer movement abroad in the framework of charitable and civic activities. There are also analyzed the spatiotemporal continuum of leisure and the development of civic initiatives of the youth in the Russian educational institutions.

Key words: civic initiatives, volunteer movement of the youth, socio-cultural sphere of leisure and education.

Сравнительный анализ историко-концептуальных основ процесса формирования и реализации гражданских добровольческих инициатив молодежи в пространстве досуга и образования в России и за рубежом в XX в., предпринятый в монографическом исследовании автора статьи [1, с. 10–92], показал, что во многом этот процесс протекает по-разному, но в нем есть и общие точки пересечения, особенно очевидно проявившиеся на рубеже XX–XXI вв.

Гражданские добровольческие инициативы относятся к социальным инициативам населения, направленным на самостоятельное решение социально-экологических проблем местного сообщества не на политической, а гражданско-правовой основе с использованием технологий партнерства общественных организаций с органами власти, бизнес-структурами, СМИ. Добровольческие инициативы являются частью гражданских инициатив. Последние направлены на благоустройство территорий, социальную защиту ослабленных категорий населения, создание органов самоуправления, детско-подростковых и молодежных организаций, решение проблем экологии, образования, здорового образа жизни, реализацию патриотических и правовых инициатив. Добровольцы как социально активные люди являются кадровым ресурсом реализации любой гражданской инициативы.

Пространственно-временной континуум развития гражданских инициатив определяется социальным и индивидуальным временем, временем досуга общества и личности, отношением общества и государства к развитию сферы досуга, а также пространством культуры, ее динамики, взаимовлиянием культуры и типа развития общества (линейного, спиралевидного, циклического) в каждый конкретный отрезок исторического времени.

Развитие обществ и личности (человека, живущего в обществе) понимается в современных науках об обществе и человеке как вероятностно-детерминационный процесс, как векторное движение, где пересекаются линейный, спиралевидный и циклический типы развития общества и такие же типы ис-

торического времени. Энергию этому процессу обеспечивает механизм бифуркации, когда в точке отклонения от равновесного состояния социальной системы и развития личности возникает двойное решение развивающихся событий. Маятник внутреннего состояния личности приводит в действие два механизма социального взаимодействия: социализация и интериоризация ценностей и норм, передаваемых от поколения к поколению как ментальные ценности и образцы поведения, а также ценности, транслируемые через социально-культурные институты.

В разных обществах и государствах устройство социально-культурного пространства на институциональном и ментальном уровнях влияет на формирование опыта реальных гражданских действий населения. На институциональном уровне процесс формирования и реализации гражданских добровольческих инициатив определяется типом государственного устройства, политического режима (демократия или тоталитаризм), от этого зависят возможность свободы деловой активности и ассоциативной жизни граждан, воспитание у молодого поколения осознания его прав и обязанностей быть ответственным за решение собственных жизненных проблем, проблем местного сообщества, общества в целом. На ментально-ценностном уровне социальные инициативы хранятся в социальной памяти народа, чтобы в эпоху ценностного кризиса, который бывает в любом типе общества и государства, стать механизмом социально-культурных движений (особенно молодежных), одним из механизмов динамики культуры общества.

Сложность развития гражданских инициатив в России в XX в. обусловлена, кроме влияния политических режимов, маятниковой инверсией динамики российской культуры [2; 3], когда ни одно поколение, исключая поколение, пережившее Вторую мировую войну, не успевает накопить длительный опыт совместных гражданских действий.

В течение XX в. в России в процессе формирования социально-культурной деятельности (СКД) сменилось три специализированные педагогические парадигмы, в системе которых развивалась воспитательная деятельность в сфере образования, культуры и досуга: парадигма гражданской инициативы, парадигма социального воздействия и парадигма социальной активности личности в социально-культурной сфере на основе формирования либеральных ценностей. Всякий раз смена этих парадигм происходила резко, с нарушением традиций идеологической преемственности в воспитании и развитии личности [1, с. 11].

Основным тезисом автора статьи является мысль о том, что в условиях глобализации очень важно достичь равновесия между разными типами развития общества за счет усиления цивилизационной экологической общечеловеческой составляющей, формами проявления которой являются добровольческие инициативы и добровольческое движение, получившие в последней четверти XX в. распространение в большинстве развитых и слаборазвитых стран мира – стран, находящихся в ситуации кризисных реформ, включая Россию.

Автором статьи досуг рассматривается в связи с проблемой взаимоотношений личности гражданина, государства и общества в процессе досуговой социально творческой инициативной деятельности. Позитивная досуговая деятельность трактуется как фактор формирования социальных инициатив, социального творчества такой социально-демографической группы, как молодежь (особенно учащаяся молодежь) – группы мобильной, склонной к инновациям в силу возрастных особенностей и противоречивости социально-статусных ролей.

Анализ зарубежных концепций досуга и игры в работах представителей северо-американской (США), и западноевропейской (Франция, Англия) науч-

ных школ изучения досуга показывает, что за рубежом в XX в. велись интенсивные научные разработки теории досуга, базирующиеся на многообразии исследовательских подходов, взаимодополняющих теорию и модели досуга. Это свидетельствует о большом общественном интересе к социокультурному институту досуга, о выделении его наряду с категорией труда в самостоятельную, равноценную социально-культурную категорию, детерминирующую развитие общества и человека, с акцентом на аксиологию трактовок досуга в зарубежной научной традиции [1, с. 23–36].

Новые подходы к доктрине досуга за рубежом связаны с социокультурными характеристиками постиндустриального общества, переосмыслением роли молодежи в развитии общества и культуры. Относительно молодежи автором отмечается, что за ней гуманитарными науками на рубеже XX–XXI вв. признана новая роль органического динамичного субъекта развития общества и культуры. Маркером кризисного развития культуры общества является инициирование и участие молодежи в субкультурных и контркультурных движениях, выражающих феномен динамики культуры и демонстрирующих миру сложные (как позитивные, так и негативные) модели и образцы социализации, инкультурации, социального творчества либо отчуждения личности. Главными особенностями молодежи в зарубежных науках в первой половине XX в. и в отечественных гуманитарных науках во второй половине XX в. были признаны тенденции к группообразованию, созданию формальных и неформальных групп, движений, инноваций, оформленных по законам молодежных субкультур.

Проявлением позитивных общественных тенденций второй половины XX в. стал императив новой концепции устойчивого развития общества и мирового сообщества, где в 1980-е гг. были провозглашены научно обоснованные идеи качественного преобразования человека и общественной морали через развитие образования и культуры, стабилизацию семьи, гуманизацию труда. Все это призвано раскрывать творческие способности человека, его инициативу, обеспечить гармонизацию отношений с существующим миром, создание горизонтальных связей в форме общественных организаций на основе философской концепции холизма и социально-политической концепции социального государства в зарубежной научной мысли.

Краткий анализ научных подходов к трактовке понятия «гражданское общество», а также концепций благотворительности и гражданского участия за рубежом показал, что там накоплен опыт воспитания реальных гражданских действий населения на основе модифицированных традиций филантропии, которая в XX в. благодаря бихевиоризму, системным исследованиям, теории научного управления, этическому эмотивизму становится научной, технологичной, управляемой и реализуется в двух моделях: 1) субсидиарности (Европа); 2) социального контроля (Англия, США). В обе модели входит волонтерство как институт формирования поведения и социальной активности населения, как механизм воспитания законопослушного и социально активного (в пределах семьи, территории проживания и т.д.) гражданина. Формы и сферы волонтерства за рубежом различны: оно распространено среди домохозяек (сфера семьи и частная жизнь), в корпорациях (сфера профессиональной деятельности), но главное – волонтерство имеет свое нормативно-правовое обеспечение (т.е. введено в политико-юридическую систему государства), более или менее политизировано, опирается на неформальные требования конкретной корпоративной культуры, общественные нравы. За рубежом быть волонтером – это норма цивилизованного поведения, поскольку она реализует не только право, но и обязанность человека в добровольной работе на благо общества.

Институт волонтерства помогает государственным и общественным структурам, выполняющим воспитательные функции и поддерживающим порядок в обществе. Все это способствует стимулированию развития гражданских добровольческих инициатив на микро- и мезоуровнях и формированию международного добровольческого движения на макроуровне, чью динамику в организационно-эмоциональном плане обеспечивают международные общественные организации (ООН, «Миротворцы ООН», «Добровольцы ООН») и локальные общественные организации, занимающиеся воспитанием социально ответственной молодежи [1, с. 36–45].

Наш анализ идеологии и философии международного движения добровольцев показывает, что идеологией добровольчества является либерально-реформаторская идеология, пропагандирующая идеи гражданского общества, связанные с объединением усилий сообщества для добровольного безвозмездного решения экологических и социальных проблем на основе участия граждан в социально значимых проектах. Ценностями добровольческого движения являются международная солидарность, ответственность, активное личное участие, самосовершенствование, инициатива и творчество его участников. Добровольческое движение реализует потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. Цель этого движения – способствовать повышению качества жизни, личному совершенствованию и усилению солидарности. В основе философии международного добровольчества лежит философия права, понимаемая на рубеже XX–XXI вв. прогрессивным мировым сообществом не только как защита человеком своих естественных прав (экономических, социальных, культурных), но и оказание безвозмездной помощи другим людям на основе личной нравственной позиции добровольца) – быть созидателем, а не только пользователем [1, с. 42,43].

Условия социокультурного развития и государственно-политические процессы в России кардинальным образом отличаются от развитых зарубежных стран, что не могло не отразиться на формировании научной доктрины досуга в российских условиях, не повлиять на проблему обучения, воспитания и развития молодежи в сфере культуры, досуга и образования.

Российские ученые рассматривают досуг как категорию социально-культурной сферы, ставшей таковой в постиндустриальную эпоху, в связи с чем автор отмечает, что досуг становится особым, отдельным от труда фактором развития общества, культуры, личности. Для общества рациональный досуг является частью цивилизованной жизни, улучшает духовное жизненное и экзистенциальное самочувствие нации. Для личности и социальной группы досуг служит специфическим пространством, где они обретают совершенно новый уровень потребностей [4], здесь происходит самореализация их творческого и духовного потенциала при условии высокой культуры личности и общества (М.А. Ариарский), соответствующих ментальных досуговых традициях, определяющих выбор человека в пользу позитивного досугового поведения и досуговой деятельности, поскольку нравственная сущность досуга амбивалентна.

Идея о том, что досуг обладает равновеликим потенциалом созидать и разрушать личность, обоснованная автором статьи в монографическом исследовании [1, с. 23–36], доказывает вероятностно-детерминационное векторное движение разнонаправленных потенциалов досуга как процесса, разворачивающегося во времени, структурированного как досуговая деятельность, развивающая личность, либо как бытовое досуговое поведение, нейтральное или разрушающее человека (А.В. Соколов). Анализ многочисленных концепций досуга и досуговой деятельности актуализирует в рамках проблематики нашего исследования личностно- и группоразвивающую трактовку досуга, кото-

рая определяет роль гедонистического содержания позитивных досуговых занятий, важность фактора самоуправления личностью своим развитием, акцентирует возможность досуга стимулировать в социокультурном пространстве процессы группообразования (создание клубов, общественных организаций), являющиеся одной из важных характеристик гражданского общества [1, с. 45–59].

Трансформационно-кризисный тип культурных изменений в России является той культурной средой, которая рождает, принимает либо отвергает молодежные социокультурные инициативы. Механизм современного кризиса коллективных ментальных ценностей россиян, включая кризис ценностей труда, нравственно-эстетических ценностей, и несформированность гражданских ценностей связаны с циклически инверсионным (маятниковым) типом динамики культуры в России, слабостью срединного звена российской культуры, взрывным характером изменений в культуре и ролью творческой элиты в этом процессе.

Эти идеи о «культуре перехода», когда переход обеспечивается взрывом энергии творческой элиты общества, идеи формирования лидеров-творцов новой социокультурной реальности коррелируют с идеями философии Н.А. Бердяева [5] о творчестве как прорыве в иной мир, выходе за пределы существующей системы ценностей. Они соотносятся также с идеями семиотика культуры Ю.М. Лотмана [6], рассматривающего логику всякого творчества как логику культурного взрыва, а также с идеями физиков И. Пригожина, И. Стенгерс о бифуркации [7] как об «энергетическом механизме культуры перехода», проявляющемся в резком взрывном разрыве общества с предшествующими формами развития.

Данные идеи констатируют смену научной парадигмы социокультурного развития, нацеленной в современных условиях на приоритеты личностного развития и саморазвития человека с учетом его естественно-биологической и социально-культурной природы (антропологизм), на определяющий характер развития в обществе не столько экономики, сколько культуры (культуросообразность), а также на приоритеты социотехнологического подхода, главной формой реализации которого является распространение проектного подхода на разных уровнях управления социокультурной сферой как институциональной частью социокультурного пространства.

В теории СКД личность, а также поколение стали рассматриваться как субъекты социально-культурной деятельности, причем в структуру современной СКД наряду с другими ее разновидностями входит деятельность проективная. Автор доказывает, что, занимаясь педагогически целенаправленным процессом институционализации молодежных инициатив, включая добровольчество, нужно связывать формирование спроса на них с местными культурными условиями и стилевыми особенностями молодежных субкультур, подавая (презентируя) эти инициативы эффектно, броско, ярко [1, с. 59–72].

С целью определения направлений и содержания процесса институционализации добровольчества в России в современных условиях автором была предпринята попытка рассмотреть добровольчество как современный элемент социально-культурного института благотворительности на основе социоатрибутивной и антропологической (гуманистической) концепции культуры. Для этого проанализированы этико-нормативные основы благотворительности в форме идей философии добра и милосердия, отраженные в трудах русских религиозных философов (Н. О. Лосский [8], В. С. Соловьев [9]), в чьих работах диалектика добра, нравственности, права и любви, эгоизма представлена в связи с проблемами нравственного поведения и творчества человека.

Необходимость определения теоретических и методологических основ институционализации добровольческой деятельности молодежи обусловила изучение ее современных организационных форм, одной из которых является социальная инициатива. Это заставило обратиться к проблеме дефиниции данного понятия в рамках инноватики как одного из направлений теории систем и процессного подхода.

Здесь мы опирались на идеи А. И. Пригожина о цикличности в эволюции социальных новшеств [10], о новом витке инновационной спирали на рубеже XX–XXI вв. и пришли к выводу о том, что в современной России вновь актуализировались педагогические идеи и инновации С.Т. Шацкого (10–20–50-е гг. XX в.), А. С. Макаренко (20–30-е гг. XX в.), А. В. Сухомлинского, А. П. Иванова (60–70-е гг. XX в.). Эти идеи повторились в 90-е гг. в деятельности Р. А. Соколова, А. А. Ермолина по воспитанию молодежи как социально ответственных и культурно развитых граждан своей страны. Идеи проектности, популярные в исследованиях зарубежных ученых и российских педагогов-практиков В. Х. Кильпатрика, Дж. Дьюи, Н. В. Крупениной (в 20-е гг. XX в.), на новом витке повторились в деятельности В. П. Пахомова по внедрению социального проектирования в учебный курс «Граждановедение» для старшеклассников Самарской области, а затем – в деятельность Всероссийского детского лагеря «Орленок», имеющего статус учреждения дополнительного образования. На его базе проводилось несколько лагерных смен в форме гражданских форумов и всероссийских конкурсов школьников по проектированию и реализации ими своих проектных инициатив.

Автор доказывает мысль о несформированности у россиян, особенно у российской молодежи, ментальных норм *реальных гражданских действий* (но не самой идеи добра и милосердия), констатирует низкий уровень правосознания на основе дилеммы закона и совести, этатизма по отношению к законам и государству. В качестве решения данной педагогической проблемы предлагается практика создания традиций добрых дел на групповом уровне (формирование досуговых молодежных добровольческих групп) в процессе совместной позитивной досуговой деятельности учащейся молодежи и педагогов вузов, школ, учреждений культуры и социальной работы по месту жительства. Эту работу необходимо делать с учетом того, что субъектами такой деятельности станут подготовленные лидеры из учащейся молодежи. Механизмом трансляции опыта добрых дел, активной социальной позиции будет конфигурационная модель передачи социокультурного опыта (от ровесника к ровеснику), поскольку опыт длительных гражданских действий старшего поколения в России – это скорее опыт неудач, чем успеха. Об этом свидетельствует историческая ретроспектива опыта воспитания гражданина в России, отслеженная нами на протяжении XX в. Успехи здесь носили кратковременный характер и относились скорее к воспитанию гражданина в учреждениях образования (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), чем культуры и досуга [1, с. 72–86].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Оленина Г. В.** Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008. – 270 с.
2. **Хренов Н. А.** Культура в эпоху социального хаоса. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 448 с.
3. **Ахиезер А. С.** Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). – Новосибирск: «Сибирский хронограф». – 1997. – Т. 1: От прошлого к будущему. – 804 с.

4. **Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д.** Социально-культурная деятельность: учебник для вузов. – М.: МГУКИ, 2004. – 539 с.
5. **Бердяев Н. А.** Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. – М.: Искусство, Лига, 1994. – Т. 1. – 542с.
6. **Лотман Ю. М.** Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
7. **Пригожин И.** Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
8. **Лосский Н. О.** Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
9. **Соловьев В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия: в 2 т.– М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – С. 47–549.
10. **Пригожин А. И.** Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.



V. I. Parshikov

Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophical
Sciences, Professor

N. V. Nalivayko

Assistant
to the Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophical
Sciences, Professor

Editorial Board

A. S. Denisov	Doctor of Engineering Science, Professor, Rector of the Novosibirsk State Agricultural University
V. V. Pavlovsky	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Krasnoyarsk State Agricultural University (Krasnoyarsk)
V. I. Panarin	Doctor of Philosophical Sciences, Docent of the Novosibirsk State Agricultural University
N. Pelzova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Karlov University (The Czech Republic)
M. A. Pronin	Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences (Moscow)
N. N. Savina	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Novosibirsk State Agricultural University
Ya. S. Turbovskoy	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow)
E. V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Altay State Medical University (Barnaul)
V. V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences
S. I. Chernykh	Candidate of Philosophical Sciences, Docent of the Novosibirsk State Agricultural University
A. N. Chumakov	Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Vice-President of the Russian Philosophical Society (Moscow)
N. P. Chupakhin	Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Tomsk Polytechnic University (Tomsk)
A. V. Shindelov	Candidate of Engineering Science, Docent, Pro-Rector for scientific research and international relations of the Novosibirsk State Agricultural University

ISBN 978-5-7692-1166-9

The Founder:

The Federal State Educational
Institution of Higher
Professional Education
"Novosibirsk State
Agricultural University"

© IAPE NSAU, 2011

**Electronic
make-up operator**
Yu. V. Pushkarev

Editor
V. I. Smirnova

Translator
L. B. Vertgeym

Set
T. S. Kosenko

The address of edition:
630039, Novosibirsk,
Nikitin's street, 149
т. 267-34-10

Signed for printing 18.04.2011

Format 70x100/16.

Offset printing.

Offset paper.

Printer's sheets: 12.0

Publisher's sheets: 12.5

Circulation 1000 issues.

Order № 95

Siberian Branch of the Russian
Academy of Sciences
Publishers, 630090,
Novosibirsk, Morskoy, 2

CONTENT

The word of the Rector	3
Nalivayko N. V., Parshikov V. I. (Novosibirsk). Vocational training in modern world: conceptualization of the development tendencies	4

Part I

THE TOPICAL PROBLEMS OF RUSSIAN EDUCATION

Artashkina T. A. (Vladivostok). The basic tendencies of development of the regional higher education	11
Rybakov N. S. (Pskov). Competence through the prism of anthropology	20
Parshikov V. I., Chernykh S. I. (Novosibirsk). Education as a (non)state concern	27
Knyazev N. A. (Krasnoyarsk). Philosophical-methodological aspects of the innovative processes in the educational sphere	31
Gusev S. G. (Barnaul). A philosophical analysis of the development trends of the higher economic professional education in the post-soviet Russia	37
Lelyushkina K. S., Chupakhin N. P. (Tomsk). A philosophical approach to increasing the efficiency and quality of intercultural communication of foreign students in the Russian vocational training	43
Chizhov V. N., Kovaleva I. V., Chizhov N. V. (Barnaul). The problems and prospects of the professional skills improvement of the agriculture spec	49

Part II

EDUCATION IN MODERN WORLD

Yatsenko M. P. (Krasnoyarsk). Globalization as a form of the historical process organization: its essence and problems	53
Salin Yu. S., Kurbanova L. M. (Khabarovsk). The bologna process and the Russian traditionalism	59
Chernykh S. I. (Novosibirsk). E-learning: the concept and the structure	67

Part III

THE CULTURE OF PROFESSIONAL EDUCATION. INTEGRATION OF SCIENCE AND EDUCATION

Konopkin A. M. (Ulyanovsk). Pseudoscience and education	71
Akutina S. P. (Arzamas). Methodological improvement of the professional culture of teachers in their fostering spiritual and moral values	77
Fomenko S. L. (Ekaterinburg). The methodological foundations of studying professional formation of the pedagogical team	84
Borisova S. G. (Novosibirsk). A marketing conception of improving the quality of higher education	91

Part IV

THE PROBLEMS OF PERSONALITY FORMATION IN PROFESSIONAL EDUCATION

Klevtsov A. A. (Kemerovo). A study of interrelation between cognitive styles and the features of personal self-realization	101
Zhurakovskaya V. M. (Novokuznetsk). The technologies of enriching the person's individual experience	107
Enin A. V., Lysenko E. V. (Voronezh). The creatively active personality as a pedagogical notion	114
Loginova I. O. (Krasnoyarsk). Life self-fulfillment of the person as a subject of psychological knowledge	120
Petrovskaya V. G. (Kuybyshev). The reasons and the mechanisms of origination of the juveniles' asocial behavior	125
Olenina G. V. (Barnaul). The historic-conceptual foundations of the development of young people's civic volunteer initiatives in the socio-cultural sphere of leisure and education	132
The rules for presenting the articles	143

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Всероссийская конференция с международным участием «ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

посвященная 25-летию образования Института дополнительного профессионального образования ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет» 21–22 апреля 2011 г.

Краткая аннотация

Актуальность, проведения конференции связана с проблемами мощной трансформацией и системы профессионального образования, связанной с современной спецификой реформирования российской экономики, со спецификой реформирования самой системы профессионального образования, с возрастающим влиянием на все сферы жизни глобализации. Проблемная ситуация, требующая всестороннего обсуждения, связана с тем, что профессиональное образование в своем развитии движется в сторону принижения его роли другими социальными институтами общества, что требует продуманных и научно-обоснованных действий по сближению образования с ценностно-культурными основами развития общества. Предполагается обсуждение инновационных вопросов профессионального образования, проблем интеграции инновационного образования и науки для развития современной России, проблем строительства в Новосибирске технопарка, вопросов реализации в области науки и др.

Основные цели и задачи конференции

Цель проекта – оптимизация развития и функционирования системы инновационного профессионального образования, специфики современной интеграции отечественных науки и образования. Актуальная консолидация всех научных сил Сибирского региона, с привлечением видных отечественных и зарубежных ученых, неравнодушных к проблемам развития инновационного профессионального образования. Обобщение и осмысление имеющегося опыта исследования обозначенной проблемы.

Задачи конференции – философский анализ происходящих процессов реформирования системы инновационного профессионального образования.

Конкретные направления работы конференции: понятие «инновационное образование», ее роль в современной экономике социальной системы России, роль науки в развитии инновационного образования, современные тенденции развития регионального инновационного образования, технопарковая идеология (сущность, проблемы развития, образовательная политика и безопасность образовательного пространства в контексте вопросов инновационного образования), нравственные аспекты инновационного образовательная, теоретико-методологический анализ концепции профессионального образования, проблемы управления современным профессиональным образованием, анализ проблем реформирования современного профессионального образования, повышение эффективности, вопросы качества и компетенции в профессиональном образовании, исторические и конфессиональные аспекты современного профессионального образования, дополнительное профессиональное образование в агропромышленном комплексе, современные вопросы системы отраслевого профессионального образования, профессиональное образование в культуре и культура профессионального образования, современные проблемы воспитания в системе профессионального образования, психологические и педагогические аспекты профессионального образования, инновационное профессиональное образование – требование времени, интеграция науки и образования для формирования современной концепции профессионального образования.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ ДЛЯ АВТОРОВ

1. «Профессиональное образование в современном мире» – официальный журнал, учрежденный ФГОУ ВПО «Новосибирский государственный аграрный университет», в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований в области эпистемологии, методологии, гносеологии, аксиологии, праксиологии, философии профессионального образования.

б) рецензии на работы по проблемам теории и практики профессионального образования, опубликованные в других изданиях;

в) сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах;

г) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов Экспертного совета. При экспертизе статьи специальное внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати:

4.1. В заглавии необходимо указать: название статьи, инициалы и фамилию автора (или авторов); город (в скобках). Название должно *отражать содержание* статьи и *соответствовать общей тематике* журнала. Статья должна быть классифицирована – *иметь УДК*.

4.2. К статье необходимо прилагать аннотацию (600 знаков с пробелами), в которой указывается: *цель статьи, главная тема статьи, общая характеристика представленной работы, вклад автора и ключевые слова (не менее 10)*. Наличие ключевых слов обязательно.

4.3. Название статьи, фамилия автора, аннотация и ключевые слова представляются автором также *на английском языке*. Перевод должен являться точной копией оригинала.

4.4. Библиографический список в конце статьи *оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008* в едином формате. Литература дается в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в библиографическом списке и при необходимости страницы.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, *обязательно e-mail*. Для аспирантов сообщить кафедру, факультет учебного заведения.

4.6. *Тексты предоставляются* в печатном и электронном виде (формат Word). *Объем статьи* – 0,5 п. л. (8–10 стр.) формата А-4, 1,5 интервал. *Шрифт* – Times New Roman. *Кегль* – 14. *Все поля* – 2,0 см. *Кавычки* в виде «елочек».

4.7 Рисунки и графики в формате GIF не менее 300 dpi.

5. Плата с аспирантов очного отделения за публикацию рукописей не взимается.

6. Статьи принимаются с письменным развернутым отзывом научного руководителя (научного консультанта) или направляющей организации, заверенным печатью. Статьи, отправленные по электронной почте, также должны быть отрецензированы (оригиналы отзывов отправлять по почте на адрес редакции).

7. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотаций, с неверно оформленным библиографическим списком, без отзыва отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

8. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149.

E-mail: journal-idpo@mail.ru

Телефон: 8(383) 267-34-10