

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 7(96) Журнал теоретических и прикладных исследований Сентябрь, 2012

ISSN 994-5639

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	5
Гончаров С. З. Креативная культурная антропология как методологический принцип	5
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	18
Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога)	18
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	35
Свеженцева И. Б. Процесс формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в условиях модернизации образования	35
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	45
Бадмаева Б. Б. Возрастные особенности современных школьников 10–12 лет	45
ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	54
Пивоваров Д. В. Три религиозно-философских модели творчества	54
ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ	67
Осмоловская И. М. Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов	67
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	79
Асбе Кхалед Воспитание ценностей подрастающего поколения в процессе социокультурной трансформации общества	79
ДИСКУССИИ	91
Загвязинский В. И. Как прорваться в современность?	91
Кислов А. Г. О менеджменте качества высшего образования	98
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	113
Орлова Е. В. Содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе	113
Яковлева А. Н. Лингвопедагогика как проблема междисциплинарного исследования	125
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	135
Дюков В. М. Процесс трансляции инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений	135
КОНСУЛЬТАЦИИ	146
Семенова Ю. Л., Бухарова Г. Д. Межпредметная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся	146
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	159
АВТОРЫ НОМЕРА	161

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	5
Gontcharov S. Z. Creative Cultural Anthropology as a Methodology Principle	5
GENERAL EDUCATION	18
Yermolayeva Y. V. The Main Characteristics of Dialogic Interaction (Defining the Actual Tasks of Pedagogic Dialog).....	18
VOCATIONAL EDUCATION	35
Svezhentseva I. B. Professional and Moral Stability Development of Prospective Specialists in the Context of Educational Modernization	35
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	45
Badmayev B. B. The Age Peculiarities of 10 to 12 Year-Old Schoolchildren	45
PHILOSOPHICAL RESEARCH	54
Pivovarov D. V. Three Religious Philosophic Models of Creativity....	54
DIDACTIC ISSUES	67
Osmolovskaya I. M. Subject Orientation of Teaching and Academic Subjects in the Context of Different Didactic Approaches.....	67
EDUCATION ABROAD	
Asbi Khaleb Nurturing the Growing Generation's Values in the Process of Socio-Cultural Transformation of Society.....	79
DISCUSSIONS	91
Zagvyazinsky V. I. How to Burst into Contemporaneity?.....	91
Kislov A. G. Apropos of the Quality Management in Higher Education	98
THE HUMANITIES IN EDUCATION	113
Orlova Y. V. Educational Content of the «Russian Language and Culture of Speech» Discipline in Higher School	113
Yakovleva A. N. Lingua-Pedagogy as the Interdisciplinary Research Problem	125
PRESCHOOL EDUCATION	135
Dyukov V. M. Spreading the Experience of Preschool Educational Establishments	135

CONSULTATIONS	146
Semenova Y. L., Bukharova G. D. Interdisciplinary and Meta-Disciplinary Integration as a Means of Developing Students' Communicative Competence.....	146
SCIENCE LIFE	159
ISSUE AUTHORS	161

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андриюхина, В. П. Бездухов,
В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк,
М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов,
Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина,
Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская, А. А. Симонова,
Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк, Н. К. Чапаев, В. С. Черепанов,
Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция);
Л. В. Зайцева (Латвия); Б. К. Момынбаев (Казахстан);
Т. В. Савельева (США); Б. Тидеманн (Германия); Я. Лаукиа (Финляндия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова;
компьютерная верстка М. В. Семянниковой;
английский перевод Н. Г. Радюковой

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

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены
на сайте: www.urogao.ru

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

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© Уральское отделение РАО, 2012

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2012

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 796.01:572

С. З. Гончаров

КРЕАТИВНАЯ КУЛЬТУРНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП

Аннотация. В статье обосновываются сущность и перспективность креативной культурной антропологии в контексте вопросов образования, экономики, труда и общественного богатства. Данная антропология может стать методологическим принципом устройства новой исторической модели общества: она исходит из универсальных возможностей человеческого рода, проистекающих из нравственных основ совместной жизни, из продуктивно-творческих сил целостной субъективности человека и из технологической мощи, в которой разумно соединяются цели, средства производства и созидательные силы природы. Автором обозначены возможные направления креативной культурной антропологии, которая ориентирует систему образования на воспитание культурной, нравственной, социально и профессионально компетентной личности, на наращивание творческого потенциала индивидуума, высокий социальный статус педагога, формы общения, просторные для самостоятельности отдельных лиц и коллективов, и на интеллектуально- и культуроемкий труд.

Утверждается необходимость всеобщего высшего образования, так как ограничение только эмпирическим уровнем подготовки, начальным профессиональным образованием означает резкое увеличение в экономике доли простого труда. Следствием этого являются интеллектуальная неоднородность в структуре совокупной деятельности, функциональная рассогласованность между простым и сложным уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий в производстве и управлении, усиление социально-классовых различий до состояния враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России.

Автор статьи делает вывод, что для благополучного сценария развития общества, первичным в нем должно стать социокультурное расширенное производство человека, а сфера образования должна обрести статус группы «А», сместив промышленное производство вещей в группу «Б».

Ключевые слова: креативная культурная антропология, универсальность человека, продуктивно-творческие силы, самостоятельность, виды

труда по степени сложности, ориентиры креативной культурной антропологии, формы общественного богатства.

Abstract. The paper looks at the essence and prospects of creative cultural anthropology in the context of education, economy, labor and social wealth. The anthropology in question can become the methodology principle for a new historical social model arrangement as it originates from the universal abilities of the human race, developed on the moral basis of joint existence; productive creative force of man's integral subjectivity; and technological power reasonably combining the goals, means of production and creative forces of nature. The author outlines the prospective development ways for cultural anthropology guiding the educational system - the anthropological society basis - with the aim of developing a cultured, moral, socially and professionally competent personality; enforcing individual creative potentials; guaranteeing high status of teachers; and providing social communication forms giving place to self-activity of individuals and groups, and intellectual and cultural work.

The author confirms the need for higher education available for everyone; otherwise, education, limited by the empirical level and primary vocational training, results in the rising portion of common labor in the national economy. The consequences lead to growing intellectual heterogeneity in the structure of aggregate activity; functional discord between the common and complex levels of labor; suspension of innovative technology implementation in production and management; aggravation of socio-cultural differences to the level of hostile opposition; abating competitiveness of Russia.

The author makes the conclusion that, for the beneficial scenario of society development, the main emphasize should be on the socio-cultural expanded reproduction of man; the educational sphere should receive the A-group status, leaving the B-group status to material production.

Index terms: creative cultural anthropology, human universality, productive creative forces, self-activity, labor complexity levels, guidelines of creative anthropology, forms of social wealth.

Прежде чем создавать новую модель социального устройства, необходимо выяснить, «какова человеческая природа вообще и как она модифицируется в каждую исторически данную эпоху» [5, с. 623]. Ведь обновление общества осуществляется (должно осуществляться) в конечном счете ради обновления образа человеческой жизни. Преодоление крайностей материализма и идеализма возможно через реализацию людьми своей универсальной общественной природы – как в актах свободной самодеятельности, так и в комплексе

всех форм общения, общественных отношений [6, с. 123]. Прочитируем одно из самых сильных положений креативной антропологии К. Маркса: «На самом же деле, если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем же иным является богатство, как не универсальностью потребностей, способностей, средств потребления, производительных сил и т. д. индивидов, созданных универсальным обменом? <...> Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [8, с. 476]. В буржуазной экономике, продолжает К. Маркс, «это полное выявление внутренней сущности человека выступает как полнейшее опустошение», «как полное отчуждение», «как принесение самоцели в жертву некоторой совершенно внешней цели». Присваивая прибавочный продукт, капиталист присваивает рабочее время индивида. «Но *время* фактически является активным бытием человека. Оно не только мера его жизни, оно – пространство его развития. И вместе с вторжением сюда капитала прибавочное рабочее время есть присвоение духовной и физической жизни рабочего» [10, с. 517].

К. Маркс понимал самодеятельность как атрибут, связывая перспективу общества с универсальностью. Установка на производство прибыли (максимум прибыли – минимум совести), на сведение социальной эффективности лишь к стоимостному показателю мчит человечество в пропасть. Дело не в дефиците нефти и иных углеводородов, а в дефиците совести. Критика Марксом антисоциальности капитализма, на наш взгляд, верна и поныне. Ибо производство капитала уродует целостность человека, его универсальность, используя человека не по назначению.

Схема производства «Д – Т – Д'» должна смениться формулой воспроизводства продуктивно-творческих сил человека: *«продуктивно-творческие силы – их воплощение – прирост и обновление этих*

сил». Сущность человека – это свободная самореализация его творческого потенциала в актах самодеятельности, когда человек испытывает радость и удовольствие от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости.

Методологическим принципом устройства новой модели общества, ее философским сопровождением может стать *креативная культурная антропология*. Она исходит из *универсальных* возможностей человеческого рода, проистекающих из *нравственных* основ совместной жизни, из *продуктивно-творческих* сил целостной субъективности человека и из *технологической* мощи, в которой соединяются разумные цели, искусственные органы общественной практики и созидательные силы природы. Органичное сращение технологических и природных ресурсов рождает величественное чувство космизма.

Акцентирование на антропологическом принципе означает соответствие производимых технологических и социальных структур телесным, душевным и духовным измерениям бытия человека, через которые каждый индивидуум преломляет действительность, живет и потребляет богатство собственной субъективности. Окружающая действительность всегда тем или иным своим фрагментом замыкается на субъективность человека и предстает не только как нечто внешнее, но как действительность самого человека, как *человеческая действительность*.

Ориентация на культурную антропологию предполагает наполнение субъективности человека образцами, эталонами, творимыми в культуре.

Креативная культурная антропология, с одной стороны, стимулирует формы общения и общественных отношений, которые просторны для самодеятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны, нацеливает на такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций.

Дело философии и педагогики – не плестись за экономикой, приучающей служить мамоне, а формировать образцы субъективности человека для корректировки не только экономики, но и политики. Рыночная экономика демонстрирует ныне свою ущерб-

ность настолько, что даже ее рьяные представители без особого напряжения ума могут осознать ее бесперспективность. Вот свежие по времени соображения директора НИИ статистики Роскомстата Василия Симчеры: за последние 20 лет в России реализуется убыточная экономика; за олигархами и естественными монополиями, включая Газпром, РЖД и Роснефть, стоят на две трети люди, никакого отношения к России не имеющие, но вложившие сюда свои деньги через подставных лиц. Нынешний курс – «это курс не просто бесперспективный и опасный, но уже попросту несовместимый с существованием нашей страны» [4].

Обозначим возможные направления креативной культурной антропологии.

1. В области культуры следует проектировать образцы человеческой субъектности, вознося на должный пьедестал дух человека, его достоинство и, самое важное, *нравственность* как пропуск в человеческую общность.

2. Система образования призвана стать *креативным антропогенным основанием* общества, воспитывать культурного человека, нравственную личность, творческую индивидуальность, социально и профессионально компетентного гражданина, специалиста и патриота, открытого к живому культурному взаимодействию. Следует взять курс на поэтапную реализацию всеобщего высшего образования [3, с. 126–139]. Разумно предлагать в системе образования *только лучшее* – лучшую литературу, лучшее общение, лучшие идеи, аудитории и т. д. Когда молодые люди усвоят и поймут преимущества *объективно лучшего*, осуществится тот прорыв от унижения к достоинству, от деградации к процветанию, который так необходим современной России.

Педагог заслуживает одного из высших социальных статусов. В маленькой Финляндии, замечает А. Бузгалин, доля расходов на образование в четыре раза выше, чем в России, все школы – государственные, большинство вузов – тоже, повышение квалификации для временно безработных – бесплатное, и «эта страна занимает первое место в мире по развитию инноваций». А. Бузгалин делает вывод: «Вектор XXI века, главный ресурс экономического социального прогресса – наращивание творческого потенциала каждого...» [1]. Заместитель председателя думского Комитета по

образованию и науке Олег Смолин сообщает: в России сейчас меньше 40% бюджетных студентов, в Германии – их более 90%, во Франции – 80% [13]. В 2012 г. количество бюджетных мест в наших вузах подлежит плановому сокращению в два раза.

3. Универсальная природа человека на каждой исторической стадии сталкивается с ограничениями форм общения (общественных отношений). Так, в советском обществе в 70–80-х гг. XX в. незрело острое противоречие между возросшим образовательным и культурным потенциалом граждан и «евнухами идеологии, запрещающими публичное употребление разума», между «накопленным интеллектуальным капиталом» и «суженными возможностями его практического профессионального применения». Те, кто реально производил общественный продукт (рабочие, инженеры, ученые и др.), все более отодвигались от принятия решений и испытывали «дефицит профессиональной самостоятельности» [12, с. 114–116].

Принцип устранения противоречия между искусственными ограничениями и потребностью в открытых коммуникациях, обмене творческими идеями и информацией состоит в нахождении таких форм общественных отношений, регламентаций, социальных норм и т. п., которые открывали бы простор для развертывания человеческой универсальности, креативной деятельности, побуждали личность к свободной самоактуализации, самореализации и самостоятельности. Решение этой задачи – тест для руководителей и коллективов на умение думать самостоятельно, предметно, творчески.

Указанное противоречие не может разрешиться окончательно, так как для каждого исторического этапа существует свое соответствие самостоятельности и общения, нарушаемое всякий раз новыми инициативами, обновленными практиками, которые, в свою очередь, побуждая к самостоятельности большой круг лиц, неминуемо рано или поздно устаревают и отвергаются. Сообщать самостоятельности людей свободные формы – таков общий рецепт. Политика, т. е. социальное конструирование целей и отношений между людьми, должна быть адекватной универсальной природе человека: социальные институты призваны стать органами коллективной воли для развертывания самостоятельности и творческой инициативы отдельных лиц и коллективов.

Формы разрешения противоречия зависят от самого древнего основания, на котором выросла антропогенез и до сих пор держится общежитие людей – от *нравственности*; т. е. от *степени признания других людей и народов как субъектов равноценного достоинства*.

4. Основой же обновления общества может быть только *качественное* преобразование содержания труда, его культуроемкость и креативность. Труд имеет разную меру сложности. Простой уровень сложности связан с эмпирической подготовкой работника, который способен изменять лишь внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главным являются эмпирические навыки и умения, привязанные к телесно-психическим особенностям работника. Средний уровень сложности свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда (врач, инженер, летчик и т. п.) имеет теоретическую подготовку. Высший уровень присущ духовному высокоспециализированному труду, квалифицированному К. Марксом как труд *всеобщий* – распредмечивающий всеобщие закономерные связи в объекте и опредмечивающий «всеобщие силы человеческой головы» [7, с. 100; 116], которые объективируются в науке и философии, в искусстве и образовании новых поколений [2, с. 534–575]. Всеобщий труд является «напряжением человека не как определенным образом выдрессированной силы природы, а как такого субъекта, который выступает в процессе производства ... в виде управляющей всем силой природы» [9, с. 110].

Установление для рабочих эмпирического уровня подготовки и ограничение их «начальным профессиональным образованием» означает резкое увеличение доли простого труда. Следствием этого становятся усиление интеллектуальной неоднородности в структуре совокупного труда и функциональной рассогласованности между простым и высшим его уровнями, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий в производстве и управлении, усиление социально-классовых различий до состояния враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России. Более того, работники производят не только вещественный продукт, но и социальные отношения, а люди с начальным

профессиональным образованием способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «начальном» уровне.

5. Прогноз К. Маркса о развитии труда оказался поразительно верным и точным. Наука превращается в производительную силу труда, а труд при этом становится прикладной наукой. Науки же обладают равной сложностью. Однородность труда по степени сложности означает и равную экономическую оценку, поэтому различия в специальностях не должны повлечь за собой различий в социальных привилегиях. Это означает одинаковые «стартовые» возможности культурного развития людей.

Эффективность труда будет зависеть не от величины мускульных усилий работников, а от мощи тех искусственных органов общественной практики (техники), которые созданы при помощи науки. Непосредственное рабочее время перестанет быть мерой богатства, и производству, основанному на меновой стоимости, наступит конец [9, с. 214]. В качестве главной «основы производства и богатства выступает не непосредственный труд, выполняемый самим человеком, и не время, в течение которого он работает, а присвоение его собственной всеобщей производительной силы, его понимание природы и господства над ней в результате его бытия в качестве общественного организма. Происходит свободное развитие индивидуальностей, и поэтому имеет место <...> сведение необходимого труда общества к минимуму, чему в этих условиях соответствует художественное, научное и т. п. развитие индивидов благодаря высвободившемуся для всех времени и созданным для этого средствам» [9, с. 213–214].

Автоматизация общественного производства (ныне впервые технике передана интеллектуальная функция) выключит работников из сферы производства как непосредственных его технологических агентов. Работник встанет над технологическим процессом, «как его контролер и регулировщик». Функцию производства, непосредственного производителя общественного богатства на стадии его материального оформления, будут выполнять технические средства, автоматизированные системы и управляемые самодвижные природные структуры. За работниками эта функция сохранится в редуцированном виде.

6. Благодаря научному характеру труда сократится рабочее и увеличится свободное время, которое станет «пространством» целостного развития людей – их всеобщих по культурному значению продуктивно-творческих сил в сферах науки, искусства, образования, коммуникаций и др. От прежнего развития средств производства люди перейдут к саморазвитию. Техническая цивилизация, с присущими ей антагонистическими классовыми формами, поднимется на новую историческую ступень – *культуру* (дикость – варварство – цивилизация – культура). Начнется собственная история людей, она придет на смену предыстории, в центре которой было производство средств существования. Техногенное общество превратится в антропогенное, человек уже не будет воссоздаваться в какой-либо одной определенности, а станет создавать себя «во всей своей целостности, ... стремиться оставаться не чем-то окончательно установившимся, а находиться в абсолютном движении становления». Такое движение осуществляется как беспрестанное выхождение за временные границы собственного развития, которые и осознаются как подлежащие преодолению, а не как непреодолимая грань. Прежняя установка жизненного процесса на прибыль («Д – Т – Д'») заменится новой, нацеленной на накопление не капитала, а культуры.

Отпадет прежнее техногенное разделение труда, основанное на трудовых функциях так, что разлагается целостность человека и уродуется индивидуальность, превращаясь в «обрывок» человека (Ф. Шиллер). Труд, преобразуясь в креативно-антропологический, лично развивающий, не понижающий социокультурный статус человека, в приложении самодетальности целостного человека к различным предметным областям, не будет деформировать творческий потенциал личности. Смена видов деятельности ради обновления субъективности и духовного роста станет законом для человека.

7. Экономика должна обрести свою истинную цель. Степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов» [11, с. 123]. Стоимостные показатели вполне можно использовать иначе – измерять эффективность производства отношением к общественным потребностям, к ценностному развитию индивидов, к реальным возможностям науки открывать глубинные закономерности «звездного мира».

Богатство существует в трех формах – натуральной, стоимостной и субъективно-личностной. В натуральной форме оно выступает как ценности для потребления. Если оценить их в деньгах, то мы получим стоимостную форму богатства, в которой многообразие потребительных ценностей предстает как совершенно однородное по своему качеству и различное только по количеству. Субъективно-личностная же форма определяется теми способностями и конкретными умениями, благодаря которым выращены фрукты, построен дом, произведены компьютеры и т. д. Она и есть продуктивно-творческие силы человека, обретенные им путем деятельного усвоения культуры. Данное богатство не отчуждаемо от человека, оно во все времена было и будет истоком натуральной и стоимостной его (богатства) форм; потребление не уничтожает его, а умножает в общественном масштабе. Оно так же беспредельно, как и стоимостное, но мотив его обретения креативно-антропологический – такой вид богатства универсален, общечеловечен и может стать достоянием для каждого желающего.

Доктор экономических наук, профессор МГУ Александр Бузгагин, размышляя о созидательной мотивации в условиях экономики знаний, справедливо заметил, что «для мира знаний частная собственность устарела». Знания, культурные ценности общедоступны. Кто их собственник? Каждый из нас. «Знания – это такой “пирог”, объем которого становится тем больше, чем больше “едоков” его поглощают. Вот простейший пример: Александр Сергеевич Пушкин “испек” всем нам хорошо известный “пирог” – поэму “Евгений Онегин”. Петр Ильич Чайковский “съел” этот “пирог”, написав удивительно красивую музыку. В результате человечество имеет два “пирога”: и поэму, и оперу... Главные ценности Человека нигде и никогда (ни в Древнем Риме, ни в Советском Союзе, ни в США XXI века) нельзя было купить. Их можно было только обрести. Своим собственным трудом и вдохновением. В открытом диалоге с другими Личностями ... Можно купить учителей и “корочки”, но знания, творческие способности можно обрести только самому. Через труд» [1].

Для мотивации работника в экономике знаний характерно «превращение рационального человека, соизмеряющего свои дела и поступки с критерием денежной выгоды, в человека творческо-

го... Для него утилитарные блага отходят на второй план. А ценности интересной, креативной деятельности, свободное время, отношения солидарности с товарищами по работе выходят на первый». Творчество, как известно, общедоступно. «Почему более половины выпускников аспирантуры американского университета, – задает вопрос А. Бузгалин, – стремятся получить работу ассистента или доцента в колледже, а не менеджера в фирме (где их зарплата могла бы быть в 2–5 раз выше)? Ответ давно известен: у человека, занятого творческой деятельностью, особенно социально востребованной, интересной, денежная мотивация не является главной. Первое место занимает ... сама работа. Плюс отношения солидарности и творческого соперничества (но не рыночной конкуренции) с товарищами по работе. Плюс большой объем свободного времени. Плюс гарантированная занятость». А. Бузгалин заключает: если главной потребностью человека творческого станет сама деятельность, то решится «проблема отказа от пресыщения». Занятому интересной работой «попросту неинтересно гоняться за десятым костюмом или выбирать себе третий автомобиль. Простота передвижения, а не шикарный автомобиль. Уютное жилище, а не огромные апартаменты» [1].

Дело в том, что денежный стимул, оценка трудовой эффективности только в стоимостных показателях имеют свои пределы, за которыми находятся универсальная сущность человека – его свободная самодеятельность, увлеченность, радость от самого творческого процесса обновления общезначимого дела, общественное признание, глубинное духовное общение с единомышленниками при обмене творческим опытом, служение сверхличным идеалам, выводящее за границы уже достигнутого, «ставшего», «отвердевшего» к иным возможностям и смысловым горизонтам – все, что придает личности не формат «цельнокаменной природы», скроенной раз и навсегда, а ощущение преддверия познания еще непознанного, чувство открытости к новым вариантам понимания, общения и действия. Одним словом, речь идет о вещно-бескорыстной мотивации труда, об увлеченности духовно-культурными поисками в качестве самоцели.

Субъективно-личностная форма богатства есть *абсолютная* форма богатства; оно творится в системе образования, где проек-

тируется и утверждается *образ должного человека* с его универсальными по культурной значимости способностями и конкретными профессиональными умениями.

Натуральная форма богатства доминировала в добуржуазную эпоху, благодаря чему люди не теряли здравия ума. В буржуазных реалиях на первое место вышла стоимостная форма богатства, и финансовый капитал оседлал «физическую» (производящую) экономику настолько, что единственным критерием успешности стали деньги, и именно финансовый капитал стал диктовать сценарий политических событий в планетарном масштабе. К. Маркс с полным основанием относил финансовый капитал к «сумасшедшей форме богатства». В определенном смысле субъективно-личностная форма его есть возвращение к «натуральному» виду с тем уточнением, что престижным становится не обладание вещами, а продуктивно-творческими силами, на которые всегда имеется спрос. Все остальное, как говорится, приложится – и инновации, и экономика знаний, и опережающее развитие регионов. Предметно-натуральная сторона богатства предстанет в ее человекоемкости и культуроемкости, побуждая к усвоению своего культурно-человеческого содержания и к общению для обмена и взаимообогащения творческой субъективностью.

Реализация описанных перспектив будет возможна, когда первичным станет *социокультурное расширенное производство человека*, полная реализация его универсальной природы, сложившейся в процессе истории, а сфера образования обретет статус группы «А», сместив промышленное производство вещей в группу «Б».

Первичность социокультурного производства людей утвердит в их сознании иное понимание как собственной креативной природы, так и общественного богатства. Изменяются мотивы деятельности и общения, как и параметры общественного престижа.

Задача гуманитарных и социальных наук заключается, в частности, в разработке концепций поэтапной реализации социальной связи в человеческой общности, в которой духовно-ценностные, креативно-антропологические (человекотворческие), субъективные ценности выйдут на первый план общественного внимания и престижа.

Литература

1. Бузгалин А. Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости // Лит. газ. 2008. № 6 (6158). 13–19 февр.
2. Гончаров С. З. Какой труд и какое образование адекватны инновационному обществу? // Ценностные и социокультурные основы воспитания духовности и субъектности личности: сб. науч. ст. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008.
3. Гончаров С. З. Экономические и культурологические основы перспективных аспектов государственной политики в области образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2003, № 2 (20).
4. Круглый стол: И новый Сталин – впереди! // Завтра. 2009. № 53 (841).
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М., 1962.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 42. М., 1974.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25, ч. 1. М., 1961.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 1. М., 1968.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 2. М., 1974.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 47. М., 1973.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 3. М., 1955.
12. Панарин А. С. Народ без элиты. М., 2006.
13. Платова Г. Мы окажемся в стране недоучек // Сов. Россия. 2008. № 32 (13104). 27 марта.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Е. Б. Ермолаева

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

(к определению актуальных задач педагогики диалога)

Аннотация. В статье говорится об одном из наиболее активно разрабатываемых в современном образовании подходов – педагогике диалога. Ее основой являются философские труды и положения работ таких известных мыслителей XX в., как М. Бубер, Ф. Эбнер, О. Розеншток-Хюсси, М. Бахтин и др. Обозначены два направления диалогической педагогики – инструментальное и онтологическое. В рамках первого направления диалог признается важнейшим средством (инструментом) эффективного обучения, используемым для улучшения коммуникативных умений. Согласно онтологической версии, диалог – не только инструмент, но и самодовлеющая цель образования: он способствует осмысленному усвоению знаний и умений (в том числе умения учиться), развивает навыки сотрудничества и демократического общежития, создает благоприятные условия для разностороннего творческого саморазвития. Сторонники этого направления субъектами диалога признают не только реальных людей, но и, например, произведения искусства, природу, народ, культуру, «alter ego» и т. д.

В первой части статьи подробно рассматриваются основные характеристики, или предпосылки, диалогического взаимодействия: диалогическое отношение (эмоционально-этическая предпосылка), антиномическое мышление (интеллектуальная предпосылка), процессуально-открытое восприятие мира и креативность (предпосылка создания собственных смыслов в ходе диалоге).

Во второй части описываются результаты сравнительного исследования диалогичности/антидиалогичности школьников Риги и Москвы в связи с их поведением в конфликтных ситуациях, отношением к экстремизму, а также реакциями на ситуацию буллинга (от англ. bullying – насмешки, издевательства или игнорирование со стороны других).

Автор статьи убежден, что в целях повышения эффективности образования следует продолжать изучение диалогичности различных возрастных групп учащихся. Весьма полезен будет и обмен позитивным опытом диалогического воспитания между латвийскими и российскими коллегами.

Ключевые слова: диалогическое взаимодействие, предпосылки диалога, задачи диалогического обучения, диалогичность/антидиалогичность школьников Риги и Москвы.

Abstract. The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialog, based on the philosophical works and concepts of the well-known thinkers of the 20-th century: M. Buber, F. Ebner, O. Rosenshtok-Hussy, M. Bakhtin, etc. Two main directions of dialogic pedagogy are outlined – the instrumental and ontological. Within the framework of the first direction, the dialog is considered to be the main means or instrument of effective teaching used for communication skills development. According to the ontological version, the dialog is not only the instrument, but rather the dominating goal of education: it facilitates meaningful assimilation of skills and knowledge, including the learning ability; promotes cooperation and communal life skills; provides favorable conditions for versatile creative self-development. The supporters of this approach regard the real people, as well as the art works, nature, culture, alter ego etc, as the dialog subjects.

The paper observes the main characteristics or prerequisites of dialogic interaction: dialogic attitude (emotionally ethical precondition); antinomian thinking (intellectual precondition); open outlook and creativity (precondition of personal meaning creation in the course of dialog).

The comparative analysis of dialogism and non-dialogism of schoolchildren from Riga and Moscow are given regarding their behavior in conflicting situations; attitude to extremism; and reactions to bullying situations.

The author is convinced that studying students' dialogism in different age groups should be continued to improve the educational process effectiveness. Shearing the positive experience in dialogic education by Latvian and Russian colleagues can be very useful.

Index terms: dialogic interaction, prerequisites of dialog, tasks of dialogic education, dialogism/non-dialogism of students in Riga and Moscow.

Педагогика диалога является одним из педагогических подходов, интенсивно разрабатываемых в современном образовании. Философская основа этого подхода была заложена в XX в. М. Бубером, Ф. Эбнером, О. Розенштоком-Хюсси, М. Бахтиным и другими

мыслителями. В работах классиков философии диалога противопоставлялись два типа мироотношения и взаимодействия людей друг с другом и с явлениями окружающей жизни: монологическое, для которого характерно субъект-объектное отношение «Я – Оно», и диалогическое, предполагающее «субъект-субъектное» отношение «Я – Ты» [10, с. 3].

С самого начала было ясно, что философия диалога имеет большое значение для педагогики; не случайно почти все основатели этого направления занимались педагогической деятельностью. По мере развития диалогической философии интерес к ней со стороны педагогов усиливался. В современной педагогике диалогический подход занимает важное место в деятельности таких сообществ исследователей и педагогов-практиков, как украинско-российская группа «Школа диалога культур» (И. Соломадин, А. Ахутин, С. Курганов и др.); немецкая школа антиномической педагогики, базирующаяся на работах Р. Винкеля (*R. Winkel*) и Й. Шлемеркемпера (*J. Schlömerkemper*); группа педагогов, сотрудничающих с немецким журналом «Диалогическое воспитание» (*«Dialogische Erziehung»*) под ред. Й. Дабиша (*J. Dabisch*); интернет-сообщество «Диалогическая педагогика», возглавляемое американским исследователем Е. Матусовым (*E. Matusov*); разработанная в США под руководством М. Липмана (*M. Lipman*) международная программа «Философия для детей»; международный проект им. П. Фрейре «Критическая педагогика»; программа «Думаем вместе», разработанная под руководством британского педагога Р. Вегерифа (*R. Wegerif*) и др.

Е. Матусов предлагает разделять многообразные течения диалогической педагогики на два потока: инструментальный и онтологический [14, с. 5]. В инструментальном направлении диалог признается важнейшим средством (инструментом) для эффективного обучения/учения. В этом случае он обычно понимается как «реальный диалог», т. е. конкретное событие вербальной коммуникации между реальными участниками этого события. Спектр педагогического применения инструментального диалога чрезвычайно широк; диалогическое обучение направлено на улучшение коммуникативных умений для достижения цели, которая сама по себе лежит вне диалога. Такова, например, педагогика П. Фрейре.

Онтологическое направление диалогической педагогики более радикально. По М. Бахтину, все многообразные смыслы культуры (которые находятся в центре педагогического процесса школы и вуза) рождаются в диалоге [3, с. 197], поэтому диалог – не только инструмент, но и самодовлеющая цель образования – «возможно, самая главная цель образования», как пишет Р. Вегериф [15, с. 61]. Развитие диалогических качеств учащихся и вхождение в открытое пространство диалога открывает путь к решению других основных задач образования, а именно: способствует осмысленному усвоению многочисленных знаний и умений (в том числе умений учиться), развивает навыки сотрудничества и демократического общежития, создает благоприятные условия для разностороннего творческого саморазвития [15, с. 65].

В онтологическом направлении особенную важность приобретает метафорический диалог: здесь Другой, с которым вступает во взаимодействие реальный участник диалогического события, является абстрактным, или совокупным, или воображаемым субъектом; таким субъектом может быть произведение искусства, природа, народ, культура, «alter ego» и т. д. [8, с. 135].

Наиболее интенсивное развитие способностей к диалогу, особенно к диалогу абстрактно-метафорического типа, происходит в юношеском возрасте, так как он требует от участников высокого уровня психологической и интеллектуальной зрелости. Поэтому вопросы диалогического воспитания являются особенно актуальными для учителей старших классов и преподавателей вузов, а также для педагогов дополнительного образования, работающих с молодежью.

Основной постулат диалогической педагогики онтологического направления: одна из главных целей современного образования – воспитание диалогической личности, т. е. человека, который живет в диалоге с миром, с окружающими и самим собой. Качества диалогической личности многочисленны и разнообразны: ощущение внутренней связи с окружающим миром, отзывчивость на диалогическую ситуацию, высокий уровень развития рационального мышления и рефлексии, готовность меняться, способность подвергнуть сомнению свою позицию, признать свое незнание или слабость и попросить о помощи, умение принять эту помощь, способность к индивидуальному поступку, развитое чувство Я и т. д.

Однако, чтобы учить диалогу, необходимо структурировать совокупность многообразных диалогических умений. Мы выделяем три составляющих диалогического взаимодействия: эмоционально-этическую, интеллектуальную и активно-творческую [12, с. 7]. На этой основе были определены взаимосвязанные между собой главные характеристики, или предпосылки, диалога:

- диалогическое отношение (эмоционально-этическая предпосылка);
- антиномическое мышление (интеллектуальная предпосылка);
- процессуально-открытое восприятие мира и креативность (предпосылка создания собственных смыслов в ходе диалоге) [8, с. 136].

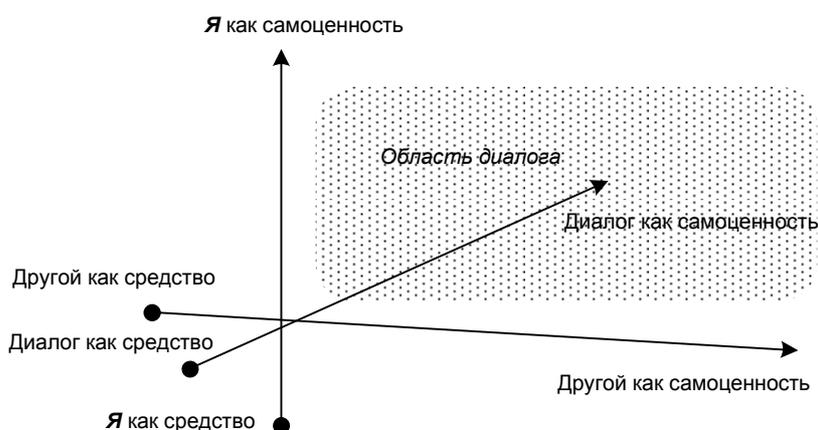
Главной предпосылкой диалога (как реального, так и метафорического) является **диалогическое отношение**, связывающее участников диалога друг с другом и с самим диалогом. Оно определяет особый «дух диалога» и концентрирует в себе его основное эмоциональное содержание. Благодаря ярко выраженному позитивному характеру эмоций достигается высокая степень вовлеченности в коммуникативный процесс, позволяющая преодолеть трудности общения – конфликтность, критику со стороны оппонентов, неопределенность «результата» и т. п. [11, с. 19].

Для того чтобы уяснить структуру диалогического отношения, его можно представить как область в пространстве коммуникаций, в котором наряду с точками высокой диалогичности присутствуют и точки монологизма; одно и то же реальное речевое взаимодействие в процессе своего развития может чертить в этом пространстве самые разнообразные кривые, входя в область диалога и выходя из нее.

В качестве порождающих осей, позволяющих выделить в этом пространстве область диалогических отношений, были выбраны «отношение к Собеседнику», «отношение к Себе» и «отношение к Диалогу» [7, с. 57] (рисунок). Именно такой тройной базис в диалогическом отношении согласуется с классической терминологией диалога, выработанной М. Бубером – *Я, Ты и Между* [4, с. 230–232].

Ближняя горизонтальная шкала на рисунке характеризует отношение к собеседнику. Высоко-диалогичное отношение предполагает «утверждение Ты» – отношение к Другому как к самоценности, отказ от использования его для достижения каких-либо

внешних по отношению к нему целей, стремление понять его в его самобытности, вчувствование в него, в недостижимом пределе – полное слияние. Точка «0» на этой оси – игнорирование партнера, его желаний, предпочтений и точек зрения; это точка абсолютного монолога.



Отношение к метафорическому собеседнику – например, к какой-либо идее, к художественному произведению, другой культуре – также может быть монологическим или диалогическим. В диалогическом отношении к метафорическому собеседнику человек участвует весь, целиком, в единстве интеллектуального и эмоционального начала, нравственного чувства и творческой воли. Как и в случае общения с реальными людьми, диалогическое отношение к метафорическому собеседнику также предполагает бескорыстную заинтересованность и искреннее стремление уяснить «Другого».

Вторая компонента триады диалогического отношения (вертикаль на рисунке) является антиномическим полюсом к первой: это «утверждение Я», отношение к себе самому как к диалогическому субъекту, как к самоценности (цели в себе). Для диалога требуется полноценное субъективное «Я», которое может выразить свое понимание сказанного, уникальную точку зрения, свое отношение. Диалогическое отношение к себе предполагает острое чувство индивидуальности, способность к рефлексии и самоопределению, веру в себя и в свои творческие силы. Точка «0» на вертикаль-

ной оси пространства отношений здесь означает глухоту к своему Я, вследствие чего взаимодействие вырождается в «диалог реплик», «диалог социальных ролей» и т. п.

Третья (дальняя горизонтальная) ось характеризует отношение участников к тому, что происходит *между* ними: насколько развертывающееся диалогическое общение ощущается как важное и самоценное событие, порождающее свои собственные особенности и линии развития. Г. Гадамер пишет о «подлинном разговоре»: «Мы говорим, что “ведем” беседу; однако чем подлиннее эта беседа, тем в меньшей степени “ведение” ее зависит от воли того или иного из собеседников. Так, подлинный разговор всегда оказывается не тем, что мы хотели “вести”. В общем, правильнее будет сказать, что мы втягиваемся или даже что мы впутываемся в беседу ... Что “выяснится” в беседе, этого никто не знает заранее» [5, с. 446]. Спектр возможных позиций также простирается здесь от признания диалога как самоцели до прагматичного отношения к нему как к средству для достижения какой-то цели, лежащей вне его (точка «0»).

Каждая из трех осей имеет нулевую точку, но не ограничена каким-либо верхним пределом; в ситуации реального или метафорического общения невозможно ни безусловное слияние с внутренним миром собеседника, ни безграничное самоутверждение, ни абсолютный отказ от других целей помимо самого диалога. Однако общение становится подлинным диалогом только тогда, когда показатели по всем трем осям достаточно высокие [7, с. 58].

Помимо способности к особому диалогическому отношению, диалогическое взаимодействие предполагает также наличие **антиномического мышления** – это вторая предпосылка диалога, его интеллектуальный базис. Диалог часто начинается столкновением противоположных позиций: «законы диалогического жанра требуют исходного экстремизма сталкивающихся мнений» [1, с. 166]. Антиномия определяется как сочетание двух противоречащих друг другу высказываний, каждое из которых допускает одинаково убедительное обоснование. Мышление в антиномиях противостоит линейно-догматическому сознанию, которое основывается на монологической идее существования одной «правильной» позиции по любому вопросу. «В монологическом мире – *tertium non datur*: мысль либо утверждается, либо отрицается, иначе она просто пе-

рестает быть полнозначной мыслью» [2, с. 91]. Антиномическое мышление противостоит также любой форме экстремизма, неспособного вынести противоречие и поэтому объявляющего каждого противника врагом и стремящегося его уничтожить. Такое мышление существенно отличается и от диалектики Гегеля, которая, признавая важность противоречия, смотрит на него скорее как на движущую силу для перехода на более высокую ступень развития, где это противоречие оказывается уже «преодоленным». Мышление в антиномиях не устраняет, не преодолевает, не пытается сгладить или гармонизировать противоречие. В настоящей антиномии «примирение» невозможно, это уже будет ее искажением. Данный вид мышления удерживает противоречие, видя в нем фундаментальную основу мира, человеческой природы, познания.

Антиномическое мышление предохраняет от односторонности, помогает понять различные точки зрения. Немецкий философ и педагог Т. Баллауф так характеризует подобное мировоззрение: антиномическое сознание «свободно от эгоистически-присваивающего подхода к действительности»; оно не столько спорит, не столько контролирует и переделывает происходящее вокруг, сколько «допускает свободное самопроявление окружающих нас людей, вещей, обстоятельств и отношений» [16, с. 161]. Оно действует не в схеме «или... или», а по принципу «как..., так и», «не только..., но и».

Антиномическое мышление и соответствующий этому образ действий приобретают особенное значение сейчас, в начале XXI в., когда обострившиеся противоречия между культурой и цивилизацией, человеком и природой, индивидом и обществом, различными группами людей представляют большую опасность для человечества. Фронтальное столкновение противостоящих сил приведет не к вытеснению одной из сторон, а к их взаимному уничтожению. Единственный возможный выход – путь диалога, в котором каждый из участников способен мыслить антиномически.

Третья необходимая предпосылка диалогического взаимодействия – **процессуально-открытое восприятие мира**, способность видеть вещи и явления в их становлении, «незавершенности», в их смысловой открытости. М. М. Бахтин писал о подлинной диалогичности как «погружающей мысль в... относительность становящегося бытия и не дающей ей застыть в абстрактно-догмати-

ческом (монологическом) окостенении» [2, с. 192]. Мироощущение, порождаемое таким взглядом, Бахтин передает следующим образом: «ничего окончательного в мире еще не произошло, последнее слово мира и о мире еще не сказано, мир открыт и свободен, еще все впереди и всегда будет впереди» [Там же].

Разница между монологическим (застывшим) и открытым смыслом нагляднее всего обнаруживается на примере интерпретации литературного произведения. В традиционном монологическом литературоведении интерпретация текста понималась как извлечение читателем заложенного в произведении «готового» смысла, который первоначально весь заключен в тексте и лишь в процессе чтения «переходит» к читающему. С позиций философской герменевтики, однако, смысл не «перетекает» к читателю, а создается им самим во взаимодействии с произведением и его автором [6, с. 329]. Затем этот смысл развивается и наращивается в диалогическом сопоставлении различных читательских точек зрения друг с другом и с произведением. Этот процесс незавершенным, смысл *становится*, и таким же *становящимся* во времени является и само произведение. Становление смысла происходит в диалоге с читателем, который превращается в соавтора, со-творца.

Герменевтическая философия и постмодернизм расширили такое понимание смыслов от области толкования текстов до универсального принципа: нигде и ни в чем нет «готового» смысла, независимого от человека, думающего о нем; человек живет в мире постоянно и заново создаваемых им смыслов. Истинный диалог возможен только в пространстве открытых смыслов, – когда взаимодействие общения с реальным или метафорическим Собеседником переживается как процесс и как созидание новых, первых, никогда до этого не проговоренных смыслов. В такой открытости таится риск: диалог непредсказуем и может пойти в неизведанном направлении, он всегда содержит в себе опасность деградации до монолога или суммы монологов. Однако риск, неопределенность результата и другие трудности восполняются творческим характером диалога. В открытом пространстве смыслов участник диалогического взаимодействия становится демиургом, созидателем. Именно об этом говорят слова О. Розеншток-Хюсси: «Речь возводит человека на трон» [9, с. 186].

Проанализированные выше три характеристики диалога отражают разные грани диалогического взаимодействия. В то же

время они тесно переплетаются между собой, обуславливают друг друга. Так, например, диалогическое отношение предполагает отказ от монологической фиксации смыслов и умение видеть одно и то же явление с различных, часто – с противоположных сторон (со стороны *Я* и со стороны *Ты*). Антиномическое мышление также несовместимо с жестким закреплением смысла и, если оно не вырывается в беспринципный релятивизм, питается энергией диалогического отношения к миру.

В соответствии с тремя главными характеристиками диалога определяются основные направления диалогического воспитания: развитие способности к диалогическому отношению, формирование антиномического мышления и творческой способности к процессуально-открытому пониманию смыслов. Эти методологические ориентиры необходимо учитывать при разработке методики обучения диалогу.

Учитель в школе и вузовский преподаватель на следующей ступени образования могут эффективно влиять на сложный процесс обретения подростками и юношами диалогических умений и навыков, если они поддерживают и развивают собственную диалогичность в отношениях с учащимися, поднимают на занятиях неоднозначные и важные для молодежи вопросы, поощряют развитие разговора в диалогическом русле, раскрывают актуальность диалога для современной культуры, показывают примеры собственного диалогического взаимодействия с реальным или метафорическим собеседником и т. д. Многие так и работают, однако надо признать, что в общем и целом в сфере диалогического воспитания молодежи отсутствует система, оно происходит скорее стихийно и фрагментарно. Для повышения продуктивности диалогического развития необходимо более пристальное внимание педагогов к этому вопросу, комплексная работа и мониторинг результатов.

Для эффективности диалогического воспитания требуется не только разработка теории и методики диалогического обучения, но и ясное представление о диалогичных/антидиалогичных взглядах, установках и реакциях современных школьников. Нами была предпринята попытка исследования проявлений диалогичности/антидиалогичности школьников Москвы и Риги. Работа была

выполнена в рамках международного проекта, осуществленного в 2010–2011 гг. Рижской академией педагогики и управления образованием и Институтом социологии образования РАО. В ходе реализации этого проекта проводился социологический опрос выпускников основной и средней школ столиц Латвии и России. В опросе участвовало 2932 школьника, приблизительно по тысяче человек в трех основных группах респондентов: 1) учащиеся 9-х и 12-х классов рижских школ с латышским языком обучения, 2) 9-классники и 12-классники рижских школ с русским языком обучения, 3) московские школьники 9-х и 11-х классов (несовпадение классов связано с тем, что в Латвии полный курс средней школы длится 12 лет, а в России – 11).

Вопросы анкеты затрагивали широкий круг тем: жизненные ценности, идеалы и страхи школьников; их отношение к школе; образовательные и профессиональные планы; миграционные настроения; ориентации в сфере культуры и т. д. Оценка диалогичности учащихся не входила в число основных задач исследования, однако в анкете присутствовали пункты, затрагивающие эту область. Таковы были, в частности, вопросы о поведении школьников в конфликтах, о их взглядах на экстремистские действия, а также о их реакции на ситуацию школьного буллинга (от англ. *bullying* – насмешки, издевательства или игнорирование со стороны других). Необходимо подчеркнуть, что данные опроса не позволяли сделать выводы о диалогичности школьников в целом, так как рассматривались лишь эти три конкретных «среза». Тем не менее анкетирование дало материал для размышления о диалогическом развитии учащихся.

В процессе работы варианты ответов на каждый из вопросов были разделены на три группы: диалогичные (*D*), антидиалогичные (*AD*) и нейтральные ответы. В соответствии с этим выявлялась распространенность диалогичных и антидиалогичных реакций и взглядов учащихся. Учитывались гендерные и возрастные особенности школьников. Для каждой группы респондентов был введен индекс диалогичности $I_d = D/AD$.

Разделение ответов на группы можно продемонстрировать на примере вопроса анкеты «Как Вы обычно поступаете в ситуации конфликта?» К диалогичным позициям в конфликте – *D (C)* – были отнесены варианты: «веду себя сдержанно», «выслушиваю мнение каждого

и готов изменить свою точку зрения», «понимаю, что мнения могут расходиться, и каждый может быть по-своему прав». Группа антидиалогичных реакций в конфликте – $AD(C)$: «стремлюсь, чтобы другие приняли мою точку зрения», «намеренно высказываю противоположные взгляды в поисках столкновения», «стараюсь “сгладить” конфликт». Ответы «активно отстаиваю свою точку зрения» и «другое» были отнесены к категории нейтральных (обработка открытого варианта ответа остается в планах дальнейшего исследования).

Анализ анкет дал следующие результаты. Количество выбора диалогичных способов поведения во время конфликта во всех группах респондентов находится в диапазоне 40%–49%, антидиалогичные виды поведения были указаны не более чем в 26% анкет, $I_d(C)$ повсюду больше 1,5. Наиболее высокие показатели диалогичности были выявлены у учащихся рижских школ с латышским языком обучения. Менее диалогичны в конфликте москвичи, русскоязычные рижане занимают среднюю позицию.

Показатель $D(C)$ во всех трех группах респондентов от выпускного класса основной школы к выпускному классу средней школы увеличивается, а $AD(C)$ уменьшается. Это свидетельствует о том, что на протяжении обучения в средней школе происходит успешное развитие качеств, необходимых для диалогического взаимодействия в конфликте. Наиболее интенсивно диалогичность этого типа развивается в латышских школах: здесь $I_d(C)$ от 9-го к 12-му классу вырос в 1,6 раза и достиг величины 3,95, в то время как в русских школах Риги и в московских школах $I_d(C)$ увеличился примерно в 1,2 раза, составляя соответственно 2,22 и 1,68.

Аналогично были обработаны ответы на вопрос об экстремизме: «Оправдываете ли Вы экстремистские действия, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?». Так же, как и в предыдущем случае, в различных группах и подгруппах респондентов были определены показатели $D(E)$, $AD(E)$ и $I_d(E)$.

Процент диалогичных ответов на этот вопрос оказался существенно больше, особенно велик $D(E)$ в обеих языковых группах 12-классников Риги (более 60%). Однако и антидиалогичных вариантов ответов оказалось больше, чем на вопрос о конфликтах. По

некоторым группам респондентов $AD(E)$ очень высок: в группе 9-классников из русских школ Риги он достигает 37,6%, в обеих возрастных категориях москвичей превышает 30%.

При сличении ответов 9-х классов с 11-ми (12-ми) классами можно увидеть ту же закономерность, которая была обнаружена при анализе ответов, касающихся поведения в конфликтной ситуации. Во всех трех группах $D(E)$ увеличивается, $AD(E)$ уменьшается. Но величины этих изменений сильно различаются по группам респондентов. Наиболее интенсивно диалогичность по теме, связанной с экстремизмом, развивается в латышских школах, где от 9-го к 12-му классу $I_d(E)$ возрастает в 3,26 раза и достигает 5,81; в русскоязычных школах Риги этот показатель увеличивается в 2,82 раза (3,21); у москвичей от 9-го к 11-му классу – лишь в 1,23 раза (1,49).

На вопрос о буллинге: «Представьте, что в Вашем классе учится человек, который подвергается насмешкам, издевательствам или игнорированию со стороны других одноклассников. Ваша реакция?» в сравнении с двумя предшествующими пунктами анкеты распределение ответов было иным. Больше всего диалогичных вариантов оказалось в русских школах Риги, где средний показатель $D(B)$ – 53,2%; затем следуют москвичи (46,9%); у учащихся латышских школ $D(B)$ – 33,7%. В группе «русских» рижан зафиксирован также самый низкий $AD(B)$ (25,5%).

В результатах по буллингу имеется еще одна важная особенность. Разница между ответами в 9-х и в 11-х (12-х) классах внутри каждой из трех групп респондентов выражена гораздо слабее, чем в ответах о конфликтах и экстремизме. Лишь в анкетах учащихся школ с латышским языком обучения наблюдается небольшой, статистически незначительный положительный рост показателя $D(B)$, а у «русских» рижан и москвичей зафиксирован его спад. В каждой группе от 9-го к 11-му (12-му) классу констатировалось увеличение $AD(B)$ (правда, тоже статистически незначительное).

Следует обратить внимание на то, что корреляция между диалогичными ответами на вопросы о конфликте, экстремизме и буллинге очень слаба, т. е. диалогичность школьника по одной из тем может соединяться с недиалогичностью по другой. При этом результаты, касающиеся конфликта и экстремизма, резко расходятся с теми, что относятся к буллингу: если в первых двух случаях по количе-

ству диалогичных ответов и по индексу диалогичности группа 12-классников из рижских школ с латышским языком обучения лидирует с большим отрывом, то в отношении буллинга она самая антидиалогичная. Этот факт позволяет сделать вывод, что диалогичность, выявленная на основе первых двух вопросов, имеет несколько иной характер, чем диалогичность в отношении третьей темы.

Объяснение, на наш взгляд, кроется в том, что вопросы и предлагаемые ответы о конфликте и об экстремистских действиях носят более общий и абстрактный характер, чем о буллинге. Экстремистские действия – явления, конечно, известные школьникам, однако для большинства учащихся они не составляют важной части их жизни и не входят в их конкретную повседневную реальность. С разнообразными ситуациями конфликта подростки сталкиваются намного чаще, но варианты ответов в анкете были сформулированы таким образом, что конфликт выглядит достаточно абстрактно и переносится в рационально-вербальное измерение – респонденты должны были осмыслить свое поведение в конфликте с интеллектуальной точки зрения. К слову, достаточно рационально выглядят и формулировки возможного отношения к экстремистским действиям. Поэтому диалогичные ответы школьников о конфликте и экстремизме можно интерпретировать как проявление антиномического мышления (способности интеллектуально охватить две противостоящие позиции).

Вопрос о буллинге лежит в другой плоскости. В жесткой или мягкой форме, в качестве жертвы или свидетеля с ним сталкивалось большинство учащихся. Психологически эта тема воспринимается школьниками более остро и эмоционально; кроме того, перечисленные в анкете варианты ответов направлены не на рациональную оценку ситуации буллинга, а на выявление непосредственной поведенческой реакции в том случае, когда кто-то из одноклассников подвергается издевательствам, насмешкам или бойкоту (например, «я буду сочувствовать ему, но ничего не сделаю, чтобы его поддержать» или «постараюсь убедить одноклассников не унижать его»). Поэтому в данном случае диалогичные ответы можно интерпретировать как проявление другой важнейшей предпосылки диалога – диалогического отношения. Данная способность относится к психоэмоциональной сфере. Она довольно трудно под-

дается педагогическому воздействию и в значительной степени связана с этническими традициями и историко-культурными особенностями той части социума, к которой принадлежат молодые люди. Это отчасти объясняет и малую изменчивость индекса $I_d (B)$ внутри всех трех групп от 9-го к 11-му (12-му) классу.

Установленные закономерности в распределении диалогичных/антидиалогичных ответов школьников, несовпадение показателей их диалогичности по разным пунктам анкеты являются экспериментальным подтверждением того, что диалогическое отношение и антиномическое мышление – характеристики, хотя и связанные друг с другом, но отражающие разные грани диалогического взаимодействия.

Сравнивая диалогичность школьников Москвы и Риги, мы проанализировали также различия между ответами девушек и юношей. В выборе предпочтений поведения в конфликте существенной разницы не обнаружено. Вместе с тем гендерный фактор очень ярко выражен в ответах об экстремистских действиях и о буллинге. Во всех без исключения группах девушек диалогичных ответов на эти вопросы значительно больше, а антидиалогичных намного меньше, чем у юношей. Безусловно, здесь сказывается естественный более низкий уровень агрессивности первых в сравнении со вторыми.

Если при общем анализе результатов отдельные «сегменты недIALOGичности» усредняются и теряются, то при гендерном подходе выявляются подгруппы, в которых индексы диалогичности по тому или иному вопросу падают до единицы и ниже, что говорит о наличии проблем с диалогизмом, касающихся той или иной области. Так, в вопросе об экстремизме «группой риска» оказались мальчики 9-х классов во всех трех группах респондентов; в отношении буллинга – юноши-латыши и общей, и старшей ступеней школы, а также юноши-москвичи 11-го класса. Данные категории подростков требуют особого внимания педагогов, работающих с молодежью.

К сожалению, рамки статьи позволяют лишь кратко описать проведенное исследование. Более подробно с его итогами можно ознакомиться в сборнике «Современные школьники Риги и Москвы» [13, с. 177–199]. Вместе с тем мы только в начале пути: как уже было сказано, предпринятый анализ охватывает лишь три конкретных вопроса и не позволяет сделать вывод о диалогичнос-

ти школьников в целом. К тому же, за рамками нашей работы осталась такая характеристика диалогического взаимодействия, как способность процессуально-открытого восприятия мира, связанная с креативностью и оригинальностью личности. Словом, для более глубокого изучения диалогического взаимодействия необходимо проведение дополнительных специальных исследований.

Мы убедились, что в столичных латвийских и российских школах накоплен значительный позитивный опыт диалогического воспитания. Для его распространения и расширения желательно более тесное сотрудничество между педагогами обеих стран, а также между учителями школ с латышским языком обучения и школ нацменьшинств в Риге. Необходимо тщательно проанализировать успехи школ с латышским языком обучения в развитии одной из важнейших характеристик диалогического взаимодействия – антиномического мышления. В свою очередь, у рижских коллег, работающих в школах с русским языком обучения, полезно позаимствовать опыт формирования другой базовой характеристики диалога – диалогического отношения. Большой интерес и несомненную важность для теории и практики воспитания представляли бы культурологический анализ различий в ответах разных возрастных групп учащихся.

Литература

1. Баткин А. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989. 448 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. Россия: 1979. 320 с.
3. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. // М. М. Бахтин. Собр. соч. в 7 т. М.: Рус. словари, 1997. Т. 5. С. 159–206.
4. Бубер М. Проблема человека // М. Бубер. Два образа веры: пер. с нем. М.: Республика, 1995. С. 157–232. (Мыслители XX века).
5. Гадамер Г. Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики: пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного: пер. с нем. М.: Искусство, 1991. 367 с. (История эстетики в памятниках и документах).
7. Ермолаева Е. Б. Развитие способности диалогического отношения к тексту // Интеграционные технологии в преподавании

филологических дисциплин: виды, принципы, приемы. Н. Новгород: Нижегород. гос. ун-т, 2011. С. 55–60.

8. Ермолаева Е. Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником // *Problems of Education in the 21-st Century*. Šiauliai: SMC «Scientia Educologica». 2011. V. 33. P. 133–142.

9. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность: пер. с англ. М.: Лабиринт: 1994. 224 с.

10. Buber M. *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam, 2008. 142 s.

11. Burbules N. C. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993. 186 p. (*Advances in Contemporary Educational Thought*, 10).

12. Jermolajeva J. *Dialogiskā pieeja mūsdienu mācībās skolā*. Promocijas darba autoreferāts. Rīga: Latvijas Universitāte, 1997. 58l p. (Ермолаева Е. Диалогический подход в современном учебном процессе: автореф. дис.).

13. Jermolajeva J. *Jauniešu dialogiskums/nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību* // *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums* / Sast. A. Špona, zin. red. A. Špona un V. S. Sobkins. Rīga: RaKa, 2011. 177–199 p. (Ермолаева Е. Диалогичность/недиалогичность в поведении школьников в конфликтных ситуациях и в их отношении к экстремистским действиям // *Современные школьники Риги и Москвы: международ. кросскультурное исследование* / сост. А. Шпона, науч. ред. А. Шпона и В. С. Собкин. Рига: RaKa, 2011. С. 177–199).

14. Matusov E. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers: 2009. 495 p.

15. Wegerif R. *Dialogic Education: What is it and why do we need it?* // *Education Review*. V. 19, № 2, Autumn 2006. P. 58–66.

16. Winkel R. *Historia docet? Kann uns die Geschichte etwas lehren? Ein Gespräch mit Theodor Ballauf* // Winkel R. *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule*. Düsseldorf: Schwann, 1986. S. 158–163.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

И. Б. Свеженцева

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье в контексте модернизации системы образования анализируются особенности формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста. Определены сущность, компоненты, критерии и уровни названного качества, а также показаны перспективы его развития в процессе профессионального обучения.

Сущность профессионально-нравственной устойчивости раскрывается как интегративное свойство и внутренняя характеристика профессионализма, обеспечивающая самореализацию личности будущего специалиста в предстоящей профессиональной деятельности.

В соответствии с положениями теории деятельности и развития личности выделена структура профессионально-нравственной устойчивости, включающая когнитивно-познавательный, эмоционально-нравственный, мотивационно-стимулирующий и деятельностно-практический компоненты.

Итоги теоретического исследования и интерпретация данных констатирующего эксперимента позволили определить педагогические условия, значительно повышающие эффективность формирования профессионально-нравственной устойчивости. На основе ведущих положений субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического и культурологического подходов была сконструирована продуктивная модель формирования рассматриваемого качества.

К результатам исследования относится разработка информационно-дидактического обеспечения технологии: программы для преподавателей «Введение в профессиональное обучение» и программы факультативного курса для студентов «Развитие нравственных качеств в профессиональной подготовке будущих специалистов».

Ключевые слова: нравственная устойчивость, профессиональная устойчивость, модернизация.

Abstract. The paper analyzes the specificity of the prospective specialists' professional and moral stability development in the context of educational system modernization; the essence, components, criteria and levels of the above characteristic being defined along with its development prospects in the course of vocational training.

The essence of professional moral stability is defined as the integrative quality and inherent characteristic of professionalism, guaranteeing personal self-realization of a prospective specialist in professional activity. According to the theoretical concepts of activity and personal development, the structure of professional moral stability is identified including the following components: cognitive, emotionally-moral, motivationally-stimulating, and functionally-practical.

The research outcome and the data interpretation allowed the author to single out the pedagogic conditions increasing the effectiveness of professionally-moral stability development. The functional development model of the quality in question was devised, based on the leading concepts of subjective-functional, person-oriented, acmeological and culturalogical approaches.

The research outcome includes developing the informational didactic materials: the vocational teachers' course – «Introduction to Vocational Training», and the optional students' course – «Moral Qualities Development of Vocational Training Students».

Index terms: moral stability, professional stability, modernization.

Все более ускоряющиеся темпы изменений окружающей современного человека реальности делают проблему устойчивости личности в различных областях жизнедеятельности весьма актуальной для современной науки и практики. Чтобы добиться этого качества, сделать его неотъемлемым свойством личности, нужно понять его сущность и установить условия формирования.

Одной из характерных особенностей современной системы профессионального образования является ее направленность на выработку ценностного отношения к профессиональной деятельности, к нравственным и гражданским нормам. Доминирование предметной и функциональной подготовки кадров, разъединение процессов профессионального обучения и становления личности специалиста все в большей степени уступают новому подходу – ориентации на профессионально-личностное развитие [11].

Важный показатель профессионально-личностной развитости специалиста – наличие профессионально-нравственной устойчивости. Исследуя проблему ее формирования, мы опирались на работы И. Ф. Исаева, И. Д. Лушниковой, В. Е. Пенькова, П. Е. Решетниковой, В. Э. Чудновского, в которых раскрывается основополагающий принцип психологии – единство личности и деятельности и закономерное целостное изменение этого интегрального образования [3, 7, 9, 11, 12]. Профессиональная эволюция, таким образом, неотъемлемая часть личностного роста, отражающая его содержательный аспект.

Личностное развитие понимается нами как становление специалиста, выступающего в качестве субъекта деятельности, познания, общения, рефлексии; как закономерное, поэтапное изменение его личности при выполнении разнообразных видов деятельности; как процесс и результат усвоения общечеловеческой культуры.

Основными задачами любого профессионального учреждения являются не только профессиональное, но и общекультурное и гражданское развитие, подготовка к совместной деятельности в трудовых сообществах, непрерывному самообразованию и самовоспитанию, самоопределению и самореализации. Особенности профессионально-личностного становления будущего специалиста влияют на формирование его профессионально-нравственной устойчивости.

Диалектика, единство таких противоречащих друг другу явлений, как устойчивость и изменчивость, составляют природу как социального, так и индивидуального развития. Л. Ю. Сироткин считает, что устойчивость – это характеристика формирования индивида (личности), обеспечивающая его активность как самоорганизующейся системы и играющая ведущую роль в структуре личности, поскольку выражает ее целостность. Она обуславливает саморегуляцию внутренних процессов и внешних связей человека, определяет социальное качество личности, степень ее включенности в совокупность социальных отношений [10].

Существующие в научной литературе описания понятия «устойчивость» позволили нам выделить общие свойства изучаемого качества и обозначить его специфику. Объективное содержание устойчивости определяется совокупностью нормативных требова-

ний, предъявляемых субъекту конкретными условиями развития общества и реальной ситуацией микросреды, в которую он включен. Активность субъекта в принятии решения, осознанное и избирательно-критическое отношение к предъявляемым требованиям составляет субъективное содержание устойчивости.

Исследователи, занимающиеся изучением профессиональной устойчивости, к сожалению, практически не учитывают роль динамичности личности в современных условиях. Вместе с тем современная ситуация на рынке труда и в системе профессионального образования характеризуется как достаточно сложная, имеет место нестабильность в деятельности учреждений и предприятий, многие специалисты теряют работу, приоритетными становятся вопросы мобильности специалистов и формирования готовности студентов к непрерывному образованию и повышению квалификации. В этой ситуации чрезвычайно важна верность профессиональным идеалам, т. е. профессионально-нравственная устойчивость.

Актуальность динамичности специалиста, или его профессиональной мобильности, акцентируется в работах В. А. Ананьева, который высказывает мысль о компромиссе между устойчивостью и неустойчивостью личности [1]. Нам импонирует точка зрения Е. В. Кузьменко, который определяет профессиональную мобильность как психологическую готовность специалиста к решению широкого круга производственных задач, способность оперативно, быстро перестраиваться в зависимости от ситуации. Рассматриваемое качество включает развитое профессиональное мышление, политехнизм деятельности, умение выделить значимое в результате труда, перенести ранее известный способ действий с типовыми объектами на конкретные производственные ситуации или из одной ситуации в другую [5].

Профессионально-нравственная устойчивость – это интегративное качество и внутренняя характеристика профессионализма, обеспечивающая самореализацию личности специалиста в предстоящей профессиональной деятельности. Ее содержание в период обучения в вузе в определенной степени обуславливается изменчивостью личности студента в процессе профессионального становления. Устойчивость означает, с одной стороны, сохранение самого процесса развития, с другой – стабильность состояний, достигнутых в ходе развития.

В данном случае устойчивость – это не отсутствие изменчивости. Скорее наоборот, изменчивость служит основой, необходимым условием формирования профессионально-нравственной устойчивости.

Она (устойчивость) является компонентом профессиональной культуры, которая охватывает специальные и социально-ориентированные знания, органически соединенные с умениями, навыками, способностями к творческой деятельности; активную жизненную позицию, нацеленную на смену устаревших стереотипов и создание новых перспектив.

В соответствии с положениями теории деятельности и развития личности мы выделили следующие компоненты структуры профессионально-нравственной устойчивости:

- *когнитивно-познавательный* (уровень профессиональных и этических знаний, степень их осмысления, глубина убеждений);
- *эмоционально-нравственный* (чувства, характеризующие отношение к профессиональной деятельности, – честь, гордость, достоинство, самоопределение);
- *мотивационно-стимулирующий* (степень осознания ценности и позитивного отношения к профессии, уровень активности жизненной позиции);
- *деятельностно-практический* (наличие навыков и умений реализации нравственных норм в деятельности, таких как профессионализм, мастерство, морально-деловые качества: инициативность, деловитость, требовательность к себе и другим).

Обоснование критериев и уровней сформированности профессионально-нравственной устойчивости было осуществлено с учетом положений об интернализированном контроле над поведением, разработанных Д. Кречем, Р. Кратчфилдом, Н. Ливсоном [4].

Критерии устанавливались исходя из системного, целостного понимания устойчивости, на основе выделения ее структурных и функциональных компонентов, определения профессионально-нравственной устойчивости как процесса и результата профессионального воспитания и принятия профессионально-нравственных ценностей при профессионально-личностной актуализации. Было обозначено три критерия сформированности профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста: когнитивно-потребностный, оценочно-эмоциональный и продуктивно-поведенческий.

Показателями *когнитивно-потребностного* критерия являются:

- уровень профессиональных и этических знаний, степень их осмысления, способность выделять и анализировать содержательные характеристики нравственных и профессионально-нравственных ценностей;
- убежденность, самостоятельность и устойчивость суждений о нравственных нормах и принципах профессиональной этики;
- способность к анализу проявления форм нравственных ценностей в поведении и профессиональной деятельности;
- активное использование профессионально-нравственных знаний в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Оценочно-эмоциональному критерию соответствуют следующие показатели:

- устойчивость положительного интереса к профессии, потребность в освоении специальности, направленность на профессиональную деятельность;
- оценочные суждения, характеризующие отношение к профессионально-нравственным ценностям;
- чувства, выражающие отношение к профессиональной деятельности (честь, гордость, достоинство), степень удовлетворенности специальностью;
- стремление студента к постоянному самообразованию и самовоспитанию.

К показателям *продуктивно-результативного* критерия относятся:

- активная жизненная позиция, противодействие нарушениям моральных норм окружающими;
- личностная саморегуляция, а также регуляция деятельности и поведения;
- действенно-критическое отношение к собственным поступкам;
- наличие навыков и умений реализации нравственных норм в профессиональной деятельности – профессионализма, мастерства, морально-деловых качеств, осуществление на практике профессионально-деонтологических норм и принципов, адекватное поведение в проблемных ситуациях;
- проявление в поведении нравственных чувств и убеждений.

Исходя из выделенных критериев и показателей были сделаны описания уровней сформированности профессионально-нравственной устойчивости.

Неудовлетворительный уровень характеризуется неустойчивым отношением к профессиональной деятельности; слабыми предметными знаниями и умениями; недостаточной сформированностью нравственных установок, жизненной позиции; деятельностью на основе воспроизведения; отсутствием осознания необходимости профессионального самосовершенствования.

Достаточный уровень отличается большей целенаправленностью, устойчивым ценностным отношением к профессиональной деятельности; развитостью нравственной, этической, коммуникативной и эвристической культуры, делающей деятельность более продуктивной; пониманием значимости отдельных моментов профессиональной деятельности в зависимости от побудительных мотивов; устойчивым характером познавательного интереса, усилением эмоциональной сферы. Студенты этого уровня осознают необходимость профессионального самосовершенствования, но не проявляют активности в этой связи.

Для *высокого уровня* свойственны большая степень результативности профессионально-учебной деятельности, мобильность знаний, утверждение отношений сотрудничества и сотворчества, ярко выраженная нравственная направленность личности. Когнитивно-познавательный компонент приобретает целостный, завершенный характер. В структуре личности гармонично сочетаются профессиональные и нравственные интересы и потребности. Данный уровень отличается от предыдущего стремлением к поиску личностного смысла получения профессии и творческой самостоятельностью, создающей условия для эффективной самореализации.

Рассматривая профессионально-нравственную устойчивость будущего специалиста, следует обратить внимание на такие новообразования личности, которые представляют собой интегральные структуры, характеризующие как личность, так и ее деятельность. В проведенном нами экспериментальном исследовании было установлено, что качество новообразований зависит главным образом от особенностей жизнедеятельности студентов и образовательного процесса.

В экспериментальных группах, где студенты в ходе обучения на специально разработанных спецкурсах регулярно включались в учебно-профессиональную деятельность, в процесс постановки и решения учебно-профессиональных задач, было отмечено появление морально-ценностного отношения к профессиональной деятельности у 75% учащихся, сформированность умений и навыков профессиональной рефлексии – у 80% студентов, активной жизненной позиции – у 84,5%. В контрольных группах, где обучение велось по традиционной технологии подготовки, эти новообразования были зафиксированы лишь у 8, 14 и 28% студентов соответственно.

Формирование интересующего нас качества будущего специалиста в вузе – это процесс создания и реализации педагогических условий, которые придают целенаправленность и определенное содержание учебной деятельности студентов, способствуют профессиональному становлению личности будущего специалиста, его готовности к предстоящей профессиональной деятельности.

Проведенное теоретическое исследование сущности профессионально-нравственной устойчивости, выведенные критерии и показатели ее сформированности, а также интерпретация данных констатирующего эксперимента позволили определить *педагогические условия*, обеспечивающие эффективность ее формирования. К ним относятся:

- выработка мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности;
- стимулирование профессионально-нравственной познавательной активности студентов;
- создание в ходе обучения условий для самоопределения, самореализации, самосовершенствования.

Реализация перечисленных условий осуществлялась в рамках продуктивной модели формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста, сконструированной нами с использованием ведущих положений субъектно-деятельностного, личностно-ориентированного, акмеологического и культурологического подходов к подготовке специалистов.

Технология освоения модели включала организационно-прогностический, мотивационно-формирующий и аналитико-практический этапы.

На организационно-прогностическом этапе была определена цель формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста, проведены начальная диагностика ее состояния и планирование последующих этапов работы, сделан выбор критериев, на основе которых можно оценить уровень достижения цели.

В ходе мотивационно-формирующего этапа осуществлялись интериоризация профессиональных знаний, умений, навыков и ценностей учащихся, разработка концептуальных основ построения образовательного процесса, трансформации совокупности знаний, умений и навыков в программы организации работы в учебное и внеучебное время.

Аналитико-практический этап включал в себя анализ процесса обучения и воспитания, сверку полученных результатов с ранее выбранными критериями, подведение итогов и результатов совместной профессионально ориентированной деятельности.

Во время проведения исследования было разработано информационно-дидактическое обеспечение технологии реализации модели (спецкурсы):

- программа для преподавателей «Введение в профессиональное обучение», которая должна повысить эффективность профессионального обучения будущего специалиста;

- программа факультативного курса для студентов «Развитие нравственных качеств в профессиональной подготовке будущих специалистов», применяемая в рамках вариативной части учебного плана подготовки специалистов. Цель разработки – актуализация духовного совершенствования и профессионально-нравственной культуры студентов;

- программа студенческого клуба любителей английского языка «Britain in close-up», способствующая созданию условий для самореализации и самосовершенствования учащихся.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что для формирования профессионально-нравственной устойчивости необходимо учитывать влияние средового фактора на личность будущего специалиста, специфику его профессиональных коммуникаций, уровень самоорганизации, который предполагает преобладание творческой, преобразующей деятельности над узкопрофильной, монотонной, стандартной.

Литература

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб., 2006.
2. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. М.: Новая шк., 2000. С. 37.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004.
4. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Элементы психологии. М., 2000.
5. Кузьменко Е. В. Совершенствование управления процессом подготовки профессионально-мобильного специалиста: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 169 с.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2010. 304 с.
7. Лушников И. Д. В поисках педагогических истин. М.; Вологда, 2006.
8. Немов Р. С. Общие основы психологии. Кн. 1. 4-е изд. М.: Владос, 2003.
9. Пеньков В. Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 24 с.
10. Сироткин Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1999. 176 с.
11. Современные проблемы профессионального образования: сб. лекций для системы дополнительного педагогического образования / под ред. П. Е. Решетникова, Н. С. Сердюковой. Белгород: Белгородский РИПКППС, 2006. 244 с.
12. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. 2001. № 2. С. 82–89.
13. Lauster P. Lebenskunst. Wege zur inneren Freiheit. Econ – Verl. Düsseldorf; Wien; N. Y., 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.922.6

Б. Б. Бадмаева

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 10–12 ЛЕТ

Аннотация. В статье представлены взгляды различных авторов на проблему трансформации процесса развития детей. Показаны изменения возрастных границ и структуры детства, а также причины данных изменений. Описан кризис детства и определено его место в развитии ребенка. Подчеркивается явный разлад между миром взрослых и миром детей: взрослые не только стали меньше заниматься детьми, но и утратили четкость позиции в отношениях с ними, ясность и конкретность своих требований к ним. Родители и учителя часто проявляют беспомощность, демонстрируют отрешенность, что, само собой, преломляется в сознании детей, в их восприятии старших. Следствием становится потеря растущими людьми чувства ответственности, инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность.

Автором проведен сравнительный анализ возрастных особенностей учащихся среднего звена общеобразовательной школы, представленных в классической психологии и существующих в современной реальности. Выделены три стадии развития подростка 10–12 лет: «локально-капризная», «правозначимая», «утверждающе-действенная». Обозначены тенденции формирования личности сегодняшнего школьника, перечислены внешние и внутренние факторы, обуславливающие это формирование. В частности, говорится о фундаментальных социально-экономических переменах, стремительном распространении массмедиа и компьютерных технологий, низком уровне родительской мотивации, смене ценностно-нормативной системы (социальной аномии) и др.

Обосновывается необходимость создания социально-педагогических условий, соответствующих возрастным особенностям современных школьников.

Ключевые слова: мир детства, мир взрослых, развитие ребенка, детства, социальные риски, структура детства.

Abstract. The paper considers the problem of children's development transformation from the standpoints of different authors. The changes in the age borders and childhood structure along with their causes are demonstrated. The childhood crisis is described, its place in the child's development process identified. The author emphasizes the visible discord between the worlds of adults and children: being less involved in upbringing process nowadays, adults appear to be less exact in their attitude to children; their demands lack clearness and specificity. Both teachers and adults demonstrate helplessness and aloofness, which reflects in children's consciousness and their attitude to adults, and results in the lost sense of responsibility, infantilism, egoism and moral emptiness of growing generation.

The author carried out the comparative analysis of age peculiarities of middle class schoolchildren from comprehensive school. Three development stages were singled out for 10 to 12 year-olds: local caprices, rights understanding, and affirmative functional stage. The personality formation trends concerning the modern day school children are outlined, the external and internal factors determining this formation enumerated. The following influencing phenomena are mentioned, in particular: the essential socio-economic changes, fast spreading of mass-media and computer technologies, low level of parental motivation, replacement of the value-normative system (social anomie) etc.

The necessity of creating socio-pedagogic conditions relating to the age peculiarities of modern school children is substantiated.

Index terms: childhood world, adult world, child's development, childhood crisis, social risks, childhood structure.

Понятия возрастных особенностей и возрастных границ не имеют абсолютного значения – границы возраста подвижны и не совпадают в различных исторических и социально-экономических условиях развития личности. В настоящее время в связи со сдвигом границ детства, изменением его структуры и его кризисом среди прочих объективировалась проблема возрастных особенностей школьников, что, в свою очередь, актуализировало пересмотр содержания школьного образования.

Произошедший сдвиг возрастных границ детства связывают с феноменом ретардации. Современные дети позднее проходят через два ростовых скачка, или два кризисных периода. Первый, называемый «предростовым спуртом», приходится не на старший дошкольный возраст, как это было еще лет тринадцать назад, а на

младший школьный (7–8 лет). Второй скачок – «пубертатный спурт», касающийся процесса полового созревания, сместился с пятого – шестого класса на восьмой – девятый для девочек и на девятый – десятый для мальчиков [5, с. 53]. Подростковый период считается промежуточным – от полового созревания до той поры, которая социально характеризуется как взрослость. Физическое созревание современных подростков происходит гораздо быстрее и заканчивается раньше, чем у их сверстников в прошлом столетии. Кроме того, существуют большие внутренние диспропорции: отдельные биологические системы организма могут созревать в разное время. Заметной стала неравномерность физического развития: одни подростки выглядят взрослыми, другие только начинают расставаться с детством. А вот психологическое и социальное развитие явно отсрочилось, увеличился промежуточный период между детством и взрослостью.

Современный школьник довольно сильно отличается от ученика, которого описывали в классической возрастной психологии. По этому поводу Д. Б. Эльконин справедливо заметил, что детство не только удлиняется, но меняется структура и особенности всех его этапов [7, с. 284]. Происходит качественное изменение отрезков процесса развития ребенка, возникают новые стадии.

Предметом нашего внимания является возраст 10–12 лет, соответствующий средней ступени общеобразовательной школы. Внутри этого периода можно условно выделить три стадии. Первая – «локально-капризная» – характеризуется стремлением подростка к самостоятельности, потребностью в признании со стороны взрослых его возможностей и значения, чего он пытается добиться через решение частных индивидуальных задач. Именно поэтому этап обозначен как локальный. «Капризный» же он потому, что в течение его протекания преобладают ситуативно-обусловленные эмоции. Сейчас детей среднего школьного возраста отличает нежелание взрослеть, отказ от перехода к новому статусу, тогда как в классической литературе данный период характеризуется автономизацией от родителей, стремлением быть или хотя бы казаться взрослым.

Следующая стадия – «правозначимая»: в это время возникает потребность в общественном признании, происходит освоение не

только своих обязанностей, но и прав в семье, в обществе, формируется стремление к взрослости уже не на уровне хотения, а на уровне долженствования. Однако подросток находится в весьма трудном положении. С одной стороны, его желание быть причастным к социуму, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию стимулируются происходящими внутренними естественными процессами. С другой стороны, он жестко сталкивается, во-первых, с отсутствием понимания и уважения со стороны взрослого сообщества, которое не подчеркивает, не фиксирует, атрибутивно не обозначает самостоятельность, социальную ценность растущего человека; во-вторых, с отсутствием условий для реального выхода на серьезные общественно значимые дела. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития, лишает возможности занять активную жизненную позицию.

Следствием расхождения между стремлениями осознать свои возможности, самоутвердиться как личность и положением ребенка-школьника, зависимого от воли взрослых, являются попытки вырваться за рамки школьной повседневности в самостоятельную жизнь. Потребность в установлении отношений с обществом выражается в тяге подростков к интимно-личностному и стихийно-групповому общению с ровесниками.

На третьей, «утверждающе-действенной» стадии развиваются готовность к функционированию во взрослом мире, желание применить свои возможности, проявить себя, ощутить свое социальное приобщение; обостряется необходимость самоопределения, самореализации [5, с. 328].

В последние годы наблюдается тенденция поляризации в развитии детей: благополучное, ускоренное формирование взрослой личности, с одной стороны, и затрудненное, неблагополучное, чреватое возможными социальными рисками – с другой. На смену традиционному, описанному в литературе нормальному распределению по уровню развития приходит модель «трех пиков» – «опережающего», «среднего» и близкого к «сниженной» зоне развития. В связи с этим выделяют две группы детей: тех, кто развивается быстро, успешно, и тех, кто испытывает серьезные сложности в процессе становления личности.

В детстве есть периоды стабильности и кризиса. Формированию целостной идентичности – процессу самоопределения, требующего от человека переосмысления своих связей с окружающими, своего места среди других людей, – нередко сопутствуют кризисные явления. Согласно А. Г. Асмолову, кризисы детства – это такие моменты, когда обнаруживается, что прежняя структура отношений не обеспечивает оптимальное развитие ребенка [1, с. 54].

Кризис детства может быть связан с различными причинами, среди которых обычно указывают и такие глобальные внешние факторы, как повсеместные кризисные процессы современного общественного устройства, фундаментальные социально-экономические изменения, поступательную динамику становления информационного общества, стремительное распространение массмедиа и компьютерных технологий и др. Все это создает ситуации неопределенности, напряженности.

Процесс развития современного ребенка зависит также и от воздействия неблагоприятных внутрисоциальных и индивидуальных факторов: низкого уровня родительской мотивации, трансформации ценностно-нормативной системы (социальной аномии), психических детских патологий и др. Нарушение детско-родительских отношений, отсутствие эмоциональной привязанности обуславливает депривацию родительского тепла и близости. Отчужденность от близких проявляется у детей в исчезновении доверия, в складывании у них стереотипов враждебности, возникновении чувства одиночества, неуверенности в себе. В свою очередь, это может спровоцировать проблемы общения со сверстниками, так как оформившийся характер эмоциональной связи – основа установления всех межличностных отношений.

Современную ситуацию отношений между поколениями можно обозначить как ситуацию «разорванных» связей. Произошел разлад между миром взрослых и миром детей: мир взрослых отдалился, они не только стали меньше заниматься детьми, но и утратили четкость позиции в отношениях с ними, ясность и конкретность своих требований к ним. Родители и учителя часто проявляют беспомощность, демонстрируют отрешенность, что, само собой, преломляется в сознании детей, в их восприятии старших. Следствием этого становится потеря растущими людьми чувства ответственности, ин-

фантилизм, эгоизм, духовная опустошенность [5, с. 323]. Для устранения увеличивающегося разрыва между жизнью взрослых и детей необходим поиск таких форм сотрудничества между поколениями, которые помогут справиться с кризисом детства.

Фиксация социальных тенденций позволяет уточнить и осмыслить особенности современных школьников, выяснить причины кризиса детства и найти пути его преодоления.

К внешним причинам кризисов у школьников среднего звена можно отнести изменения характера учебной деятельности (многопредметность), отсутствие единства требований, расширение социальных связей. К внутренним – физиологические и психологические перестройки пубертатного периода.

В классической возрастной психологии в определении среднего школьного возраста указывается на значительные сдвиги в физическом развитии, познавательной, эмоциональной и социальной сферах. Действительно, в данный возрастной период происходят бурный рост и развитие всего организма. Наблюдается интенсивное увеличение тела в длину, наращивание мышечной массы. Кардинально перестраиваются сразу три системы – гормональная, кровеносная и костно-мышечная. Гормоны стремительно выбрасываются в кровь, активизируют работу центральной нервной системы, определяя начало полового созревания. Отмечаются морфологические изменения, сопровождающиеся комплексом психологических признаков, в числе которых проявление больших творческих способностей, большей степени самодостаточности, независимости мышления.

У современных детей существенно выше, чем у прежних поколений, интеллект, невостребованность которого приводит к умственному голоду [5, с. 53]. Школьники на средней ступени обучения уже не удовлетворяются внешним рассматриванием предметов и явлений, а стремятся изучать сущность и причинно-следственные связи. Для этого возраста свойственна критичность к окружающему миру. Улучшается способность к абстрактному мышлению. Восприятие подростка более целенаправленно, организовано и планомерно, а внимание произвольно, избирательно. Он может долго сосредоточиваться на интересном материале. На первый план выдвигается запоминание в понятиях, непосредственно свя-

занное с осмысливанием, анализом и систематизацией информации. Появляется потребность в самоутверждении и самостоятельности учебной деятельности [2, с. 370].

Взрослых школьники среднего звена редко рассматривают как возможных партнеров по свободному общению, а обычно относятся к ним как к источнику организации и обеспечения собственной жизни. Причем организаторская функция взрослых воспринимается чаще всего лишь как ограничительно-регулирующая. Сокращается количество вопросов, обращенных к учителям, те же, что задаются, касаются, в первую очередь, именно организации и содержания их жизнедеятельности и принадлежат к тем случаям, когда дети не могут обойтись без соответствующих сведений и инструкций взрослых. Авторитет педагога как носителя социальных норм и возможного помощника в решении сложных жизненных проблем существенно снижается. Для учащегося же как субъекта учебной деятельности становятся характерными утверждение своей субъектной исключительности, «индивидуальности», стремление чем-то выделиться [4, с. 432].

Современные ученики средней школы качественно отличаются от своих сверстников прежних лет и физиологическими, и психологическими, и личностными свойствами. Так, физическое развитие имеет тенденции прогрессивного снижения темпов роста, нарастания астенизации телосложения, отставания в росте мышечной силы. Наряду с традиционными факторами риска возникают новые – например, так называемые «часто болеющие» дети.

Бурное половое созревание у подростков сопровождается регрессией в обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Уменьшаются возможности избирательного внимания, объем памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самоосознания учащимся среднего звена своей взрослости и независимости.

Чувство взрослости – важнейшая психологическая особенность данного возраста, которая выражается в том, что уровень притязаний подростка предвосхищает будущее его положение [5, с. 258]. Кроме того, в этот период происходит интенсивное нрав-

ственное и социальное формирование личности. Идет процесс выработки и оформления идеалов и моральных убеждений, часто носящий неустойчивый и противоречивый характер.

В наши дни уже невозможно представить подростка без виртуальной плоскости экрана монитора компьютера, мобильного телефона или телевизора. Постоянное времяпрепровождение в виртуальном мире способствует искажению действительности, появлению чувства необратимости времени, обесцениванию жизни. Размывание чувства времени приводит к разрыву связи между прошлым, настоящим и будущим и, как следствие, формируется негативная идентичность, проявляющаяся в отрицании социально одобряемых норм и ценностей.

Все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии напряженности из-за отсутствия опоры в близком окружении [6, с. 11]. Классические исследования второй половины двадцатого века показывают, что напряженность способствует формированию целостности личности и зависит не только от полового созревания, но и от атмосферы в обществе, в которой находится школьник. Учащийся среднего звена продолжает жить в семье, учиться в школе, окружен по большей части теми же сверстниками. Однако, сама социальная ситуация трансформируется в его сознании в совершенно новые ценности, иначе расставляются акценты: семья, школа, сверстники обретают другие, отличные от прежних значения и смыслы. В мире актуальной, быстро меняющейся общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний [3, с. 55].

Краткий сравнительный анализ и формат статьи позволяют обозначить лишь самые общие возрастные особенности учащихся средней ступени школы, но даже такой лаконичный обзор показывает, что для их успешного обучения и последующей интеграции в общество следует учесть все изменения развития современного подростка. Образовательная среда должна быть ориентирована на установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний; формы, методы и содержание школьного обучения, педагогические и методические принципы подачи знаний необходимо пересмотреть в связи с новыми условиями развития подрастающего поколения.

Литература

1. Асмолов А. Г. Детство как социокультурный феномен // *Образоват. политика*. 2010. № 5–6. 144 с.
2. Волков Б. С., Волкова Н. В. *Возрастная психология: учеб. пособие для вузов*. М.: Академ. проект, 2008. 668 с.
3. Мухина В. С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов*. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2002. 456 с.
4. Обухова Л. Ф. *Возрастная психология. учеб. пособие*. М.: Пед. о-во России, 2000. 448 с.
5. Фельдштейн Д. И. *Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности*. М.: Моск. психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999. 672 с.
6. Фельдштейн Д. И. *Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития* // *Образование и наука. Изв. УрО РАО*. 2010. № 5. С. 3–15.
7. Эльконин Д. Б. *Психическое развитие в детских возрастах* / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практ. психологии; Модэк, 1995. 416 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 681.3.061

Д. В. Пивоваров

ТРИ РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИХ МОДЕЛИ ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Предмет статьи – понятие творчества, цель – демонстрация парадоксальной природы творческого акта. Обычно творчество в современном мире принято понимать как «создание нового». Однако такое представление вовсе не является единственным, поскольку в разных культурах между собой традиционно конкурируют три предельно общих дефиниции творчества: 1) новое – это повторение старого; 2) новое – уникальный синтез старых форм; 3) новое возникает из ничего. Показано, что три формулы творчества берут начало из трех одинаково сильных религиозных традиций – пантеизма, панентеизма и монотеизма. Пантеистическая схема применительно к человеческому творчеству, по мнению автора, объясняет преимущественно особенности научно-теоретической деятельности. Как известно, в науке вершину творчества усматривают в открытии (не в изобретении) ученым фундаментального закона природы, растворенного в многообразии явлений и предопределяющего их. Из пантеистической модели светская философия выводит особую теорию человеческой креативности. Творчество, понимаемое в духе панентеизма, – не столько открытие того, что уже существует, сколько свободное конструирование, изобретение. По-видимому, данная модель отвечает, прежде всего, делу инженерии и становится основанием ряда теорий изобретательства и рационализации. В соответствии с этими двумя точками зрения, алгоритм творчества прост, и возможно массовое обучение творчеству. Согласно же монотеизму, творчество непременно сопряжено с чудом, обучение ему невозможно. Поэтому, например, педагогическая технология творчества – нонсенс. Эти противоположные мнения одинаково правомерны, что подтверждается многочисленными фактами новообразований в истории человечества.

При помощи метода философской диалектики автор парадоксально синтезирует указанные альтернативные позиции. По его мнению, «парадокс творчества», периодически стимулирующий дискуссии о креативном

измерении человека, принципиально неустрашим, и этот парадокс важно учитывать в креатологических исследованиях.

Ключевые слова: творчество, новое, пантеизм, панентеизм, монотеизм.

Abstract. The research paper deals with the concept of creativity and is aimed at demonstrating the paradoxical nature of the creative action. Generally, in modern world, creativity is defined as the «newness creating». However, this is not the only viewpoint, as in different cultures there traditionally compete three generalized definitions of creativity: 1) newness is a recurrence of the old; 2) newness is a unique synthesis of old forms; 3) newness arises from nothing. It has been demonstrated that the above formulas of creativity originate from the three equally strong religious traditions – pantheism, panentheism and monotheism. According to the author, the pantheistic scheme, being applied to human creativity, explains the specificity of scientific theoretical activity. In scientific sphere, as it is well-known, the highest creative achievement is related to discovery (not invention) of fundamental laws of nature dissimilated in a variety of natural phenomena, and predetermining them. From the panentheistic model, on the other hand, the secular philosophy deduces the special theory of human creativity, viewed as a free construction and invention, rather than simple discovery of something that already exists. Evidently, the given model appeals to the engineering sphere providing the basis for a number of theories related to inventions and rationalizations. Therefore, the mechanism of inventions is quite simple, and the mass creativity training is possible. Whereas, according to monotheism, creativity is necessarily related to mystery, and therefore, this sort of training is impossible, and the pedagogic technology of creativity is regarded as nonsense. However, such opposing views are quite lawful being proved by the numerous facts of innovations in human history.

Using the method of philosophic dialectics, the author achieves a paradoxical synthesis of the above mentioned alternative positions. In author's opinion, the paradox of creativity, stimulating discussions about man's creative dimension, can not be eliminated, and should be taken into account in creativity studies.

Index terms: creativity, newness, pantheism, panentheism, monotheism.

Основные модели человеческого творчества спроектированы по логике трех религиозно-философских учений о божественном творчестве – по аналогии с пантеизмом, панентеизмом и монотеизмом (вкуче с деизмом). Эти учения содержат в себе альтернативные воззрения на творчество Бога, и важно иметь их в виду, когда мы пытаемся понять, как человек (толкуемый как «образ и подобие

Божие») созидает нечто новое. Кратко обсудим особенности указанных учений о сути божественного (и, следовательно, человеческого) творчества.

1. Пантеизм: «новое есть старое»

Если Бог творит мир, то, спрашивается, из чего? Либо из Себя, либо из ничего. Пантеизм (от гр. *pan* – все и *theos* – бог; бог во всем) основан на мировоззренческом принципе «Ничто не происходит из ничего, или из небытия». Платон уподоблял Благо сверхразумному Солнцу, излучающему из себя все существующее. Плотин, Прокл и другие неоплатоники объясняли генезис многого из Единого, используя понятие эманации (истечения). Согласно их представлениям, Единое по мере своего многоступенчатого нисхождения порождает все менее совершенные уровни бытия, оставаясь при этом неизменным и неисчерпаемым. Творение есть эманация, т. е. отворение вечно старой сущности и открывание границ.

Пантеисты провозглашают, что Бог созидает мир либо из своего собственного субстрата-добра (эманативная космогония), либо из совечного ему злого начала – из хаоса праматерии (эротическая, демиургическая космогония). В первом случае мир принципиально тождествен своему Прародителю-Абсолюту и должен уже заранее содержаться в нем, иначе Божество не смогло бы создать его из себя. Во втором случае Абсолют-Первоконструктор также онтологически однороден миру и лишь в большей степени отличается от своего творения, чем в модели эманации.

Поскольку в эманативной космогонии мир проистекает не из «ничего», а из безличностного Бога как своей вечной сущности, то всякое новое всегда есть продукт кенозиса (опустошения) одного и того же вечного Абсолюта, а новое беднее и хуже старого. Новое – это ухудшенное наследие Абсолюта, остатки старого, отзвуки прошедшего золотого века. Зло и страдание суть последствия кенозиса Бытия, и пантеисты считают их естественными состояниями и атрибутами всемирного круговорота.

В пантеистических религиях Бог мыслится растворенным в физическом мире, и нет речи о начале момента созидания мира. Такой Бог лишен личностных свойств. Он трактуется как вечный мировой дух, скрытый в каждой вещи, в каждом живом существе. Бог пантеистов не гневается, не радуется, не говорит и совечен физическому универсуму. Его запрещено представлять себе развопло-

ценным, имеющим бытие до всякого материального существования. В пантеизме разница между добром и злом относительна, добро и зло почти неразличимы.

Пантеист воображает себе «природу творящую» в форме некоей активной сущности, хранящейся под телесной оболочкой явления, а само проявление этой сущности – как «природу сотворенную» («модель ореха»). В индуистской традиции пантеизм изображен символикой ткачества – в образе паука, ткущего из себя паутину мира (подобно образу ученого-паука, описанного Ф. Бэконом). В этом смысле существо творения заключается в откровении, вскрытии ранее скрытого, выявлении сокровенного. «Модель ореха», так или иначе, заимствована некоторыми светскими методологами, размышляющими о природе и схемах человеческого творчества и полагающими, что суть любого творчества – в откровении, открытии. В этом смысле творчество есть не созидание чего-либо принципиально нового, но есть лишь открытие какой-нибудь вечной сущности (например, объективного закона природы).

Применительно к человеческому творчеству пантеистическую схему вряд ли следует считать универсальной. По нашему мнению, эта схема преимущественно объясняет особенности научно-теоретической деятельности. Как известно, в науке вершину творчества усматривают в открытии (но не в изобретении) ученым фундаментального закона природы, растворенного в многообразии явлений и предопределяющего их.

Абсолют, с одной стороны, эманурует, мощно отталкивая от себя свои проявления, чтобы сохраниться единой трансцендентной самобытностью. С другой стороны, в своем стремлении обновить свои сущностные силы и удержать полноту он притягивает и возвращает их в себя, оборачиваясь имманентным Единьм. Те же тенденции притяжения и отталкивания, согласно пантеизму, наследует от Абсолюта каждая сотворенная вещь. Единое пронизывает всякое нечто, отсюда и свойство вещей открывать границы друг другу и одновременно отталкивать от себя иное для сохранения самобытности. В отношении человеческой деятельности «эманация» конкретизируется понятиями экстерииоризации и опредмечивания сущностных сил человека.

Противоположным понятию эманации выступает понятие снятия, или имманации, имеющее несколько значений: 1) диалек-

тическое отрицание; 2) возвращение явления в виртуальное пространство сущностных сил; 3) положенность одного в основание другого; 4) интериоризация [1]. Снятое есть в то же время и сохраненное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но от этого не уничтожено. Снятие происходит на некотором этапе борьбы внутренних или внешних противоположностей. Согласно неоплатонизму, эманация есть развитие от высшего к низшему, т. е. регресс и опустошение (кенозис) первоединого, и она противоположна восхождению, совершенствованию. Имманация – как обратный процесс возвращения низшего к высшему, к Единому – есть прогрессивное свертывание, внутреннее движение к перво-сущности.

Пантеизм отказывает человеку в истинной свободе воли, предопределяя все наши действия проявлением Абсолюта. Утверждая идею совечности Бога и Его творений, пантеизм подрывает идею Бога как подлинного Творца, имеющего бытие до своих творений. Из идеи эманации вытекают следующие выводы: 1) Бог непрерывно и в каждое мгновение истекает в мир, строя его из себя и постоянно расходуя на него свое собственное содержание; 2) мир уже выстроен в течение вечности во всем его многообразии, но Богу приходится снова и снова выстраивать его. Возникает ли при этом в феноменальном мире нечто принципиально новое, или эманация Бога всего лишь сохраняет Его прежнее творение? Из тезиса о невозможности для Бога прервать свою эманацию следует, что свобода Бога принципиально ограничена.

2. Панентеизм: новое есть синтез разных форм старого

Панентеизм (от гр. *pan en theos* – все в боге), являясь промежуточком между пантеизмом и теизмом, учит о несовпадении личностной и творящей сущности Бога: сотворенная природа не воплощает в своих специфических (физических) законах всей полноты бытия и первозаконов Творения. Любой фрагмент физического мира подчиняется законам двоякого рода, а именно законам творящим и законам сотворенным. Так, Бог говорит в Бхагавад-Гите: «Моя форма не проявлена, но Я насыщаю мир. Все существа пребывают во мне, но Я не покоюсь в них <...> Моя активность не поработает меня <...> Я появляюсь как наблюдатель, отделяясь в середине этой работы.

Природа дает рождение всем движущимся и неподвижным телам. Я надзираю. Вот как мир сохраняет свое вращение» [2].

Согласно панентеизму, Бог обладает личностным бытием. Сотворенный мир целиком пребывает в Боге, но Бог не полностью растворен в физическом мире, а пребывает также за пределами вселенной. Иногда панентеисты утверждают, что Бог относится к миру, как душа к телу. Одно из их разъяснений таково: мир конечен, а Бог бесконечен и потому «содержит» в себе все; «несубстанциально» присутствуя в космосе, Бог поддерживает все компоненты мира через свои нетварные энергии. Графически сказанное вообразим себе так: в большом круге («Бог») находится малый круг («физический мир»), причем малый круг ни одной своей точкой не выходит за пределы большого круга.

Творимая природа образована синтезом двух сущностей («моделью кентавра»). Физическое явление – это общая оболочка, под которой скрыты две разные взаимно отражающиеся эссенции. Светская философия выводит из панентеистической модели особую теорию человеческой креативности. Творчество видится как процесс целенаправленного изменения субъектом спонтанных естественных процессов, в результате чего из двух (и более) разных качеств скачкообразно образуется новое качество (эмерджент). В этом случае «новое» есть уникальное пересечение и диалектический синтез разных старых сущностей – как итог изобретения, эксперимента, комбинации. В отношении науки Ф. Бэкон воплотил данную модель в образе «ученого-муравья».

Поясним панентеистическое представление о сути творчества метафорой смешивания красок. Представим себе, что вещь *A* – это пространство, залитое свежей синей краской, а вещь *B* – пространство, внешнее по отношению к *A*, соприкасающееся с *A* и залитое свежей желтой краской. Пусть теперь желтая краска проникает в пространство синей краски, и образуется новый цвет – зеленый. Зеленое – «конкретное тождество» синего и желтого, не сводимое ни к синему, ни к желтому самим по себе.

В случае дизайнерского поиска человеческое начало («желтое») вкладывается в природный материал («синее»), и тогда творится новый искусственный предмет («зеленое»). Так, если мы окрасим одну половину цилиндра черной краской, а вторую полови-

ну – белой и заставим цилиндр вращаться, то наблюдателю он покажется серым. Различные тона серого цвета можно создавать путем регулирования пропорции черного и белого. Стало быть, понятие «серый цвет» находится в диапазоне между понятиями «черный» и «белый», но дизайнеру нужно самому найти конкретный «серый», сам же он не появится.

Искомое свойство всегда лежит в диапазоне его крайних состояний, но очевидно, что поиск его происходит не линейно, а сложно и взаимозависимо. Новый продукт всегда содержит такие новые качества объекта, которые были прежде скрыты от проектировщика. Ход эксперимента зависит не только от свободы выбора субъекта, но и от неожиданностей разнонаправленного объективного процесса. Творчество, понимаемое в духе панентеизма, – это не столько открытие того, что уже существует, сколько свободное конструирование, изобретение. По-видимому, «модель кентавра», прежде всего, отвечает делу инженерии и становится основанием ряда теорий изобретательства и рационализации.

3. Монотеизм: новое возникает из ничего

Вслед за П. Тиллихом выделяют три типа теизма: 1) монархический (Бог-монарх управляет иерархией нижестоящих богов); 2) мистический (Бог есть универсально-трансцендентное безличностное Единое, выходящее за границы всякой конкретности); 3) тринитарный (в живом Боге соединены универсально-предельное и личностно-конкретное) [3]. В христианской теологии термин «теизм» обозначена традиция понимать Бога как Абсолютную Личность и как целиком отделенное от творимого Им мира бесконечное бытие. Монотеизм – это вера в Единого Бога, который персонафицирован, достоин поклонения и благоговения, отделен от мира, постоянно активен. Благодаря своим атрибутам бесконечности, совершенства, провидения и всемогущества Бог творит мир из ничего, постоянно поддерживает вселенную и направляет поведение людей в нужное русло.

Если пантеист верит, что мир порожден саморазвертыванием Бога и наделен божественной сущностью, то согласно монотеизму Бог, подобно поэту, сочиняет мироздание, творит его. Поэтому эссенция иудео-христианского Бога принципиально иная, нежели

сущность сотворенного Им мира. Космос возник не из-за войны богов или духов (например, в индуизме – не в связи со смертью Пуруши), а по воле Единого Бога. Библейский Бог любит свое удачное творение, в особенности человеком. В противоположность мнению платоников, Бог не относится к материальной плоти сущего как к чему-то греховному и безобразному. Графически идею теизма изобразим двумя окружностями, соприкасающимися только в одной точке. Первая окружность – «Бог», вторая – «физический мир». Точка пересечения между окружностями – «избранный Проявитель Бога», «Посланник Бога» (Богочеловек Иисус Христос в христианстве, в исламе – череда пророков, завершающаяся Мохаммедом, или «Печатью пророков»).

Итак, теизм учит, что мир не истекает из Бога и не находится в нем, но творится именно Единым Богом (а не служебными духами) из ничего (*ex nihilo*), безо всяких наличных предпосылок. Следовательно, космос не имеет материальной причины; «по завершению времен» мир снова вернется в ничто, погибнет. Стало быть, начало мира из «ничто» так или иначе предполагает «в конце всех времен» гибель мира и конец света. Этот взгляд противоположен учению Аристотеля о том, что всякое творимое сущее должно происходить из четырех начал (причин): вещества, формы, акта творения и конечной цели. В противоположность пантеисту, утверждающему, что «мир есть явленный Бог», теист скажет, что Бог создает мир подобно зодчему, возводящему дворец («мир – это не Бог, а реализация творящей силы Бога»).

Ничто, из которого построен мир, не есть ни пресуществующая материя, ни некое окружающее Бога пространство. «Ничто» – категория идеалистической онтологии, означающая: 1) отсутствие конкретного объекта либо бытия вообще; 2) становящееся бытие с еще не определившимися свойствами и отношениями. «Ничто» противопоставлено таким понятиям, как «нечто», «сущее», «определенное бытие». «Ничто» как абстрактный концепт образовано путем полного отвлечения от предметов всех их свойств.

Ex nihilo лишь означает «не из чего-либо». В этом смысле у всякого конкретного существования нет никакой предельной причины, кроме творческой энергии Бога. Самобытие Бога всецело пусто, ничем не предопределено, но также наполнено добрыми

намерениями и чистой любовью к свободному творчеству. Из идеи *ex nihilo* следует, что все земное чрезвычайно ценно и предопределено со временем завершить божественную цель.

Неортодоксальные христианские мистики выделяют два аспекта божественного ничто: 1) во внутреннем плане Бог един, ни из чего не состоит, а потому есть ничто, безосновность, бездна (Экхарт, Беме), нераскрытость (Шеллинг); 2) в отношении своих творений Бог неизречен, Его в принципе невозможно описать положительными атрибутами; людям остается мыслить бесконечного Бога только апофатически, отрицательно, а именно как неисчерпаемое ничто. Бог сам принимает решение обратиться к человеку (например, через дарование нам благодати, веры и сопричастие).

Материализм не склонен признавать онтологический статус ничто, поскольку руководствуется принципами неуничтожимости физического мира, сохранения общей энергии вселенной и вечного метаморфоза вещей. Некоторые мыслители (например, элейцы, картезианцы, Бергсон, Ницше, марксисты) оценивают понятие «ничто» как пустое, бессодержательное и онтологически бессмысленное. Напротив, христианские философы наделяют его мощным смыслом кладези возможностей, соизмеримым с богатством значений понятия виртуального вакуума или математического нуля, и понимают под «ничто» неопределенное становящееся инобытие («еще не» или «уже не»), но вовсе не тотальное отрицание существующего.

Представление о Боге, порождающем *ex nihilo* все те вещи, которые Он сам же и созерцает, было в квазитеологическом духе экстраполировано новоевропейскими философами на родового человека. Так, картезианское понятие *cogito* подразумевает, что исходный акт нашего мышления ориентирован на тот предмет, который создается самим этим актом. Созерцание человеческим разумом мыслей, которые им же самим произведены и оформлены в виде чувственно-наглядных предметов, получило название «интеллектуальной интуиции».

Устранение из доктрины Творения представления об исходном строительном веществе (т. е. совечной Творцу материи) позволяет своеобразно решать антиномию трансцендентности и имманентности Бога. Если мир родился в непостижимых глубинах бо-

жественного ничто, то когда-нибудь в них же он и возвратится. По своей природе (рождению и финалу) мир столь же видим, сколь невидим, радикально отделен от Бога и все же постоянно испытывает в себе его незримое присутствие. Монотеизм учит, что Бог продолжает созидать мир по Своему плану и провидит конечные цели и Последний суд. Божественная Провиденция предполагает план спасения человека и установление Царства Божия, земного либо небесного.

Понимание теистами взаимосвязи сущности и явления назовем «моделью чуда». Чудо зримо в своем проявлении, но рационально не выводимо из известных человеку законов сотворенной природы. Согласно «модели чуда», истинное творчество заключается в неустанном созидании подлинно нового не путем опредмечивания своего собственного содержания (т. е. не путем эманации) и не путем комбинирования старых реалий (т. е. не путем изобретательства), а из «ничего» и исключительно благодаря силе духа.

Не все богословы считают природу Бога неизменной. Сторонники идеи «Бога в становлении» (А. Уайтхед, И. Барбур и др.) говорят о Боге как постоянном источнике новизны и порядка. С их точки зрения, творение *ex nihilo* – это длительный и незавершенный процесс. Бог помогает – посредством случайностей в природе – появлению новых объектов, наделяет их порядком, структурой, свободой и оригинальностью. Писатели, поэты, актеры творят словом или жестом как бы из ничего, и их обычно именуют «творческой интеллигенцией», противопоставляя им ученых и изобретателей. Однако в состоянии ли хоть один человеческий гений (если он не Богочеловек) самостоятельно и в чистом виде реализовать на практике «модель чуда»? Скорее, его творчество всего лишь аналогично чуду.

Критики идеи *ex nihilo* возражают: если зодчий воплощает свою идею, то он уже творит «из себя», т. е. внедряет в продукт часть своей сложности, создавая сложный объект. Если же творец не воплощает идею, тогда нет основания говорить о творении. Творение «не из себя», по сути, невозможно. Идея творения из ничего, альтернативная идее конструирования из чего-либо, является нетривиальной и вряд ли проистекает из рутинного человеческого опыта. Благодаря трансцендентности Бога в отношении сотворенной природы творчество Божие всегда ново, т. е. порождает то,

чего в принципе никогда не было. Физические вещи создаются не из предзаданного материального субстрата, их творящее начало – за пределами вселенной.

О созидании из ничего можно принять только волевое решение, от которого не требуется быть согласованным с законами природы (сохранением энергии, ростом энтропии и пр.). Более того, свободное сотворение из ничего противоречит законам физики, идеям неизбежности и рока. В языке религии свобода выражается творением, а необходимость – рождением (А. С. Хомяков). Идея творения *ex nihilo* направлена против гностических учений о том, что материя создана не Богом-Спасителем, а низшими существами и поэтому является либо злом, либо иллюзией. В контрасте с тезисом о предвечном существовании материи, который принижает творческие способности Бога, идея творения *ex nihilo* подразумевает, что, во-первых, Бог творит не только формы, но и содержание (а не просто соединяет предвечную форму и материю), и, во-вторых, что мир, не будучи частью Бога, отличен от Бога, и его не следует считать божественным.

И античные греческие мыслители, и христиане утверждали, что мир упорядочен и познаваем. Вместе с тем древние греки верили, что единственно мыслимым может быть только уже объективно существующий миропорядок. Отсюда вывод: необходимость структуры космоса надо дедуцировать из неких первичных принципов. Напротив, библейская мысль признавала, что устройство космоса скорее случайно, нежели необходимо. Поскольку форма и материя мироздания произвольно сотворены Богом, то не всякий возможный мир непременно должен походить на действительно воздвигнутый универсум. Следовательно, объяснение мира требует, прежде всего, научно-эмпирического исследования деталей его устройства, а вовсе не умозрительной натурфилософии. Сила творения из ничего заключена в энергии абсолютного Духа.

Важной разновидностью монотеизма является деизм (от лат. *deus* – бог), который, в отличие от теизма, ограничивает Творение одноразовым божественным актом. Появление деизма в эпоху Просвещения было вызвано ростом доверия к человеческому разуму и усилением тенденции рационализма в западной теологии. В отличие от христианской ортодоксии, деизм отвергал любое религиозное

утверждение, если его не удастся обосновать рациональными методами. Сегодня такая вера деистов в мощь человеческого разума – в способность средствами формальной логики выявить универсальную религию природы – представляется наивной.

Согласно учению деизма, Бог, сотворив мир, более не принимает в нем участия, не вмешивается в механизм физических законов; главная цель мироздания – быть местом обитания человека. Английский химик, физик и теолог Роберт Бойль (1727–1791) придумал аналогию «космического механизма» с вечно идущими часами, не требующими ремонта. Просветители XVIII века вообразили себе мир как машину, сотворенную Богом и действующую по законам механики, человека – как «духовный автомат» (Лейбниц), а Бога – как совершенного механика.

С позиций рационализма деисты воюют против истолкования Библии в духе мистицизма и иррационализма. Признавая Бога первопричиной космоса, большинство из них отрицают, что Создатель проявляет интерес к своему творению, к ходу мировой истории и судьбам людей. Не надеясь на чудеса, деизм опирается на человеческую волю к улучшению жизни, рационализирует и технологизирует моральные ценности. Деисты утверждают, что человеческий разум сам способен проектировать правильную мораль и решать все проблемы религиозной жизни. (Правда, неясно, как можно логически доказать, что Бог никак не контролирует мир и человеческие поступки?)

По С. Кларку (ученику И. Ньютона), существуют деисты, которые:

1) признают Бога высшим существом, творящим мир и человека, обладающим всемогуществом, всезнанием, безусловной добротой, провиденциально контролирующим ход истории, определяющим после Страшного суда над людьми характер их посмертной будущей жизни; но вместе с тем они отрицают идею Откровения, доверяя исключительно суждениям естественного разума;

2) совпадают с деистами первого типа, но не признают человеческого бессмертия и идеи Страшного суда;

3) совпадают с деистами второго типа; но не верят в божественный контроль над природными процессами, не считают Бога добрым или злым, а потому считают Его безразличным к благополучию человека;

4) не только отрицают наличие у высшего существа моральных атрибутов и не верят в предопределение, но также отвергают идею божественного контроля над миром и даже идею установления Богом законов природы.

4. Парадокс творчества: новое возникает и не возникает из старого

Парадокс творчества (Ю. М. Бохеньский, В. В. Орлов) как вечный религиозно-философский парадокс представлен двумя взаимоисключающими – пантеистическим и монотеистическим – утверждениями:

1) новое всегда возникает из старого, следовательно, оно уже потенциально содержится в старом и не может быть без оговорок и буквально признано новым;

2) новое, в истинном смысле этого слова, никогда не возникает из старого и, следовательно, появляется чудесным образом из ничего.

В этих альтернативных высказываниях тезис и антитезис одинаково основательны. Ссылаясь на факты новообразований в мире и истории человечества, монотеизм решает парадокс нового в пользу второго тезиса. Первый тезис, согласуясь с пантеизмом и частично с панентеизмом, также подтверждается множеством фактов и, следовательно, правомерен. Отсюда следуют два противоречащих друг другу педагогических вывода: 1) алгоритм творчества прост, и возможно массовое обучение творчеству; 2) творчество непременно сопряжено с чудом, педагогическая технология творчества – нонсенс, обучение творчеству невозможно. Парадокс творчества, периодически стимулирующий дискуссии о креативном измерении человека, по-видимому, принципиально неразрешим.

Литература

1. Пивоваров Д. В. *Онтология религии*. СПб.: Владимир Даль, 2009. С. 182–186.
2. Бхагавад-Гита 9, 4–10.
3. Тиллих П. *Систематическая теология*. Т. I, II. М.; СПб.: Университет. кн., 2000. С. 223–229.

ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 37.02(082)

И. М. Осмоловская

ПРЕДМЕТНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ И УЧЕБНЫЕ ПРЕДМЕТЫ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по теме «Дидактические характеристики и средства реализации предметности обучения». Предметом исследования является содержание общего среднего образования как объект конструирования. Рассмотрен процесс отбора и структурирования содержания образования с позиций общего теоретического представления о нем и сделана попытка определить, как из всего массива социального опыта, зафиксированного в культуре, выбирается материал, подлежащий усвоению учащимися.

В ходе исследовательской работы была введена категория «предметность», понимаемая как инструмент, обеспечивающий педагогическую адаптацию социального опыта в процессе формирования содержания образования. Предметность обучения охарактеризована в контексте традиционного «знаниевого», компетентностного, личностно-ориентированного дидактических подходов, рассмотрены формы и средства ее реализации, что дает возможность по-новому представить понимание учебного предмета.

Результаты исследования могут быть использованы специалистами в области дидактики, разработчиками учебных программ, авторами учебников по отдельным учебным предметам.

Ключевые слова: содержание образования, предметность обучения, учебный предмет, дидактические подходы.

Abstract. The paper is devoted to the research findings concerning the didactic characteristics and means of subject-oriented teaching. The research question includes the content of the general secondary education regarded as the design object. The process of selecting and structuring materials is reviewed from the theoretical standpoint, and the attempt is made to identify the ways of selecting materials for students' learning from the social experience reflected in culture.

The author introduces the concept of subject-orientation as a tool providing pedagogic adaptation of social experience in the process of teaching content development. Subject-oriented teaching is defined in the context of traditional knowledge, as well as the competence and student-oriented didactic approaches; the forms and means of its realization being indicated providing the new ways for introducing and understanding the educational subject.

The research results can be used by the specialists in didactic, curricula developers, authors of textbooks in various subjects.

Index terms: content of education, subject-orientation of teaching, educational subject, didactic approach.

Проблема отбора содержания образования, т. е. определения того, чему учить детей в школе, является перманентной. Разрешенная так или иначе на одном уровне развития общества, она вновь встает на новом уровне. Меняются условия жизни людей, меняется общество, соответственно, трансформируются требования к образованному человеку и то содержание образования, которое он должен освоить.

Длительное время содержательное наполнение образовательного процесса рассматривалось (рассматривается и сейчас в некоторых исследованиях) как основы наук, которые необходимо изучить. К наукам, содержащим знания об окружающем мире, относятся химия, физика, биология, история, география и т. д. Несколько неопределенным является термин «основы», так как нигде не обозначены критерии отнесения знаний к основным. Но в данном случае известен источник, из которого будет черпаться содержание образования, – наука (физика, химия и т. д.). Вопросы, которые необходимо решить: как глубоко мы должны погрузиться в науку, как структурировать отобранное, чтобы не пропустить логические звенья рассуждений, что может привести к непониманию учащимися учебного материала. В содержание образования включается уже устоявшееся знание, которое в процессе его открытия было иным, по-иному сформулированным, поэтому дополнительно еще встает вопрос о логике изложения. Спор между сторонниками развертывания перед «мысленным взором» учащихся всей картины развития той или иной науки и сторонниками ее структурированного изложения в соответствии с современными представлениями выигран последними.

В рамках традиционного «знаниевого» подхода, имея единственный источник содержания образования (рассматривающегося, кроме того, как знания и способы действия (умения), которые предстоит освоить ученикам), мы сразу приступаем к отбору этого содержания, решая вопросы глубины погружения в проблемы науки и структурирования материала в целях его доступности.

Однако в дидактике активно разрабатываются и другие подходы к обучению: деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный. В их контексте источник содержания образования и пути его отбора уже не так очевидны.

В 70-е гг. прошлого столетия коллективом ученых под руководством В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина была разработана концепция отбора содержания образования, позже определенная В. В. Краевским как культурологическая. Источником содержательного наполнения обучения в ней был назван социальный опыт, накопленный человечеством и зафиксированный в культуре [5].

Согласно этой концепции, процедура отбора содержания образования имеет уровневую структуру. Первый уровень включает общее теоретическое представление о содержании образования, которое должно быть освоено учащимися в целом. Это содержание разработчики концепции называли допредметным, т. е. отобранным до выделения учебных предметов. Именно от допредметного содержания образования зависят их набор и наполнение. Затем следует уровень отбора учебного предмета, на котором разрабатывается его концепция, происходит его конструирование. И, наконец, третьим уровнем является уровень учебного материала.

Самым неразработанным в культурологической концепции всегда оставался уровень общего теоретического представления, и это вполне объяснимо. В годы ее создания единственным реально действующим подходом был традиционный «знаниевый», и ученые были вынуждены следовать его установкам. Однако они сумели расширить его границы, включив в состав содержания образования не только знания и способы деятельности, но и опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. На уровне общего теоретического представления было важно лишь зафиксировать состав допредметного содержания образования, состоящий из указанных четырех компонентов.

Сами разработчики концепции считали термин «допредметное содержание образования» неудачным, но не нашли возможности его заменить. У педагогического сообщества понятие «допредметное» ассоциировалось с содержанием, которое должно быть освоено до введения учебных предметов – например, в детском саду. Популяризируя свои идеи, В. В. Краевский совместно с А. В. Хуторским старались более тщательно разъяснить термин, показать его место в ряду других, таких как «межпредметное», «надпредметное», «метापредметное», «общепредметное» содержание образования [4].

Изучая процесс отбора содержания образования на уровне общего теоретического представления, мы установили, что в соответствии с разными дидактическими подходами (традиционным «знаниевым», деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным) он протекает по-разному. Для того чтобы характеризовать его емко и лаконично, подчеркивая эти различия, мы ввели термин «предметность».

На общетеоретическом уровне, как указывается в культурологической концепции отбора содержания образования, происходит педагогическая интерпретация социального заказа, для выявления механизма которой категория «предметность» имеет инструментальное значение.

Предметность акцентирует актуальные в настоящее время аспекты культуры, а также ведущие идеи дидактического подхода, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования. Образно предметность можно представить как призму, сквозь которую мы смотрим на социальный опыт, «видя» и затем «выделяя» из него то, что актуально для человека в конкретный период времени.

В соответствии с общетеоретическим представлением формируется проект, замысел содержания образования, центральным звеном которого является предметность. На остальных уровнях предметность не исчезает, она конкретизируется и определенным образом реализуется.

Термин «предметность» так же, как «допредметное содержание образования», не совсем удачный, нагруженный иным смыслом в связи с существующим понятием «учебный предмет». Но, вводя его, мы соотносили с понятием «предметность», исполь-

зующимся в психологии применительно к любой деятельности. Процесс обучения мы рассматриваем как деятельность, которой также присуще свойство предметности.

Идея предметности в отборе содержания образования отражена в исследовании Е. Н. Дзятковской, А. Н. Захлебного, рассматривающих различные модели содержания экологического образования, каждой из которых свойствен свой предмет изучения. В наукоцентрированной модели это основы наук, способы научного познания мира и его научно обоснованное практическое преобразование. Личностно-центрированная модель базируется на рефлексивно-оценочной и общественно значимой практической деятельности. Целью изучения экологии в этой модели является формирование ответственного отношения личности к миру природы и здоровью, предметом – вопросы этики, права, психологии, социальная практика и способы ее организации. В культуроцентрированной модели предметом изучения выступает экологическая культура разных времен, народов, социальных групп, способы культуротворчества [2]. Таким образом, каждая модель учебного предмета «экология» основывается на специфичном для нее предмете обучения. Выбор того или иного предмета влечет за собой различия не только в отборе учебного материала, но и в его структурировании, а также методической инструментровке в ходе проектирования процесса обучения.

Приведенные рассуждения относительно освоения предмета «экология» иллюстрируют необходимость введения понятия «предметность» в том случае, когда отбор содержания образования осуществляется не в рамках традиционной «знаниевой» парадигмы, а в соответствии с другими подходами.

Рассмотрим различные аспекты предметности (сущность, формы и средства реализации) применительно к различным дидактическим подходам.

В традиционном «знаниевом» подходе цель обучения формулируется как передача учащимся накопленных человечеством знаний, формирование умений и навыков. Отношения участников образовательного процесса субъект-объектные: субъектом деятельности является учитель, который определенными действиями вызывает требуемые изменения в объекте педагогического воздействия – ученике.

Содержание образования включает в себя ЗУНы: знания, умения, навыки, сгруппированные в учебные предметы на основании существующих областей научной и практической деятельности. Ведущая роль принадлежит учителю, поэтому используются преимущественно такие методы обучения, как рассказ, объяснение, беседа (представляющая собой вопросы учителя, на которые он знает ответы, и ответы учащихся, свидетельствующие о том, что они усвоили сообщенное учителем), демонстрация, иллюстрация, практическая работа. Основная форма обучения – урок.

Ведущие теоретические положения данного подхода: философские представления о научных знаниях, процессе познания, психологические положения о сущности деятельности, усвоении знаний, формировании умений и навыков. В настоящее время этот подход является в школе главенствующим, и поэтому применительно к нему разработаны все нормативные документы.

В соответствии с ним предметностью выступают знания, которые занимают в содержании образования центральное место; умения рассматриваются как знания в действии. Формой реализации предметности служат ситуации, в которых происходит передача информации и ее восприятие учеником с последующим осознанием и встраиванием в уже имеющуюся систему представлений.

Средство реализации предметности в любом дидактическом подходе – учебные предметы, содержание которых раскрывается через учебный материал, представленный в учебниках (учебно-методических комплектах). Следует отметить, что мы расширили понимание учебного предмета. Это стало необходимым при рассмотрении данного понятия в контексте различных дидактических подходов, поскольку имеющееся в дидактике толкование не охватывало дидактические феномены, появившиеся в инновационных моделях обучения (метапредметы, социальные практики, тренинги, навигация).

Изучение педагогической литературы позволило выявить следующие интерпретации учебного предмета:

1) основная структурная единица учебно-воспитательного процесса, одно из средств реализации содержания образования в системе общеобразовательных и профессиональных учебных заведений;

2) область знания, адаптированная для целей образования;

3) система знаний, умений и навыков, отобранных из определенной отрасли науки, техники, искусства, производственной деятельности для изучения в учебном заведении.

Все приведенные трактовки неточны. Первое определяет частное через общее: учебный предмет – структурная единица учебно-воспитательного процесса (одно из средств реализации содержания образования); однако неясно, в чем заключаются специфические особенности этой структурной единицы (средства реализации содержания образования), позволяющие выделить ее как отдельное понятие. Вторая формулировка также размыта, расплывчата – область знаний, адаптированная для целей образования, может представлять собой учебный курс, учебный материал, фрагменты научного знания. Видимо, в понимании того, что значит адаптировать знания для образовательных целей, и заключаются существенные черты учебного предмета, но они не раскрыты в данном толковании. Третий вариант опирается на состав учебного предмета, сводя его к знаниям, умениям, навыкам, что ограничивает само понятие этого предмета.

Мы предлагаем следующее рабочее определение учебного предмета: это целостная часть содержания образования, отобранная и структурированная в соответствии с теоретическими (общедидактическими, частно-методическими) основаниями, выполняющая определенные функции в процессе обучения.

Такое понимание не ограничивает сферу применения понятия «учебный предмет» каким-либо одним дидактическим подходом, определяет частное через общее, выделяет функции дидактики и методики обучения конкретным учебным предметам в ходе их конструирования.

Цель образования в условиях компетентного подхода – формирование компетентной личности, т. е. личности, способной решать разнообразные проблемы, используя имеющиеся у нее знания и умения. Содержание образования отбирается на основе выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. Соответственно, вычлняются проблемы, которые ученик должен научиться решать, и учебный материал группируется вокруг этих проблем. Предметностью в данном случае являются ключевые ком-

петенции личности, необходимые каждому человеку для успешной самореализации в жизни. Это учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социальные компетенции, компетенции саморазвития и самосовершенствования. В компетентностном подходе, как и в других, средствами реализации предметности являются учебные предметы, приобретающие свою специфику.

Под ключевой компетенцией мы понимаем осознанную человеком способность решать жизненные проблемы в конкретных ситуациях. Для этого ему необходимо владеть определенными знаниями и способами деятельности, иметь опыт деятельности, в том числе в нестандартной обстановке, положительно относиться к сфере действия компетенции. Наличие опыта действия в ситуациях, определяемых компетенцией, является основным условием овладения ею. Поэтому центральным звеном в учебных предметах, ориентированных на формирование компетенций, будут ситуации, в которых требуется разрешить проблему, а в учебниках и учебных пособиях – материалы (задачи, задания, проблемы), организующие деятельность учащихся в тех или иных обстоятельствах. Предлагаемые ситуации могут быть либо жизненными (например, издание сборника сказок для учащихся младших классов), либо моделируемыми жизненными (например, ролевая игра «Ярмарка вакансий», представляющая собой презентацию своих способностей и умений работодателю). В учебнике, соответственно, должно быть либо описание той или иной ситуации и вопрос, задание, проблема, поставленные в связи с ней, либо указание на характерную, общеизвестную жизненную ситуацию, и соответствующие вопросы, либо задание организовать ролевую игру, дискуссию, определенное социальное действие и т. д.

В педагогической действительности компетентностный подход в чистом виде не реализуется, а интегрируется с традиционным «знаниевым». В этом случае традиционные предметы насыщаются материалом, прямо направленным на формирование ключевых компетенций, или в учебный план включаются предметы, целью которых является формирование конкретных ключевых компетенций (например, разработанный группой психологов под руководством С. В. Кривцовой предмет для начальной школы «Жизненные навыки» [3]).

В условиях компетентностного подхода процесс обучения становится практико-ориентированным, открытым, так как многие решаемые учащимися проблемы существуют в ситуациях неопределенности, т. е. информацию необходимо дополнительно черпать из окружающего информационного пространства. Учебные предметы в данном случае как бы «погружены» в создаваемую целенаправленно информационно-образовательную среду.

Рассматриваемый подход требует выхода за пределы школьного пространства, поскольку предусматривает выработку способности применять знания и умения в жизненных ситуациях.

Нами сформулированы требования к информационно-образовательной среде, способствующей формированию компетенций:

- наличие потенциальных возможностей создания специальных обучающих ситуаций;
- структурированность;
- наличие навигаторов для ориентации в этой среде;
- возможность центрации на проблемах, решение которых формирует компетентность ученика.

Наконец, обратимся к личностно-ориентированному подходу, который можно рассматривать как редукцию антропологического (человековедческого) подхода, считающего человека центром, с которым соотносятся все исследовательские и проективные конструкции.

В самом названии рассматриваемого подхода подчеркнута ориентация на личность, предполагающая акцентирование ее социальной сущности, рассмотрение человека как субъекта, самореализующегося в социуме. Целью личностно-ориентированной направленности является создание условий для максимального развития индивидуальности ребенка, его способностей, склонностей, интересов.

Отношения в процессе обучения субъект-субъектные. Учитель не воздействует прямо на ученика, а создает условия для того, чтобы в личности произошли некие изменения. Ученик – субъект собственной деятельности, он сам ставит проблемы в ходе учения, ищет средства для их решения и решает их. Соответственно, фиксированное содержание образования отсутствует: его формирует сам ученик в процессе учения. К предпочитаемым методам обучения относятся диалог учителя и ученика, самостоятельная работа

ученика с информацией, выполнение творческих работ, необходимость которых определена самим обучающимся. Формы обучения также соответствуют поставленной цели: это учебные мастерские, мастер-классы, семинары, тренинги, социальные практики. Большую роль в контексте личностно-ориентированного обучения играет самообразование.

Основу личностно-ориентированного подхода составляют идеи свободного развития личности, положения гуманистической психологии. Предметностью в данном подходе является целостное представление о личности, способной успешно самореализоваться в современных условиях. Конкретизируясь, предметность трансформируется в совокупность определенных черт и личностных качеств.

Средством реализации личностно-ориентированной предметности служат учебные предметы, имеющие явно выраженную специфику, предоставляющие ученику возможность осознания, принятия или отвержения предлагаемых в них ценностей и смыслов, выбора, осуществления социального или личностного действия, которое обеспечивает его развитие как личности.

К таким учебным предметам относится, например, антропологическая экспедиция, представленная в мыследеятельностной педагогике. Образовательные антропологические экспедиции направлены на формирование национальной идентичности подростков. Они позволяют школьникам учиться действовать совместно с разными этническими и конфессиональными типами людей. В настоящее время реализуются три соответствующих направления: экспедиции в национальные поселки Ханты-Мансийского автономного округа Казым и Юильск, в Парфеньевский район Костромской области, на озеро Байкал в места традиционного совместного проживания русских и бурят.

Образовательные экспедиции дают новый социальный опыт – взаимодействия со старшеклассниками и взрослыми, имеющими иной тип сознания, погруженными в другие жизненные реалии: самостоятельного существования в условиях сельской жизни (изба с печью, вода из колодца, приготовление пищи и т. д.) [1].

Можно ли назвать антропологическую экспедицию учебным предметом? Можно, если принять данное нами определение учебного предмета, так как в этом случае можно выделить целостную

часть содержания образования, отобранную по определенным основаниям (ориентация на формирование национальной идентичности школьников, выработка коммуникативной компетенции, приобретение личного опыта жизни в среде, отличающейся от привычной и т. д.) и выполняющую конкретные функции.

Специфическим учебным предметом, по мнению Т. М. Ковалевой, в рамках антропологического подхода может выступать индивидуальный проект (предложенный в федеральном государственном стандарте старшей школы), если он рассматривается как средство построения учеником индивидуальной образовательной программы на основе разработки личностно-ресурсной карты. Работа с картой включает постановку учеником целей согласно его интересам, представлениям о собственном будущем, имеющимся ресурсам и возможностям их использования (участие в организационно-деятельностных играх, различного рода тренингах, выполнение исследовательских и практико-ориентированных проектов, деятельность в интернет-сообществах и т. д.), конкретным способам действия.

В рамках личностно-ориентированного подхода выдвигаются следующие требования к информационно-образовательной среде:

- принципиальная избыточность, чтобы ученик мог осуществить выбор направления своей образовательной деятельности, форм и способов саморазвития;
- коммуникативная ориентация, заключающаяся в том, чтобы дать возможности общения со взрослыми и сверстниками;
- рефлексивность – предоставление ученику возможностей осознать свою индивидуальность, свои ценности и смыслы, деятельностный аспект собственной жизни.

Исследование понятия «предметность» при конструировании процесса обучения в условиях различных дидактических подходов позволяет сделать следующие выводы:

1. Необходимость категории «предметность обучения» возникает при попытке использовать отличные от традиционного «знаниевого» дидактические подходы.

2. Категория «предметность обучения» является инструментом, обеспечивающим педагогическую адаптацию социального опыта в процессе формирования содержания образования.

3. При конструировании содержания образования в различных дидактических подходах предметность определяет то системобразующее звено, вокруг которого центрируется это содержание.

4. Категория «предметность» в формировании содержания образования выполняет следующие функции:

- на уровне общетеоретического представления «предметность» определяется для каждого дидактического подхода и служит инструментом формирования допредметного содержания образования;
- представление о формах и средствах реализации предметности дает возможность обозначить концептуальные основы, содержание и структуру учебных предметов;
- требования к средствам реализации предметности определяют специфические особенности учебного материала и тех объектов (учебников, учебных пособий, информационно-образовательной среды), в которых он нормативно зафиксирован.

Литература

1. Громыко Ю. В., Алексеев А. Н. Система мыследеятельностной педагогики // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 195–218.
2. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Модели содержания экологического образования в нашей новой школе // Образование и социальные вызовы XXI века: коллектив. моногр. / под ред. М. А. Левицкого, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. М.: Учреждение РАО «Ин-т научной информации и мониторинга», 2010. С. 41–71.
3. Жизненные навыки. Уроки психологии во 2-м классе / под ред. С. В. Кривцовой. М.: Генезис, 2002.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.017.7

Асбе Кхалед

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Аннотация. Арабское меньшинство в Израиле находится в процессе социокультурной трансформации, центробежная сила которой неуклонно нарастает. Находясь в постоянном контакте с еврейским населением, большинство представителей которого являются носителями западной культуры, а также под влиянием технологий и средств массовой информации, арабское общество интенсивно подвергается модернизации, которая воздействует на все уровни социальной системы, активизирует весьма противоречивые процессы в обществе и увеличивает его разнородность. Некоторые изменения позитивно сказываются на социуме, обновляя его, однако глобальные неконтролируемые перемены могут разрешиться системным кризисом, итогом которого может стать полный раскол общества. Чтобы сохранить целостность общества, необходимо стабилизировать данный процесс на уровне базовых элементов культурного сознания – путем формирования культурных и нравственных ценностей в системе образования.

Одной из основных функций образовательной системы является адаптация человека в обществе, в том числе и культурная. Процесс воспитания детей в образовательных учреждениях должен проходить в контексте принадлежности к национальным и культурным ценностям. Сбалансированная, органичная система образования, в которой разумно сочетаются кардинальные, национальные и религиозные ценности, может способствовать гармоничному формированию личности учащегося и одновременно позитивно влиять на общество в целом.

Однако арабская система образования в Израиле сталкивается с определенными сложностями реализации программ воспитания ценностей. К ним относятся отсутствие политической инициативы, контроля развития системы образования со стороны самих арабов, определенной и устойчивой ценностной системы, которую можно было бы передать сле-

дующему поколению посредством школьного образования. Автор статьи видит выход в разработке и внедрении в учебный процесс специальной программы развития ценностного компонента, без которого учащимся будет тяжело ориентироваться в окружающем мире.

Ключевые слова: ценности, образование, школа, национальное меньшинство, вестернизация, традиция, конфликт.

Abstract. The Arab minority in Israel is in the process of socio-cultural transformation, its force rising and splitting the society. Modernization, the Arab society undergoes, is influenced by the constant contacts with the Jewish nation representing in its majority the western culture, the other influencing factors being technologies and mass media. Some changes affect the society in a positive way, whereas the global uncontrollable ones can bring about the system crisis and the full split of society. In order to retain the integrity it is necessary to control this process on the level of basic elements of cultural awareness by nurturing both cultural and moral values within the framework of educational system.

One of the main functions of educational system is the man's adaptation in society including its cultural aspect; and the upbringing process should be performed in the context of belonging to cultural and national values. Well-balanced organic system of education combining cardinal, national and religious values can facilitate harmonious personal growth, and affect the society in a positive way.

However, the Arab educational system in Israel faces some challenges in the course of implementing the value nurturing programs. They include the lack of political initiative and control over the educational system development performed by the Arabs; and the absence of the definite and steady value system that can be given to the growing generation by means of school education. To overcome the problem the author recommends developing and implementing a special training program focused on the value component development, as the students might have difficulty getting by in the real world without it.

Index terms: values, education, school, national minority, westernization, tradition, conflict.

С момента создания еврейского государства в Израиле выросло несколько поколений арабских граждан, 96% представителей арабской общины родилось в этом государстве [8, с. 83]. За это время арабское общество претерпело сильные изменения, темп которых продолжает нарастать с каждым годом. Находясь в постоянном контакте с еврейским населением, большинство представителей которо-

го являются носителями западной культуры, а также под влиянием технологий и средств массовой информации, арабское общество интенсивно подвергается модернизации, которая воздействует на все уровни социальной системы, активизирует весьма противоречивые процессы в обществе и увеличивает его разнородность.

Данная разнородность проявляется в разном уровне модернизации арабских общин. Наиболее подвержены культурным изменениям небольшие группы интеллигенции и буржуазии. Малообразованные люди, особенно часто встречающиеся среди крестьян и малоимущих граждан, менее всего затронуты этим процессом. Городские жители обычно более открыты западному влиянию и инновациям по сравнению с сельским населением и бедуинами.

Процесс модернизации не односторонний. Часть меняющегося общества начинает противостоять новшествам и уходит в традиционализм. Такой феномен типичен для переходного социума и описан в научной литературе. Традиционалисты могут сопротивляться любой форме модернизации. Многие ошибочно полагают, что она непременно влечет подмену родной культуры чуждой, а это, в свою очередь, обязательно сопровождается рассуждениями о превосходстве одной культуры над другой. Однако на примере некоторых восточных стран, успешно прошедших путь модернизации, максимально сохранив устои родной культуры, мы видим, что данный процесс при определенных усилиях в значительной мере можно отделить от вестернизации.

Как известно, культура призвана обеспечить единство народа, социальное сцепление, но в переходном обществе она перестает выполнять эти функции и становится своеобразным яблоком раздора. Выделяются различные группы населения, считающие, что их образ жизни самый верный и отстаивающие его с разной степенью упорности. Попытки присвоить только себе право на культурную идентичность приводят к очевидному противостоянию, порой даже конфронтации этих групп, а иногда и к эскалации межконфессионального конфликта.

Израильских арабов можно разделить по вероисповеданию на три группы. Самая многочисленная арабская религиозная община – мусульманская. Ислам является второй по численности и значимости религией в стране. На данный момент в Израиле число арабов, исповедующих ислам, достигает 82,5%.

Другие две общины – христиане (9% от всего арабского населения) и друзы (8,5%) [8, с. 79]. Представители разных религий обычно живут обособленно, но есть и многоконфессиональные населенные пункты. В крупных городах между представителями разных конфессий порой возникают конфликтные ситуации. Примером тут может служить небезызвестный конфликт вокруг мечети Шихаб Ал-Дин в Назарете.

Напряжение и даже раскол бывают не только в широких социальных структурах. Значительные проблемы наблюдаются и в самых малых ячейках арабского общества – в семье и общине.

Как отмечает Раби'а [11, с. 94], посвятивший ряд работ положению арабской семьи в обществе, вместо улучшения отношений между поколениями, повышение уровня культуры и образования молодежи породило кризис и недопонимание между родителями и детьми. Современные арабские родители отмечают, что с трудом контролируют своих детей. Молодежь в арабском секторе более подвержена модернизации, иногда создается впечатление, что разные поколения живут в разных эпохах. Молодые люди все чаще отдают предпочтение индивидуализму и нуклеарной семье, отвергая традиционную общественную систему.

С этим связано и другое явление в арабском обществе – падение авторитета хамулы. Так называется общинное объединение, состоящее из нескольких близкородственных семей, внутри которого довольно четко определены социальные и гендерные отношения. Еще недавно хамула играла ключевую роль в социальной жизни арабов, сегодня же ее роль значительно снизилась. Она стала средством достижения индивидуальных (работы, лидерства, социального обеспечения и т. д.), а не коллективных интересов. [10, с. 65]

Поскольку центробежная сила трансформации арабского общества и всех сопутствующих ей процессов нарастает, становится все труднее прогнозировать конечный результат. Очевидно, что модернизация так или иначе затрагивает все социальные уровни. Некоторые изменения позитивно сказываются на социуме, обновляя его, однако глобальные неконтролируемые перемены могут разрешиться системным кризисом, который система не сможет преодолеть посредством собственных ресурсов и итогом которого может стать полный раскол общества.

Ресурсы сохранения цельности системы социальной системы, которые помогают справляться с внешними запросами, – элементы культуры. Как полагает С. Эйзенштадт, в культуре в качестве основных ее функций заложены и потенциал поддержания порядка, и потенциал разумного изменения. Характер изменений в традиционном обществе задан изнутри самой традицией. «Традиция в таком обществе служит не только символом непрерывности, но и определителем пределов инноваций и главным критерием их законности, а также критерием допустимых вариантов социальной активности» [5, с. 51–52]. «Традиция может оказывать позитивное воздействие на процесс модернизации, а может в своем крайнем проявлении – традиционализме – препятствовать ему, равно как и процесс модернизации может приводить к ослаблению влияния традиции, а может и способствовать ее усилению» [2, с. 97]. Любая традиция – это бывшая инновация, и любая инновация – в потенции будущая традиция.

Также известно, что процесс модернизации обычно начинается с индивидуумов и небольших групп, потом распространяется постепенно на все общество.

В арабской культуре консерватизм преобладает над инновационностью. Это основная причина возросшей волны чрезмерного традиционализма и религиозного фундаментализма, которые образно можно сравнить с аллергической реакцией организма, сопротивляющегося столь быстрым переменам. Подобная болезненная реакция указывает на необходимость регуляции процесса, чтобы воспрепятствовать окончательному расколу арабского населения – утрате национального самосознания у одной его части и застыванию в прошлом другой.

Регулировать процесс трансформации необходимо на уровне базовых элементов культурного сознания – на уровне ценностей. Как известно, человек существо социальное, его психика, его интеллектуальный потенциал не могут сформироваться вне человеческого общества. Психические функции индивидуума (в том числе речь и мышление) формируются в результате созидющего влияния воспитания. Оно помимо прививания навыков, необходимых для выживания, самообслуживания и т. п., включает в себя и формирование навыков общения, культурных кодов общества, без ко-

торых невозможна социализация индивидуума. Данные коды известны как нормы и ценности общества.

Ценности, как очевидно из самого слова, – то, что ценно. Социальные ценности, помимо прочего, отражают моральную оценку обществом тех или иных явлений жизни. Ценностями каждого конкретного общества обусловлено появление принятых в нем общих норм и правил поведения.

Разные культуры отдают предпочтение разным ценностям. В одних обществах ценится аскетизм и трудолюбие, в других – смекалка, помогающая добиться успеха и благосостояния с наименьшими затратами труда. Для одних народов ценно слияние с социумом, для других – проявление индивидуальности. Кроме того, ценности постоянно претерпевают изменения. Например, не так давно Европа была скована жесткими представлениями христианства о морали и нравственности. Современные ценности многим европейцам того времени, скорей всего, показались бы варварством. А большинство современных европейцев считает дикими и отсталыми существовавшие когда-то ценности. В соответствии со сменой ценностей резко поменялись и европейские нормы во всех областях жизни – начиная с внешнего вида и заканчивая формами общественной жизни.

Принято считать, что у человечества в целом есть универсальный, понятный всем народам набор ценностей. Это основные нравственные положения, позволяющие сосуществовать представителям различных сообществ. В этот набор входят жизнь, здоровье, имущество, продолжение рода, свобода и т. д. Нормы, связанные с этими высшими, не подвергаемыми сомнению ценностями, являются естественными правами человека.

Однако далеко не все люди являются носителями определенных ценностей, принятых в обществе, к которому они принадлежат. Порой человек соблюдает нормы, лишь чтобы избежать общественного осуждения, но не считает то, что защищает эти нормы, ценным. Все зависит от личных особенностей индивидуума, а также от особенностей его воспитания и окружения. Часто человек, не поддерживающий ценностей общества, находится в конфликте с данным обществом. Чем больше таких людей, тем более разобщенным становится социум, тем больше в нем конфликтов и глуб-

же кризис. Именно поэтому важно позитивное влияние на процесс формирования ценностей молодого поколения.

Выстраивание ценностной иерархии личности – процедура очень тонкая и долгосрочная, длящаяся порой всю жизнь. Индивидуум не усваивает систему ценностей в готовом виде – он ее перерабатывает на свой лад, создает из того конструктора ценностей, который предлагает ему окружающая среда, свою структуру. Только зрелая личность может вырабатывать ценности исходя из личного опыта, дети же обычно копируют ценности окружающих.

Этапность формирования системы ценностных ориентаций занимает важное место в ряде теорий развития и тесно связана с периодизацией психического развития детей. Существует достаточно большое количество авторов, поднимающих вопрос развития нравственности и ценностной системы в своих исследованиях, среди них такие известные ученые, как Пиаже, Кольберг, Ловингер и др. Специалисты выделяют ряд стадий развития морального компонента личности, которые зависят от степени созревания когнитивных навыков человека. От маленького ребенка невозможно требовать высоконравственного поступка, а главное – его осознания. Порой индивидуум, не обладая необходимыми способностями и не получив стимулов к дальнейшему развитию, так и остается на низкой стадии нравственности. Поступательность ценностного развития и зависимость его от стимулов окружающего мира необходимо учитывать в процессе воспитания.

Традиционно важнейшим институтом социализации считается семья. Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли (в том числе – половые: формирование черт маскулинности и фемининности), осмысливают первые нормы и ценности [1, с. 284]. От поведения родителей и других членов семьи, от методов их взаимодействия с ребенком зависит развитие его личности и расстановка ценностных приоритетов. Одними из первых усваиваются нормы и правила так называемого «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы и ценности, потом – ценности, связанные с отношением к своим обязанностям, соблюдением режима дня, обращением с животными и вещами. Последними из нравственных ценностей и норм усваиваются те, которые касаются взаимоотношений с людьми.

ми. Они наиболее сложны для детского понимания, и следование им на практике детям дается с большим трудом.

С самого момента рождения ребенок постепенно вырабатывает представления о самом себе, об окружающем мире и о своем отношении к нему. По словам К. Роджерса, для самого раннего периода развития характерно зарождение представлений о хорошем или плохом посредством так называемой «организмической оценки», позволяющей ребенку на основе физиологических реакций разделять, что ему нравится, а что нет [3, с. 46]. Однако вскоре он начинает ориентироваться также на оценки взрослых об окружающих предметах и явлениях, а также о самом себе. По мнению П. Массена и соавторов, в период от полутора до двух лет у детей с помощью родителей начинают складываться критерии для оценки явлений и форм поведения, которые ложатся в основу нравственного развития. Регуляция поведения в раннем детстве определяется тем, что при несоответствии предмета или поведения представлению ребенка о норме он начинает испытывать тревогу. Усвоение оценочных норм при этом осуществляется, как они полагают, в процессе наблюдения за реакциями родителей, выступающих в качестве модели поведения [4, с. 52].

Первейшая задача родителей состоит в том, чтобы помочь ребенку определиться с объектами его чувств и сделать их общественно ценными. Из семьи ребенок получает первые представления о кардинальных, религиозных и национальных ценностях. Эти три категории взаимосвязаны, дополняют друг друга, и ознакомление с ними необходимо для полноценного и гармоничного развития ребенка.

В дошкольном возрасте дети еще не знают расовых предрасудков, не отождествляют себя с той или иной национальностью, но впитывают реакцию взрослых на тот или иной феномен, связанный с национальностью. При воспитании нужно подчеркивать уникальность каждой культуры мира, объясняя одновременно черты той культуры, носителями которой являются родители. Религиозное воспитание и правильно истолкованные религиозные ценности придадут еще большую весомость кардинальным и национальным ценностям, одновременно укрепят осознание важности нравственности самой по себе.

Постепенно, по мере социализации ребенка, значение семьи в формировании его ценностной системы снижается. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. В младшем школьном возрасте начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, и к концу младшего школьного периода все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества [7, с. 148].

Важнейшую роль в процессе воспитания ценностей играют образовательные учреждения, где ребенок проводит большую часть своего времени. Адаптация человека в обществе, в том числе и культурная, является одной из основных функций образовательной системы. Поэтому процесс воспитания детей в образовательных учреждениях должен проходить в контексте принадлежности к национальным и культурным ценностям.

Обеспечение социальной принадлежности и связанной с ней идентичности – центральная проблема образования. Развитие общественной идентичности учащихся в значительной степени способствует связанности и внутренней логичности процесса образования с процессом обучения, что, в свою очередь, влияет на цели и содержание образования, а также на эффективность педагогических методов и, в итоге, на результаты образования. Без ощущения этой взаимосвязи ученикам будет не хватать социальных норм [9, с. 128–148].

Сбалансированная, органичная система образования может способствовать гармоничному формированию личности учащегося и одновременно позитивно влиять на общество в целом. Социологи полагают, что образование – процесс, благодаря которому непрерывно обновляется общество и который является одной из основ его существования. Это стимулятор внутри общества. С его помощью организуются отношения между различными общественными институтами, обеспечивается их взаимодействие, поэтому образование – естественный регулятор внешних изменений. Однако оно может выступать как фактор влияния на общество, т. е. как субъект, или же, наоборот, как объект влияния на него общества (ре-

зультат политики) и не брать на себя инициативу (отстраняться от дел), предоставляя событиям идти своим чередом (случай потери политики, контроля).

Поскольку арабское общество переживает период быстрой трансформации и модернизации, система образования должна активно вмешиваться в процесс его развития, стать субъектом, существенно повышающим качество социальных изменений. Другая позиция (образование как объект, отсутствие ясной определенной политики, сокращение образовательного пространства) помешает контролировать естественный социальный процесс и должным образом влиять на него. Сегодня роль школы становится важнее, чем когда бы то ни было в традиционном обществе. Она могла бы быть инструментом, помогающим структурировать общество. К сожалению, как полагает Аль Хадж, в реальности арабская система образования пока не имеет возможности стать инструментом социальной трансформации из-за отсутствия политической инициативы – арабы не контролируют развитие системы образования в своем секторе [6, с. 12].

В Израиле параллельно существуют две основные системы школьного образования – арабоязычная (арабская) и ивритоязычная (еврейская), при этом первая относительно автономна и несколько второстепенна в силу исторической закономерности ее развития. Тем не менее, как и ивритоязычная система страны, она напрямую зависит от Министерства образования Израиля, которое устанавливает цели, содержание, планы учебных программ. Возможности влияния арабской общины на эти аспекты ограничены.

Кроме того, современной арабской школе трудно маневрировать в неустойчивой среде переходного общества: отвечать на запросы инновационной реальности, обеспечивать конкурентную способность выпускников на израильском рынке труда и одновременно являться традиционным институтом социализации и воспитания как ценности и нормы. Школа словно находится между молотом и наковальней, подвергаясь критике и осуждению, поскольку она «не учит и не воспитывает». Например, с одной стороны, на уроках арабского языка и литературы или на уроках истории недостаточно внимания уделяется этническому палестинскому компоненту в учебных материалах. С другой стороны, увеличение объ-

ема программы относительно данного аспекта может пойти в ущерб другим предметам, которые помогут ученику в будущем стать востребованным специалистом.

Следует принять во внимание и то, что в современном разнородном арабском обществе в настоящее время нет более или менее определенной и устойчивой системы ценностей, которую можно было бы передать следующему поколению посредством школьного образования. Таким образом, существует потребность искусственной разработки программы внедрения ценностного компонента в образовательную структуру, именно разработки, поскольку готовые программы, авторы которых – западные специалисты, с большой долей вероятности будут встречены враждебно, поскольку в них сделан акцент на западные ценности. В новой программе нужно сбалансировать кардинальные, всеобщие ценности с религиозными и национальными, не упустив ряд современных, соответствующих реалиям израильского общества ценностей, без которых учащимся будет тяжело ориентироваться в окружающем мире.

Данную программу необходимо внедрять в систему арабского образования постепенно и осторожно, тщательно анализируя ошибки и восполняя просчеты, неизбежные на стадии разработки.

Итак, для того чтобы сохранить целостность общества, необходимо контролировать данный процесс на уровне базовых элементов культурного сознания – на уровне ценностей путем их формирования в системе образования. Перед министерством образования и педагогами-практиками Израиля стоит сложная задача реформирования арабской системы обучения и воспитания. Во избежание дальнейшего раскола в обществе решение этой задачи требует незамедлительных действий. Нужны и реальные рычаги воздействия на министерство со стороны общественности, т. е. наличие обратной связи.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология, 3-е изд. М.: Наука, 1994.
2. Осипова О. А. Американская социология о традициях в странах Востока. М., 1985.
3. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: пер. с англ. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.

4. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
5. Eisenstadt Sh. N. Frameworks of the Great Revolutions: Culture, Social Structure, History and Human Agency // International Social Science Journal, August 1992. V. 44. № 133.
6. Haj M. Education and its social role in the Arab sector (in Arabic). Tel Aviv, 1991.
7. Hoare P. Essential Child Psychiatry. 5-th ed. London: Churchill Livingstone, 1993.
8. Khatib M., Sheikh Muhammad A. The Palestinians in Israel, Third Socio-Economic Survey 2010. Shefa Amr (Israel), The Galilee Society – The Arab National Society for Health Research & Services, 2011.
9. Neuberger S., Margalit M. Coherence, loneliness and social competence of children with special educational needs. Megamot, № 39, 1998.
10. Rabi'a H. New generation and intolerance between Hamulas in the Arab sector (in Arabic) // Jami'a Journal № 11 (2007), Baqa El-Garbiah (Israel). P. 65–82.
11. Rabi'a H. Family and generational conflict in the Arab sector (in Arabic) // Jami'a Journal № 10 (2006), Baqa El-Garbiah (Israel). P. 94–107.

ДИСКУССИИ

УДК 37.012

В. И. Загвязинский

КАК ПРОРВАТЬСЯ В СОВРЕМЕННОСТЬ?

Аннотация. Статья главного редактора журнала «Образование и наука» академика В. И. Загвязинского является откликом на публикацию В. А. Бенина «Педагогика эпохи постнеклассической науки», размещенную в предшествующем номере. Продолжается обсуждение проблемы низкого качества научно-педагогических исследований последнего времени. Среди основных причин явно недостаточного уровня научных работ указываются слабая подготовка молодых ученых к «вторжению» в современную социокультурную реальность, их методологическая неграмотность, нарушение принципов, которые сами же исследователи и провозглашают: системности, комплексности, социальной и личностной ориентации, культуросообразности, деятельностного подхода, ценностно-смысловой ориентации образования, опоры на внутриличностные механизмы развития, вариативности и диалогичности, педагогического взаимодействия, целевой двудоминантности образовательного процесса и ряда других.

Критикуются выдвигаемые в последние годы направления «прорыва» в современность педагогической науки – идея полипарадигмальности как методологическое основание новой педагогики и синергетика как общая педагогическая методология. Свободное авторское выстраивание парадигм привело к неоправданному методологическому плюрализму, а несостоятельность синергетики как методологического основания педагогики заключается в ее несовместимости с личностно-индивидуальным подходом к становлению личности. Для ликвидации существующих издержек и недостатков исследовательской деятельности в сфере педагогики предлагается организовать методологический ликбез – систему курсов, школ, семинаров, практикумов, стажировок в наиболее продвинутых научных центрах, где не только открыты аспирантура и докторантура, но и есть серьезные научные школы.

Ключевые слова: научно-педагогические исследования, социокультурные характеристики эпохи, требования к научной работе, методология педагогики.

Abstract. The paper, written by V. I. Zagvyazinsky, academician and Chief Editor of «Education and Science» journal, is a comment on the previous issue's publication of «Pedagogy in the Era of Non-Classical Science» by V. L. Benin. The author continues the discussion about the low quality pedagogic research of the recent years. Among the main reasons for insufficient research level, it is emphasized that young scientists are not quite ready for entering the socio-cultural reality because of their methodological illiteracy and non-compliance with the principles declared by the researchers themselves – i.e. systematism, competence, social and personal orientation, cultural conformity, activity approach, value-semantic orientation of education, foot-hold on the internal mechanisms, variability, dialogism, pedagogic cooperation, etc.

The author criticizes the latest trends of so called «breaking into contemporaneity» by pedagogical science - the poly-paradigmatic idea as a new methodological basis of pedagogy; and synergetics as a general pedagogical methodology. Free paradigm constructing by the authors brought about the unreasonable methodological pluralism; whereas the failure of synergetics as methodological basis of pedagogy is related to its incompatibility with the person-oriented individual approach to personality formation. To get rid of the existing shortcomings of pedagogic research the author recommends to organize methodological training courses, schools, seminars, workshops, internship in the scientifically advanced centers that already have postgraduate and doctorate courses along with the fundamental scientific schools.

Index terms: scientific pedagogic research, socio-cultural characteristics of the era, requirements for scientific work, pedagogic methodology.

В предыдущем номере нашего журнала была опубликована статья В. Л. Бенина [1]. Трудно возразить автору, когда он утверждает, что в условиях информационного взрыва и неопределенности перспектив развития современная педагогика должна быть сориентирована на новую постнеклассическую культурную эпоху с ее ценностно-целевыми ориентирами. Весь вопрос в том, как осуществить прорыв, совершить «большой скачок» от имеющихся научных реалий в качественно иную социокультурную ситуацию.

Все более явной и насущной становится потребность помочь начинающим исследователям справиться с обрушившимся на них потоком информации, научить их способам реализации новых, имеющих огромное развивающее влияние информационных технологий, методам научных изысканий в смежных науках, обнару-

жения объективного и субъективного смыслов современных тенденций развития человека и общества. Д. И. Фельдштейн и В. А. Бенин, несомненно, правы в том, что стратегия инновационных исследований в образовании должна быть нацелена на новые социокультурные характеристики эпохи, на современный уровень мироощущения и мировосприятия, информационной осведомленности субъектов образования.

Однако нельзя не видеть, что основной контингент исследователей в области образования – на это обращает пристальное внимание Д. И. Фельдштейн в своих публикациях и выступлениях [7–9] – слабо подготовлен к «вторжению» в современную социокультурную реальность. Во многом это обусловлено резким снижением в 70-е гг. прошлого столетия требований к научному уровню представляемых к защите работ, что, в свою очередь, привело к падению уровня методологической культуры диссертантов, которая не соответствует даже классической культурной эпохе.

Минобразование и его структура – Высшая аттестационная комиссия (ВАК) – уже несколько лет активно стремятся исправить ситуацию, ужесточая требования к диссертационным советам и соискателям ученых степеней, приостанавливая деятельность советов, наказывая провинившихся, делая все более строгими регламент и процедуру научной аттестации. Однако успехи в этом отношении пока не очень заметны. Верх берут силы инерции, тиражируются одни и те же изъяны и ошибки.

Жизнь показала, что одних административно-организационных мер недостаточно. Нужно настойчиво и планомерно обучать кадры, воспитывая методологическую культуру и соискателей, и их научных руководителей, и оппонентов, и руководителей диссертационных советов.

В советский период вопросам методологии исследования в педагогике уделялось достаточное внимание. Под руководством известных ученых-педагогов М. А. Данилова и М. Н. Скаткина работал Всесоюзный семинар по методологии педагогики, издавались его материалы, предъявлялись достаточно жесткие претензии к методологической проработанности представляемых к защите работ. В годы перестройки методологические проблемы отошли на второй план, а планка требований к исследованиям, в том числе

докторским, была резко снижена, надо сказать, из-за весьма гуманных соображений – помочь людям, которые остались в образовании, поддержать их морально и материально. В результате мы получили то, что имеем сейчас.

Исследователи сплошь да рядом нарушают принципы, которые сами же провозглашают: системности, комплексности, социальной и личностной ориентации, культуросообразности, деятельностного подхода, уж не говоря о позднее введенных в науку принципах ценностно-смысловой ориентации образования, опоры на внутриличностные механизмы развития, вариативности и диалогичности, педагогического взаимодействия, целевой двудоминантности образовательного процесса и ряда других.

Во многих работах трудно обнаружить оригинальную идею и замысел, а вся «новизна» сводится к словесному «переодеванию» и математическому камуфляжу рассуждений и результатов. Нередко соискатели не понимают, в чем суть проблемности, чем отличается предмет исследования от объекта, гипотеза от концепции, технология от методики и т. д.

Между тем в исследовании, как и во многих иных видах деятельности, (если не брать отдельные успехи выдающихся деятелей) высший, прорывной уровень не может быть достигнут, если не освоены базовый и основной уровни. Каждая последующая стадия возникает на базе основательного освоения предшествующей.

Поэтому, с нашей точки зрения, сейчас необходим методологический ликбез – система курсов, школ, семинаров, практикумов, стажировок в наиболее продвинутых научных центрах, там, где не только открыты аспирантура и докторантура, но и есть серьезная научная школа, ибо давно известно, что именно в атмосфере исследовательской деятельности ведущих научных школ наиболее продуктивно растут молодые кадры науки.

В. А. Бенин справедливо усмотрел беду в бездумной эксплуатации утвердившегося в исследовательской практике шаблона в структуре поиска: модель – эксперимент – математическое обоснование процедуры и полученного результата. Только суть не в том, что конструируется модель (это чаще всего необходимо), а что конструируемые модели похожи друг на друга как близнецы, в каждой из них обнаруживаются одни и те же структурные эле-

менты: мотивационный, содержательный, деятельностно-операциональный, рефлексивный, а эвристическое начало, специфика поэтапного становления качеств субъекта или процесса не моделируется и не прослеживается.

Далее следует эксперимент или опытно-поисковая работа и почти всегда в качестве безотказного магического средства у психологов – тренинг, у педагогов – спецкурс или практикум, после чего все изменяется к лучшему. Прослеживается общая причина несостоятельности исследований – отсутствие оригинальной мысли, авторской методики исследования, что и побуждает заимствовать распространенные образцы, т. е. действовать по шаблону.

Все это означает, что в массовой практике соискатели не освоили классического наследия, тем более не сумели его модернизировать, вписать в современную образовательную ситуацию. Однако нас убеждают: основная проблема в том, что парадигмальная педагогика «все еще остается на позициях классической науки». В. А. Бенин сетует, что в педагогике распространены объективные методы исследования, что она выясняет причинно-следственные связи. Массовой практике как раз этого не хватает, она серьезно отстает от классических достижений и классической глубины анализа и синтеза. Именно освоив классические традиции, в том числе и достижения советской эпохи, можно прорваться к «пост»- или «нео»-классической культурной эпохе.

Возможно ли, не владея элементарной математикой, познать высшую математику, не изучив музыкальную азбуку, народные и классические мелодии, создавать современные музыкальные шедевры?

В последние годы предложены некоторые направления «прорыва» в современность в педагогической науке. Это *полипарадигмальность* как методологическое основание новой педагогики и *синергетика* как общая педагогическая методология.

Идея полипарадигмальности, свободного авторского выстраивания парадигм, привела к неоправданному методологическому плюрализму, когда теоретико-методологическими основаниями конкретных работ объявляются до десятка и больше различных подходов, идей и теорий, и чаще всего непонятно, как они объединяются и взаимодействуют.

В. А. Бенин убедительно показал несостоятельность синергетики как методологического основания педагогики, указав на ее несовместимость с личностно-индивидуальным подходом к становлению личности. К тому же все попытки применить синергетику как методологическую основу педагогического поиска привели только к терминологическому переодеванию под новую терминологию (точка бифуркации, аттрактор и др.) уже хорошо известных процессов и закономерностей.

Однако трудно разделить еще один тезис автора рассматриваемой статьи: «Пока внятная политическая идеология не появится, все призывы к повышению эффективности педагогических разработок останутся гласом вопиющего в пустыне». Педагогика далеко не однозначно увязана с политикой и не является ее прямым воплощением. Она сама может и должна влиять на политику. Вспомним, что демократизации общественной жизни в эпоху перестройки (90-е гг. прошлого века) предшествовала «педагогика сотрудничества», т. е. мощное течение демократизации образования.

Педагогика (впрочем, как и другие социально-политические дисциплины) еще окончательно не справилась с серьезными последствиями и издержками трансформаций общественного строя и социальной практики. Требуется серьезная, продуманная и долгосрочная работа для того, чтобы выправить ситуацию.

Тюменский научный центр РАО, Институт психологии и педагогики Тюменского государственного университета уже пятый год подряд проводят Межрегиональный Урало-Сибирский семинар по практической методологии педагогических исследований для педагогов-исследователей, аспирантов, докторантов, соискателей и их научных руководителей. Уже состоялось 18 сессий этого семинара, в каждой из которых участвовало 100–130 человек. Подготовлены и изданы большими тиражами учебники и пособия [2–6]. В проведении семинаров приняли участие академики РАО В. П. Борисенков, В. И. Загвязинский, члены-корреспонденты РАО Г. Ф. Куцев, В. В. Сериков, Э. Ф. Зеер, А. П. Тряпицына и многие доктора наук.

Было бы полезно возродить общероссийский методологический семинар, в структуре которого ведущие ученые РАО, его ин-

ституты, прежде всего Института инновационной деятельности в образовании, Института развития образовательных систем, Института стратегических исследований в образовании, а также государственных и педагогических университетов, вели бы отдельные студии с постоянным контингентом участников. В регионах по возможности могли бы функционировать его филиалы для начинающих исследователей.

Хотелось бы, чтобы Министерство образования и науки целенаправленно поддерживало аспирантуру и докторантуру, в первую очередь в тех вузовских центрах и академических учреждениях, где сложились признанные научные и научно-педагогические школы.

Литература

1. Бенин В. А. Педагогика эпохи постнеклассической науки // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 6 (95). С. 122–136.
2. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. 7-е изд. М.: Академия, 2012.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд. М.: Академия, 2010.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М.: АСОПиР, 1995.
5. Загвязинский В. И. Практическая методология педагогического поиска. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008.
6. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008.
7. Фельдштейн Д. И. Доклад «О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии» // Науч. исследования в образовании. 2008. № 2.
8. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 5 (84). С. 3–27.
9. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Педагогика. 2011. № 5.

А. Г. Кислов

О МЕНЕДЖМЕНТЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. Статья посвящена проблемам внедрения и применения систем менеджмента качества в сфере высшего образования России. Исследование потребовало обращения к предыстории этих процессов, анализа их юридических оснований, а также установления соответствия существующей практики государственного контроля и надзора в отечественном образовании принципам ТQM («Всеохватывающего менеджмента качества»). Рассмотрены различные нормативные акты и документы, регламентирующие процедуру государственной аккредитации вузов и определяющие политику государства относительно повышения качества деятельности высшей школы. Автор подчеркивает: участие организаций, в том числе учебных заведений, в процедурах сертификации на соответствие стандартам в области качества и в конкурсах в области качества согласно действующему законодательству является добровольным. Однако вузам, чтобы получить аккредитацию, не было оставлено иного выбора, как в обязательном порядке создавать внутренние структуры обеспечения качества подготовки студентов. Данные структуры в учебном заведении выглядят весьма странным, инородным телом, в лучшем случае дублирующим государственную систему контроля и надзора. Они весьма затратны для вузов как в финансовом отношении, так и в смысле дополнительных усилий и времени всех сотрудников учреждения.

Вывод автора статьи состоит в констатации чрезмерного форсирования государством вопросов менеджмента качества высшей школы в интересах преимущественно лишь определенного круга лиц – а именно тех, кто непосредственно участвует во внешних проверках деятельности вузов.

Результаты работы могут найти применение при корректировке образовательной политики Российской Федерации, в проектировании концепций нормативных правовых актов в области высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, качество образования, системы менеджмента качества, правовые основы образования, интересы социальных групп в сфере образования.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Концепция достойного человеческого существования как основа идеологии правового государства и гражданского общества (на примере Уральского региона)», проект № 11-13-66002а/У.

Abstract. The paper is devoted to introduction and implementation of quality management system in the sphere of Russian higher education. The research demanded the prehistory observation of the above processes, their legal bases analysis, as well as setting the existing practices of the state control and supervision of education in compliance with the principles of TQM (Total Quality Management). Different normative acts and documents have been reviewed concerning accreditation of higher educational establishments, and determining the state policy of quality improvement of the higher school functioning. The author emphasizes that participation of different organizations - including educational ones - in certification procedures and competitions in the quality sphere is considered voluntary according to the Russian legislation. However, for getting the state accreditation educational establishments have no other way apart from setting the internal structures responsible for students training quality. The above structures in educational establishments look rather strange and alien duplicating in their best the state control and supervision system. They appear to be quite expansive for educational establishments and demanding extra time and effort from the staff.

In conclusion the author points out that the state policy forcing the quality management issues reflects the interests of certain social groups, namely those who directly participate in external supervision of higher educational institutions.

The research findings can be applied while correcting the educational policy of the Russian Federation, and developing the concepts of regulatory legal acts in the higher educational sphere.

Index terms: higher education, quality of education, quality management system, legal bases of education, interests of social groups in education.

Частота артикулирования «качества образования» в различных источниках в последнее время ошеломляет. Данное словосочетание повторяется подобно ведической мантре в научных публикациях, документах органов управления, СМИ. Возникает ощущение, что оно само, обладая, как заклинание, какой-то собственной магической силой, положительно заряжает образовательное пространство страны, облагораживает вузы, студентов, педагогических работников и даже управленцев. Учитывая отечественные традиции, вполне возможно, найдется немало тех, кто именно так и полагает. А для других его сверхчастотное повторение служит, скорее, эвфемизмом, удерживая от буквального обозначения происходящего в сфере

высшего образования. Попробуем разобраться в происходящем, назвав все своими словами. Начнем с ближайшей предыстории.

3 декабря 2004 г. Федеральное агентство по образованию издало приказ № 304 «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях», в соответствии с п. 3 которого председателям советов ректоров вузов субъектов Российской Федерации было рекомендовано «организовать работу в регионах по распространению опыта создания и внедрения внутривузовских систем управления качеством в высших учебных заведениях регионов, регулярно рассматривать данный вопрос на заседаниях советов». Вслед за ним «для использования в практической деятельности вуза» последовало письмо от 09.12.2004 г. № 676/12–16 «О разработке и внедрении внутривузовских систем управления качеством образования», содержащее «Справку о разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях (на примере Московского государственного института стали и сплавов (Технологического университета))». Эти документы, ставшие следствием решений коллегии Федерального агентства по образованию от 16 ноября 2004 г. № 3/1, явились этапом в решении политической задачи, важность которой была подтверждена еще Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года (одобрена Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р), где заявлено: «Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования».

Затем значимость указанной задачи была подтверждена Программой социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.), утвержденной решением Правительства РФ от 19.01.2006 г. № 38-р, где, в частности, констатируется несоответствие сложившейся системы образования потребностям рынка труда, в связи с чем «приоритетными направлениями деятельности Правительства Российской Федерации в сфере образования являются законодательное обеспечение модернизации российской системы образования, приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка тру-

да, повышение доступности качественных образовательных услуг, создание системы независимой оценки контроля качества образования». Понятно, что независимой от государственных уполномоченных органов контроля и надзора, которые по законодательству обладают монопольным правом оценки, влекущей правовые последствия.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) также заявлена как одна из важнейших задач формирования механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с учетом мнения потребителей и международных сопоставительных исследований в сфере качества образования; т. е. опять дан ориентир на альтернативную государственной (ведомственную) оценку.

Истоки этой политики раскрывает приказ Министерства образования РФ от 22.03.2000 г. № 839 «О проведении в 2000 году конкурса «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», перенесший в сферу образования принципы, формы и инструментарий конкурса на соискание премий Правительства Российской Федерации в области качества, берущего начало в Постановлении Правительства РФ от 12 апреля 1996 г. № 423. В свою очередь, последний конкурс буквально многое повторяет из Европейской премии по качеству, учрежденной в 1991 г. Европейским фондом управления качеством – European Foundation for Quality Management (EFQM), организованным в 1988 г. Премия была учтена и в стандартах, и в директивах ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании), принятых в 2005 г. странами-участницами Болонского процесса в лице министров образования как согласованный и рекомендательный общий ориентир.

В этом же году Федеральная служба по надзору в сфере образования издала приказ от 30.09.2005 г. № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений», в котором перечень показателей государственной аккредитации, определяющих статус по типу «высшее учебное заведение», дополнен показателем «1.2. Качество

подготовки», включающим в себя «эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования». Создание такой системы стало фактически обязательным для всех вузов, желающих получить госаккредитацию.

Заметим, что участие во всех ранее перечисленных, равно как и в не упомянутых здесь, конкурсах в области качества является **добровольным**. Российским же вузам вышеназванным приказом не было оставлено иного выбора, нежели воспринять как руководство к действию, причем **обязательному** действию, обнародованные в подоспевшем письме Управления учреждений образования Федерального агентства по образованию от 22.05.2006 г. № 836/12–16 «Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для вузов и ссузов», «Методические рекомендации для вузов и ссузов по проектированию и внедрению систем качества в образовательных учреждениях», «Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования», «Методические рекомендации для вузов и ссузов по организации и проведению самооценки эффективности функционирования систем управления в области менеджмента качества на основе модели совершенствования деятельности».

С 2007 г. практически во всех вузах России, даже в тех, которые ранее не спешили с нововведениями, появились соответствующие структурные подразделения. Началась определенная работа там, где прежде ею специально не занимались, ориентируясь на существующие положения о качестве образования, которые уже были в федеральном и региональном законодательствах, а также прямо вытекающих из него подзаконных актах «Правилах осуществления контроля и надзора в сфере образования», «Положениях о Федеральной службе по контролю и надзору в сфере образования и науки» и др.).

Правительство, особенно Министерство образования, Федеральное агентство по образованию, Минобрнауки РФ и далее последовательно и настоятельно проводили в жизнь политику внедрения в вузы страны системы менеджмента качества, не имеющую и не имевшую, заметим, достаточного основания в существующем образовательном законодательстве как нечто обязательное.

Остаются эти основания смутными и в законопроекте «Об образовании в Российской Федерации», усиленно поддерживаемом Минобрнауки, но вызывающем большие сомнения не только у значительной части педагогической общественности, но и, например, у Минэкономразвития России, разместившего на официальном сайте http://www.economy.gov.ru/minec/about/structure/depreulatinginfluence/doc20120608_06 «Заключение об оценке регулирующего воздействия на проект федерального закона «Об образовании» в Российской Федерации», где, кроме прочего, отмечается, что «содержание независимой оценки качества образования, указанное в п. 3 ст. 98 проекта акта не соотносится с определением понятия «качество образования» (п. 33 ст. 2 проекта акта)». Таким образом, начиная с терминологии, с объекта и предмета госаккредитационной и независимой (общественно-профессиональной) экспертиз, процедур, полномочий задействованных в них лиц в законопроекте наблюдается неразбериха. Принцип верховенства закона (а не подзаконных нормативных правовых актов или иных, например, партийных или ведомственных документов) почему-то в рассматриваемом в настоящей статье вопросе и раньше не срабатывал. Если законопроект будет принят в нынешнем виде, он и в ближайшем будущем просто не позволит в силу своей неопределенности руководствоваться принципом законности на практике. Вспоминается поговорка о рыбке в мутной воде... Кто-то ее будет успешно вылавливать...

В то же время на поверхности простая причина обращения к теме качества, в частности в сфере образования: этой принципиально крайне нечетко формулируемой (см., например, стандарты серии ISO) проблемой, лозунгами продвижения к качеству фактически признается растущее недоверие потребителей к производимым товарам и услугам, а значит – к производителям. И сколько ни повторять призыв-заклинание отца TQM («Всеохватывающего менеджмента качества») Э. Деминга об улажении потребителя, всем более или менее ясно, что сверхзадача бизнеса все равно в другом – в прибыли. И если ее приносил бы не потребитель, бизнес с удовольствием потребителя бы и вовсе не замечал, потому что он (потребитель) переменчив в настроениях, капризен, упрям, к тому же еще ищет собственной выгоды.

Система же менеджмента качества существует для того, чтобы потребитель **поверил** в совпадение интересов производителя с его, потребителя, интересами, и выложил за товар или услугу свои деньги. Следовательно, вопрос качества – это вопрос именно веры (потребителя в производителя и производимый продукт). Поэтому логично, что и стандартизация товаров, услуг и процессов их производства – процесс добровольный, как это и предусмотрено Федеральным законом «О техническом регулировании»: производитель добровольно следует или не следует тем или иным стандартам, учитывая реакцию на это потребителя, добровольно приобретающего или не приобретающего товар или услугу; производитель добровольно обращается к сертифицирующей организации, выбирая ту, документ которой будет наиболее экономически обоснован, т. е. повысит доверие потребителя к производителю, и при этом товар будет не запредельно дорог. Подчеркнем еще раз: участие организаций в процедурах сертификации на соответствие стандартам в области качества и в конкурсах в области качества по действующему законодательству добровольно.

Потому в соответствии с законом производитель образовательных услуг, конечно, может не следовать даже государственным образовательным стандартам (в том числе последнего поколения), может избрать себе другие стандарты и ориентиры. В последнем случае и появляется целесообразность в системе менеджмента качества. Но поскольку отечественный потребитель (и студент, и работодатель) предпочитает документы об образовании государственного образца, постольку образовательным учреждениям необходима государственная аккредитация, подтверждающая выполнение требований, содержащихся в том числе в государственных образовательных стандартах. Система менеджмента качества в образовательных учреждениях в данной ситуации оказывается избыточной: там, где государство осуществляет контроль и надзор, т. е. там, где государство оценивает государство в лице уполномоченных органов, потребителю остается доверять уже государству, а не непосредственно производителю или экспертам от TQM из сертифицирующих организаций или конкурсных комиссий в области качества.

Тогда система менеджмента качества в учебном заведении выглядит весьма странным, инородным, в лучшем случае дубли-

рующим государственную систему контроля и надзора явлением. Причем весьма затратным для вуза, надо сказать, явлением. Не только и не столько потому что нужно оплачивать труд сотрудников служб менеджмента качества. Как правило, работники этих служб глубоко и системно представляют сильные и слабые стороны своих учреждений, неустанно о них напоминают, а потому нередко вынуждены испытывать на себе недовольство, а то и неприкрытый гнев части педагогического коллектива и администрации. Несопоставимо больших затрат требует оплата регулярной внешней экспертизы.

Что же касается дополнительных усилий и времени, требуемых менеджментом качества от всех сотрудников вуза, то вместо расчетов проще вспомнить рожденный жизнью афоризм, вполне относящийся и к высшей школе: «Школа постепенно стала превращаться в то место, где дети мешают администрации и педагогам работать с документами» [5, с. 50–51]. Наиболее прозрачно в этом смысле отношение к «студенту-платнику»: он интересен вузу, прежде всего администрации, как клиент. Однако на оказание качественной услуги этому самому клиенту у педагогических работников все меньше времени и сил! Потому что работать им в первую очередь приходится с файлами и бумагами, которые, вероятно, проверят внутренние или внешние эксперты и инспекторы, и по представленным последними данным будет принято заключение о работе преподавателей и вуза в целом. А, ориентируясь на это заключение (например, в виде свидетельства о государственной аккредитации, или сертификата соответствия ISO, или диплома победителя конкурса в области качества), потенциальные клиенты, наверно, сделают выбор в пользу или против данного вуза, скорректировав, правда, сначала свое мнение при помощи «сарафанного радио» – единственного источника информации о непосредственной работе вуза с его непосредственными клиентами (студентами). Потому-то вузы обзавелись и службами PR (связей с общественностью).

Теперь поставим вопрос «по-ленински»: кому выгодна такая ситуация в высшем образовании – ситуация дублирующей подконтрольности, а главное – отчетности? Однозначно, что не студентам, до которых из-за подготовки бесконечных отчетов часто не доходят

руки преподавателей. И не самим преподавателям, которые в большинстве своем по призванию и образованию – все-таки педагоги, а не клерки (менеджеры, управленцы-бюрократы, сочинители пространных отчетов о результатах самообследования, планов корректирующих и предупреждающих действий и подобных «шедевров»). Сегодняшним российским вузовским педагогам и без отчетов приходится создавать многочисленные и объемные тексты основных образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин и их учебно-методического обеспечения под стандарты нового поколения (ФГОСы) – это кроме обычной педагогической работы, включая методическую, а еще и научно-исследовательскую. Бумаготворчеству вузовских педагогов, в значительной степени вынужденному, пока не видно конца. Умножьте это на вынужденный поиск дополнительного заработка, поскольку зарплата преподавателей никак не располагает к обладанию свободным временем – важнейшим условием творчества, как научного, так и педагогического. Слово «качество» на этом фоне звучит издевательски.

Подобное положение в высшем образовании выгодно даже не вузовским управленцам, которым было бы удобнее работать в ситуации определенности – ориентируясь либо на установленные государством требования, либо – на запросы потребителей (клиентов, студентов и потенциальных работодателей выпускников). Сегодня же вузовскому управлению приходится работать по принципу «и нашим и вашим» (на выполнении одних только контрольных цифр приема, установленных государством, вузу просто не выжить). И дело не в том, что содержательно требования государства и требования потребителя сильно расходятся. Дело в способах проверки, точнее – в ее субъектах.

Проверяющий от государства обычно действует формально: у него есть официальная «шкала», перечень критериев и показателей, а также инструментарий, выявляющий степень соответствия работы вуза этим критериям и показателям. Если проверяющий добросовестен и компетентен, он действует вполне беспристрастно, можно сказать, механически. При выполнении вузом установленных государством требований констатируется соответствие, а импульс к развитию вуза дается лишь в случае выявления и указания на недостатки.

Чтобы оживлять этот косный способ стимулирования к росту качества, государство периодически ужесточает требования, внося в перечень аккредитационных показателей и критериев не столько новые позиции, сколько новые – конечно, с каждым разом увеличенные – цифры: «даешь больше!» остепененных преподавателей, защит диссертаций, публикаций, цитирований, финансовых доходов от научной и внедренческой деятельности и т. п. Конечно, вузы – «ишачки» выносливые. Но иные вскоре, видимо, придется вынести вперед ногами. Такая перспектива также подстегивает желание соответствовать аккредитационным показателям. Но зашкаливанию показателей есть и «досадные» пределы: 24 часа в сутках (впрочем, это поправимо), 36-часовая рабочая неделя педагогических работников (это тем более поправимо) и т. п.

Административный «кнут» все же хоть иногда необходимо сдобривать «пряниками». Государство позволило вузам, в том числе государственным, получать их в виде оплаты за обучение студентами-внебюджетниками. А они уже – настоящие клиенты вузов. И отношения с ними учебному заведению приходится выстраивать не так формально и механически, как с государством и его инспекторами. Студенты и потенциальные их работодатели реагируют живо и склонны к изменению своих мнений по вполне объективным и резонным причинам; то, что по бумагам вполне соответствует установленным государством требованиям, может их не устраивать, и, наоборот, то, что важно государству, учащимся и работодателям может быть глубоко безразлично.

Так вузы, взявшись за обучение студентов-внебюджетников, быстро заметили, что оказались в положении «нараскоряку». Но ведь в это положение они попали добровольно, поэтому и выходить из него им предоставили самим [см., напр.: 4], обратившись по совету вышестоящих органов, например, к менеджменту качества как инструменту, применение которого будто бы приведет к успеху во взаимодействии с клиентурой. Однако совет нашим постсоветским вузам был дан вполне по-советски – более чем настоятельно. А насильно, как известно, милыми становятся редко... Специалисты предупреждали: «Особенностью применения стандартов ISO является неэффективность и нецелесообразность их внедрения директивными

методами. Основой должны служить принципы добровольности и экономической заинтересованности» [3, с. 11].

Наше государство, навязав вузам менеджмент качества, выразило свое недоверие и им, и их клиентам, и обществу в целом. Образование же – в принципе доверительная услуга, которая отличается от других товаров и услуг «тем, что для тех, кто их заказывает, приобретает, оплачивает, измерить их качество заранее невозможно, а после приобретения – возможно, но уже поздно... Потребители таких товаров, как правило, доверяются оценкам экспертов... Так, лучшим экспертом в образовании является человек, встроены в академическое сообщество» [2, с. 12]. Но в доверительные отношения между абитуриентом, студентом, вузом, экспертами из академического и профессионально-педагогического сообщества [см. об этом: 1], объединенных сертифицирующей организацией или конкурсной комиссией в области качества, совершенно беспардонно вторгается государство: ему мало установленных им же образовательных стандартов, мало волонтеристски устанавливаемых аккредитационных требований – оно внедряет менеджмент качества, который без «дозревания» вуза и клиентуры до него, обречен оставаться бумажной волокитой и при каждой возможности подменой реальных отчетов очковтирательством.

Система менеджмента качества – это инструмент регулярного, непрерывного добровольного улучшения качества услуги с целью повышения доверия потребителя (а не инспектора или эксперта) и, тем самым, роста прибыли. Не инспектор или эксперт приносят вузу деньги. Их мнение лишь может (далеко не всегда!) повлиять на решение потребителя. А систематическое улучшение предполагает беспристрастный публичный анализ, публичное выявление недостатков и публичную же работу над их устранением, в том числе работу по публичному перераспределению доходов с целью повышения их эффективности. Это дела, касающиеся только отношений между организацией, ее клиентами и контрагентами. Дайте же им дорасти до необходимости этих тонких отношений!

Но государство торопит! Оно громко печалует о качестве образования. И дает не просто работу, а солидный заработок проверяющим, теперь уже по линии менеджмента качества. Зарабо-

ток за счет вузов. И в эту плодоносную для проверяющих нишу, к которой пока присматривается, сомневаясь и анализируя, все еще основательная, а потому социально инертная профессура, устремляются, прежде всего, те, кто более прыток и знает толк в проверках – т. е. настоящие и бывшие инспекторы и чиновники. Знаменательно в этой связи, что «вертикали» госконтроля и надзора, с одной стороны, и менеджмента качества высшего образования – с другой, замыкаются на одной и той же организации – Федеральном государственном бюджетном учреждении «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования (Росаккредагентство)», подведомственном Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзору), которое наделено функциями организационно-технического и информационно-аналитического обеспечения проведения аккредитационной экспертизы соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений и научных организаций федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям в целях содействия Рособрнадзору в осуществлении полномочий по государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций. В то же время Росаккредагентство является членом нескольких международных над- и негосударственных сетей по гарантии качества образования: INQAAHE (Международная сеть агентств по управлению качеством в высшем образовании, с 2001 г.), SEE Network (Сеть аккредитационных агентств по высшему образованию стран Центральной и Восточной Европы, с 2002 г.), ЕСОКО (Евразийская сеть обеспечения качества образования, с 2004 г.), APQN (Азиатско-Тихоокеанская сеть аккредитационных агентств гарантии качества высшего образования, с 2006 г.). Росаккредагентство к тому же – полноправный член ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании, с 2009 г.), а также имеет статус основного члена в IAЕА (Международной ассоциации по оценке образования, с 2007 г.).

Теперь можно и ответить на заданный «по-ленински» вопрос. Ответ на него более чем грустный. Мантра качества образования – эвфемизм подчинения высшего образования интересам чиновничества, особенно той его части, которая непосредственно и, как

правило, весьма небезвозмездно занята проверками, контролем, надзором, экспертизами. И заметьте: в статье еще ничего не сказано о коррупции. Ни каким иным, а именно вышеописанным способом современное российское государство настойчиво печется о качестве высшего образования, об абитуриентах, студентах, работодателях, настоящем и будущем России.

Однако есть некоторые надежды, что чаша весов все-таки качнулась против столь одностороннего следования интересам проверяющих в пользу проверяемых и, что самое важное, потребителей в сфере высшего профессионального образования России. 19-го октября 2011 г. «Российская газета» опубликовала после регистрации в Минюсте РФ (11.10.2011 г., рег. № 22010) Приказ Минобрнауки РФ от 02.09.2011 г. № 2253 «Об утверждении перечней показателей деятельности образовательных учреждений высшего профессионального, среднего профессионального и начального профессионального образования, необходимых для установления их государственного статуса», в котором исчез (точнее, не предусмотрен) пункт, обязывающий к существованию в вузе системы менеджмента качества (и установлено начало действия документа – 30.10.2011 г.). Следом Рособrnадзор издал приказ от 25.10.2011 г. № 2267 «Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 27.12.2011 г., № 22764, начало действия документа – 24.01.2012 г.), в котором также не упомянуто о системе менеджмента качества. Значительная часть научно-педагогической общественности не верила столь щедрому новогоднему подарку родного ведомства и продолжало ждать положенных после шага вперед двух шагов назад. По крайней мере, топтание государства на месте по обсуждаемому вопросу не закончилось.

20 февраля 2012 г. приказом Минобрнауки России № 123 «Об утверждении Административного регламента предоставления Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной услуги по государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций» (зарегистрирован в Минюсте РФ 06.04.2012 г. № 23750, начало действия документа – 25.06.2012 г.) конкретизирована процедура проведения Рособrnа-

надзором государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций. В п. 12 данного приказа, кроме прочего, сказано: «Организация вправе представить в качестве приложения к заявлению о проведении государственной аккредитации сведения о результатах общественной (общественно-профессиональной) аккредитации организации в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях. Указанные сведения рассматриваются при проведении аккредитационной экспертизы при государственной аккредитации» (п. 12, пп. 3). Итак, общественно-профессиональная аккредитация вуза в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях, а значит, и внутривузовская система менеджмента качества перестали быть обязательными. Законность с заметным опозданием, но восторжествовала. Но пока остается в полном (не регламентированном и никак иначе не урегулированном) ведении Рособнадзора какое угодно решение о способах и степени учета результатов общественно-профессиональной аккредитации вуза – а здесь, как учит опыт, можно ожидать самых неожиданных ведомственных сюрпризов.

Не оставил без внимания проблему качества высшего образования и вновь избранный Президент Российской Федерации. 9 мая 2012 г. был опубликован Указ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», где, в частности, сказано: «В целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области образования и науки и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики постановляю: ... 4. Правительству Российской Федерации совместно с общероссийскими объединениями работодателей и ведущими университетами с привлечением ученых Российской академии наук и международных экспертов представить в декабре 2014 г. предложения по проведению общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высшего профессионального образования, в первую очередь по направлениям подготовки (специальностям) в области экономики, юриспруденции, управления и социологии», из чего ясно, что общественно-профессиональная аккредитация в сфере высшего профессионального образования не входит в перечень приоритетных забот Президента.

В то же время в этом же Указе Правительству Российской Федерации поручено обеспечить «проведение до конца декабря 2012 г. мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений, предусмотрев при реорганизации таких учреждений обеспечение права обучающихся на завершение обучения в других государственных образовательных учреждениях» (п. 1, пп. а). Субъекты же, механизмы, инструментарий данного мониторинга пока не уточнены... Открытым остается вопрос: кто, как и в чьих интересах их уточнит?

Доведение приоритета интересов проверяющих до состояния узаконенного паразитизма недопустимо: так очень скоро станет не на ком паразитировать. И логика биологического самосохранения внушает все же уверенность в том, что проверяющие дадут возможность проверяемым жить дальше. Они вместе с внемлющим им государством не дадут погибнуть большинству вузов. Так что у высшего образования России в целом не такие уж и плохие перспективы? Или суицидальный раж проверяющих возьмет верх?! Поживем – увидим...

Литература

1. Кислов А. Г. К дефиниции профессионально-педагогического сообщества // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Вып. 5. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. С. 159–167.
2. Кузьминов Я. И. Наши университеты // Университет. управление: практика и анализ. 2007. № 3 (48). С. 8–17.
3. Спицнадель В. Н. Система качества (в соответствии с международным стандартом ISO семейства 9000): разработка, сертификация, внедрение и дальнейшее развитие: учеб. пособие. СПб.: Бизнес-пресса, 2000.
4. Федоров В. А., Колегова Е. Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального обучения: учеб. пособие. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007.
5. Ямбург Е. А. Близорукий бухгалтер пришел на смену учителю // Нов. газ. 2012. № 50–51. 11 мая.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.161.1

Е. В. Орлова

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ВУЗЕ

Аннотация. Качество образования, в том числе и профессионального, зависит, в первую очередь, от его содержания. В статье, на основе теории уровневого формирования содержания образования, созданной В. В. Краевским и И. Я. Лернером, описан процесс отбора учебного материала и проектирования программы дисциплины «Русский язык и культура речи», преподающейся в медицинском вузе. Доказывается актуальность данного предмета для будущих медработников. Известно, что указанный род занятий относится к лингвоактивным. Поэтому высокий уровень лингвистической и коммуникативной компетентности является непременным условием высокого уровня профессионализма врача.

Особое внимание уделяется требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования 3-го поколения к содержанию гуманитарного цикла обучения. Перечислены общекультурные компетенции, которыми должны обладать выпускники специальности «лечебное дело» с квалификациями «врач-лечебник», «врач-педиатр». Показано, что цели, задачи и содержание разделов курса «Русский язык и культура речи» соответствуют требованиям, зафиксированным в стандартах, и во многом совпадают с ними.

Раскрывается суть содержания учебной программы, электронного учебника и учебного пособия, разработанных автором статьи непосредственно для медицинских образовательных учреждений. Автор надеется, что ее исследование и подготовленный в виде печатных и электронных материалов учебно-методический ресурс формирования и развития лингвистической и коммуникативной компетентности помогут будущим специалистам более эффективно организовать предстоящую профессиональную практику.

Ключевые слова: содержание образования, русский язык, компетенция, учебная программа, учебное пособие.

Abstract. The quality of education – including the vocational one – depends primarily on its content; and the paper describes the material selection process for designing the curriculum of the «Russian Language and Culture of Speech» course for the medical higher school, based on the theory of level development of educational content by V. V. Klayevsky and I. Y. Lerner. The relevance of the subject for prospective medical specialists is substantiated as it is well-known that this sort of professional activity is lingua-active. Therefore, the high level of linguistic and communicative competence is a necessary prerequisite of the doctor's professionalism. The main emphasis is on the requirements of the third generation of federal state educational standards for higher vocational training regarding the content of the humanities subjects. The general cultural competences necessary for the graduates specialized in medical treatment and qualified as physicians and pediatricians are enumerated. It is indicated that the objectives, goals and content of the «Russian Language and Culture of Speech» course comply with the above standards.

The essence of educational content concerning the curriculum, courseware, textbooks and training manuals is highlighted with the reference to the medical educational establishments. The author believes that the research results along with the printed and electronic educational resource, aimed at developing linguistic and communicative competence, can help prospective specialists in their future professional work.

Index terms: educational content, Russian language, skills, training program, training manual.

Под содержанием образования мы понимаем систему знаний, умений, навыков, компетенций, которыми следует овладеть учащемуся в процессе обучения. Современная многоуровневая теоретическая модель формирования содержания образования, используемая в современной российской дидактике, была разработана на рубеже 70–80-х гг. XX в. Ее авторами являются известные российские ученые-педагоги В. В. Краевский и И. Я. Лернер, которые выделили и обосновали несколько уровней формирования содержания образования:

1) общетеоретические представления – в обобщенном виде передаваемый подрастающим поколениям социальный опыт в его педагогической интерпретации;

2) учебный предмет – развернутое представление об определенной части содержания, несущей специфические функции в общем образовании;

3) учебный материал – конкретные, подлежащие усвоению учащимися, зафиксированные в учебниках, учебных пособиях, методических разработках элементы состава содержания. Это вполне определенные знания, навыки, умения, способы деятельности, компетенции, входящие в курс обучения по отдельно взятому учебному предмету. При этом под знаниями понимается проверенный исторической практикой результат процесса познания действительности, ее адекватное отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий; под умениями – способы (приемы, действия) применения усвоенных знаний на практике; под навыками – учебные действия, приобретающие в результате многократного выполнения автоматический характер; под компетенциями – способность и готовность выполнять те или иные действия на практике;

4) педагогическая действительность – проектируемое содержание образования становится содержанием совместной деятельности преподавателя и учащегося;

5) уровень, на котором проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого учащегося, частью структуры его личности [2, с. 36].

На первых трех уровнях имеется в виду, что необходимое содержание образования отобрано, спланировано, является потенциальным, но пока не реализовано в действительности. Оно существует как заданная норма, как то, что необходимо материализовать в процессе обучения – на четвертом и пятом уровнях. На последних двух уровнях содержание осваивается непосредственно в учебной деятельности, в процессе изучения материала той или иной дисциплины.

В соответствии с В. В. Краевским и И. Я. Лернером, «формирование каждого последующего уровня связано с реализацией уровня предшествующего. Например, общее теоретическое представление реализуется на уровне учебного предмета» [2]. На втором уровне каждый учебный предмет воплощается в учебную программу, которая включает перечень вопросов по предмету, охватывающий весь период его изучения. Учебная программа реализуется в виде материала, изложенного в учебниках и учебных пособиях по отдельным дисциплинам.

Мы остановимся на характеристике первых трех уровней содержания образования курса «Русский язык и культура речи» в ву-

зе и постараемся показать актуальность данного предмета, проанализировав соответствующие учебную программу, учебники и учебные пособия.

Содержание образования определяется социальным заказом в определенных конкретно-исторических условиях. Современное российское государство, модернизирующее свою экономику, строящее высокотехнологичное гуманное гражданское общество, переживающее период социокультурных преобразований, нуждается в людях, способных ставить и решать сложные задачи социального, экономического, политического, духовно-нравственного развития на основе общепризнанных норм человеческой морали. Стране нужны гуманитарно образованные граждане, умеющие анализировать экономические, общественные и политические процессы, быть активными субъектами профессиональной и общественно значимой деятельности. Поэтому миссия современного отечественного образования состоит в подготовке активных, гибких, компетентных, творческих личностей, готовых осуществлять перемены, брать на себя ответственность за происходящее в своей стране и во всем мире, предвидеть возможные варианты социально-экономической и политической ситуаций в ближайшем и отдаленном будущем. Российскому обществу в настоящее время необходимы специалисты, владеющие различными способами самостоятельно добывать знания, умеющие с нравственных позиций распорядиться полученной информацией и сформированными компетенциями, имеющие опыт самостоятельного, творческого решения проблем на основе принципов толерантности, уважения к себе и к другим людям.

Сегодня востребованность специалиста на рынке труда, его конкурентоспособность в значительной степени зависят от наличия грамотной речи, умения эффективно общаться, от владения навыками ведения дискуссий с оппонентами, придерживающимися разных точек зрения, и основными способами разрешения конфликтов, от способности поддерживать конструктивные рабочие отношения с другими членами коллектива. Невозможно представить человека, который мог бы правильно выстраивать контакты с другими людьми без хорошего знания языка, высокой культуры речи, обладания нормами продуктивного, позитивного общения. Поэтому интерес к родному языку в настоящее время является

ся осознанной необходимостью для миллионов людей, стремящихся сделать хорошую карьеру, достичь успехов в жизни.

Данный социальный заказ нашел отражение в ФГОС ВПО 3-го поколения, в основу которых, в отличие от прежних стандартов 2-го поколения, опирающихся на так называемые ЗУНы (знания, умения, навыки), положен компетентностный подход. В частности, согласно требованиям к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалистов в медицинских вузах, к концу обучения студенты специальности «лечебное дело» с квалификациями «врач-лечебник», «врач-педиатр» должны обладать целым рядом общекультурных компетенций (ОК), которые формируются в процессе занятий по гуманитарным дисциплинам. По окончании полного цикла образования в высшем учебном заведении выпускники должны:

- анализировать социально значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК 1);

- быть готовыми к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, основных философских категорий, к самосовершенствованию (ОК 2);

- рефлексировать значимые политические события и тенденции, ответственно участвовать в политической жизни, владеть основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и традициям, уметь оценивать политику государства; знать историко-медицинскую терминологию (ОК 3);

- владеть навыками логического и аргументированного анализа, публичной речи, ведения дискуссии и полемики, редактирования текстов профессионального содержания, осуществления воспитательной и педагогической деятельности; быть способными к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантным отношениям (ОК 5);

- знать один из иностранных языков на уровне бытового общения, быть готовыми к письменным и устным коммуникациям на государственном языке (ОК 6);

- использовать методы управления; организовывать работу исполнителей; находить и принимать ответственные управленче-

ские решения в условиях плюрализма мнений и в рамках своей профессиональной компетенции (ОК 7);

- осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм; соблюдать правила врачебной этики, законы и нормативные акты по работе с конфиденциальной информацией; сохранять врачебную тайну (ОК 8).

К общепрофессиональным компетенциям (ПК), также формирующимся во время изучения студентами гуманитарных дисциплин, относятся:

- способности реализовать этические и деонтологические аспекты врачебной деятельности в общении с коллегами, медицинскими сестрами и младшим персоналом, взрослым населением и подростками, их родителями и родственниками (ПК 1);

- готовность использовать системный подход при анализе медицинской информации, опираться на всеобъемлющие принципы доказательной медицины, основанной на поиске решений с использованием теоретических знаний и практических умений в целях совершенствования профессиональной деятельности (ПК 3);

- умение анализировать результаты собственной деятельности для предотвращения врачебных ошибок, осознавая при этом дисциплинарную, административную, гражданско-правовую, уголовную ответственность (ПК 4);

- навыки проводить и интерпретировать опрос, ... грамотно заполнять медицинскую карту амбулаторного и стационарного больного, взрослого и подростка (ПК 5).

Относительно психолого-педагогической деятельности выпускников необходимо подготовить к обучению:

- среднего и младшего медицинского персонала правилам санитарно-гигиенического режима пребывания пациентов и членов их семей в лечебно-профилактических учреждениях (ПК 25);

- взрослого населения, подростков и их родственников правилам медицинского поведения; ... навыкам здорового образа жизни (ПК 26).

Применительно же к научно-исследовательской работе молодые специалисты должны быть готовы:

- изучать научно-медицинскую и парамедицинскую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования (ПК 31);

- участвовать в освоении современных теоретических ... методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований (ПК 32) [6].

Перечисленные компетенции успешно развиваются, как было сказано выше, в процессе освоения основ гуманитарных наук, в том числе на занятиях русского языка и культуры речи. Данная дисциплина введена в структуру медицинского образования в 2000/01 учебном году как региональный компонент ФГОС ВПО 2-го поколения. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО 3-го поколения она читается в рамках вариативной части, установленной вузом, т. е. является курсом по выбору студентов.

В соответствии с требованиями стандарта 3-го поколения нами была разработана рабочая программа дисциплины «Русский язык и культура речи». В пояснительной записке к ней содержатся цели и задачи курса, определено место предмета в структуре основной образовательной программы, требования к результатам обучения; составлен учебно-тематический план с перечнем вопросов по учебному материалу; определены образовательные технологии, формы контроля, средства оценки успеваемости; даны методические указания для преподавателей и студентов; перечислены требования к научно-исследовательской работе студентов; описано учебно-методическое и информационное обеспечение курса (основная и дополнительная литература, программное обеспечение и интернет-ресурсы); его материально-техническое обеспечение; представлены протоколы согласования рабочей программы дисциплины с другими кафедрами.

Главной целью обучения курса «Русский язык и культура речи» для студентов медицинских вузов является формирование образцовой языковой личности высокопрофессионального специалиста-медика, речь которого соответствует принятым в образованной среде нормам общения и отличается прагматической направленностью. Курс предназначен для формирования и развития у будущего профессионала лингвистической и коммуникативной компетентности, представляющей собой совокупность знаний, навыков, умений, компетенций, требующихся для установления межличностных контактов и бесконфликтного общения в социально-

культурной, официально-деловой и, главным образом, профессиональной сферах, т. е. в различных ситуациях человеческой деятельности.

Выдвигаемые цели определяют основные задачи курса, которые заключаются в приобретении учащимися:

- лингвистической компетентности – владении нормами современного русского литературного языка (орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, орфографическими, пунктуационными); готовности и способности к анализу информации, редактированию текстов;

- коммуникативной компетентности специалиста-медика в профессионально значимых жанрах и типовых ситуациях общения: при сборе анамнеза, написании истории болезни, в выступлении на врачебных конференциях, беседах с пациентами и их родственниками в соответствии с правилами «информированного согласия» и т. п.;

- навыков публичной речи, азов мастерства ораторского выступления, способности использовать выразительные средства воздействия, выстраивать речь в зависимости от прагматической направленности и адресата;

- компетенций, касающихся ведения дискуссий при наличии различных позиций, формулирования самостоятельной точки зрения;

- компетенций по ведению деловых бесед, переговоров, оформлению необходимых деловых бумаг: заявления, автобиографии, резюме, служебной записки, доверенности, деловых писем и др.;

- компетенций в использовании средств невербальной коммуникации (паралингвистических средств, проксемики, мимики, жестов и т. п.);

- компетенций, связанных со знанием речевого этикета, включающего способы выражения побуждения, соболезнования, благодарности, просьбы и т. п.; способы активного и эмпатического слушания;

- умений разрешать конфликты, поддерживать рабочие отношения с другими членами коллектива на основе норм бесконфликтного общения.

Обозначенные цели и перечисленные задачи курса, как видим, вполне соответствуют требованиям стандартов 3-го поколения.

Собственно содержание дисциплины «Русский язык и культура речи» составляют нормативные аспекты устной и письменной речи:

- орфоэпические нормы – стили произношения (высокий, нейтральный, просторечный); основные правила литературного произношения; особенности произношения заимствованных слов и медицинской терминологии;

- акцентологические нормы – особенности, основные правила и функции русского ударения, в том числе в профессиональной речи медицинских работников;

- лексические нормы – омонимия, полисемия, синонимия, антонимия, паронимы; фразеологические средства языка, пословицы, поговорки и афоризмы; плеоназм и тавтология; алогизмы, подмена понятий, эллипсис; устаревшие слова, архаизмы и историзмы; неологизмы, экзотизмы, варваризмы; лексика ограниченной сферы употребления (диалектизмы, жаргонизмы, профессионализмы, просторечия, вульгаризмы, арготизмы, обценная лексика); заимствованные слова, интернационализмы; медицинский терминологический аппарат;

- грамматические нормы – морфологические и синтаксические, в том числе в медицинском тексте;

- морфологические нормы, стилистические варианты их использования;

- синтаксические нормы – согласование, управление, порядок слов и т. д.;

- орфографические нормы, правописание медицинских терминов;

- пунктуационные нормы, знаки препинания в медицинских текстах.

Материал по орфографии и пунктуации отбирался нами на основе анализа тестов, выполненных медицинскими работниками и студентами-медиками, а также письменных работ студентов в профессионально значимых для них письменных жанрах, главным образом историй болезни.

В содержании курса учитывается и коммуникативный аспект устной и письменной речи. Студенты знакомятся со стилями современного русского языка: научным, официально-деловым, публицистическим, разговорным, художественным. При изучении

научного и делового стилей особое внимание уделяется учебно-профессиональным жанрам (конспект, тезисы, *аннотация*, реферат, рецензия) и профессионально значимым жанрам и ситуациям общения, к которым относятся: сбор анамнеза, написание истории болезни, выступление на врачебных конференциях, информирование пациентов и их родственников в соответствии с правилами «информированного согласия». Осваивая публицистический стиль учащиеся знакомятся со способами вербального оформления публичного выступления, ведения споров, дискуссий и дебатов; практикуются в применении орфоэпических, синтаксических, лексических средств воздействия, в использовании средств невербальной коммуникации (паралингвистических средств, проксемики, мимики, жестов и т. п.).

Кроме того, содержанием курса охвачены как эстетические, так и этические аспекты устной и письменной речи. Акцент делается прежде всего на деловой этикет. Рассматриваются способы выражения побуждения, соболезнования, благодарности, просьбы, активного и эмпатического слушания, приемлемые возможные варианты разрешения конфликтных ситуаций, нормы бесконфликтного общения и деловых отношений.

Основными формами, в которых раскрывается содержание образования, как уже говорилось, являются учебники и учебные пособия. Нами были разработаны электронный учебник и учебное пособие по культуре речи, предназначенные непосредственно для студентов медицинских вузов [3; 4]. Структура данных изданий отражает логику развертывания содержания учебного материала.

Каждая глава пособия имеет теоретическую и практическую части. Построено пособие по модульному принципу. Практические части разделов «Орфоэпия», «Лексика», «Грамматика» содержат по два модуля. Первый модуль «Общее владение» предназначен для формирования и развития коммуникативной компетенции на базе общеупотребительного материала; второй «Профессиональный модуль» – на материале профессионального языка врачей и медицинской терминологии. В практической части учебного пособия для выработки и закрепления профессионально важных лингвистических и коммуникативных навыков и умений содержатся разнообразные упражнения и творческие задания, например наблю-

дение языкового факта, последующий его анализ, самостоятельный поиск аналогичного языкового факта, применение его в ситуации коммуникативного общения.

Творческие задания пробуждают и поддерживают у учащихся интерес к родному языку, воспитывают у них языковое чутье, формируют (что представляется особенно важным) креативное и эстетическое начало. Мы абсолютно согласны с Л. Перловским, утверждавшим, что «эстетические эмоции, связанные с инстинктом обучения, – основа наших духовных ощущений... инстинкт обучения – это основа механизма, “движущего” процессы адаптации внутренних моделей, и неотъемлемая часть этого механизма – эстетическая эмоция, измеряющая и сигнализирующая степень удовлетворения или неудовлетворения инстинкта обучения» [5].

Для того чтобы русский язык для студентов воспринимался не только как средство коммуникации, но и как средство самовыражения, многие задания в пособии посвящены языковой игре, манипуляциям лингвистическими средствами воздействия. В учебнике описано более 40 таких средств, тропов и фигур. Есть достаточно заданий, рассчитанных на анализ ошибок в средствах массовой информации, в устных и письменных высказываниях студентов. Этот вид работы нужен для того, чтобы студенты были внимательны к речи, умели распознавать намеренную и ненамеренную игру слов, чтобы их речь соответствовала той коммуникативной, этической и эстетической цели, которую они ставят перед собой. Кроме обязательных заданий, предлагаются факультативные упражнения, выполнение которых зависит от воли и желания преподавателя и учащихся. Каждый раздел заканчивается вопросами и заданиями, весьма полезными для промежуточного контроля.

В качестве контрольных материалов используются и тесты по культуре речи, построенные так же, как модули, и на общеупотребительном, и на медико-биологическом материале воздействия. С помощью тестирования определяется уровень знаний, навыков, умений, компетенций учащихся по основным темам дисциплины «Русский язык и культура речи». Наряду с собственно лингвистическими разработаны тесты, проверяющие умения использовать невербальные средства коммуникаций. Каждый тест имеет два аналогичных варианта. Первый из них рекомендуется использовать в ка-

честве вводного, диагностического (пропедевтического) инструмента в начале занятий по культуре речи. Второй вариант предназначен для итогового контроля по окончании всего курса обучения.

Результаты исследования содержания дисциплины «Русский язык и культура речи» и ее элективной части «Общение врача с пациентом» подробно изложены в монографии «Культура профессионального общения врача: коммуникативно-компетентный подход» [2]. Выявлены причины трудностей, возникающих при общении врача и пациента, связанных с возрастом последнего, его темпераментом, характером, отношением к болезни, тяжестью заболевания, гендерными и социально-культурными различиями: этническими, национальными, религиозными, экономическим положением, уровнем образования и т. д. На основе этого составлены рекомендации, описаны пути преодоления возникающих коммуникативных препятствий. Причем учтены разные этапы обучения, начиная с додипломного и заканчивая повышением квалификации.

Известно, что медицинские специальности относятся к лингвоактивным. Поэтому высокий уровень лингвистической и коммуникативной компетентности является непременным условием высокого уровня профессионализма врача. Надеемся, что наше исследование, рабочая программа дисциплины «Русский язык и культура речи», учебное пособие и электронный учебник по формированию и развитию лингвистической и коммуникативной компетентности помогут более эффективно организовать работу медицинских работников.

Литература

1. Краевский В. В., Лернер И. Я. Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. М.: Просвещение, 1980. С. 34–49.
2. Орлова Е. В. Культура профессионального общения врача: коммуникативно-компетентный подход: моногр. М.: Форум, 2012. 288 с.
3. Орлова Е. В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 462 с.
4. Орлова Е. В. Русский язык и культура речи: электронное издание для студентов медицинских вузов: регистр. свид-во

№ 19490; номер гос. регистр. 0321001127. Иваново: ГОУ ВПО ИВГМА Росздрава, 2010.

5. Перловский А. Сознание, язык и математика // Звезда. 2003. № 2. С. 215–216.

6. ФГОС ВПО: Приказ Минобрнауки России от 8 ноября 2010 г. № 1118 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7199>; <http://mon.gov.ru/dok>.

УДК 37.013

А. Н. Яковлева

ЛИНГВОПЕДАГОГИКА КАК ПРОБЛЕМА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена одному из современных направлений педагогики – лингвопедагогике, предметом исследования которой является социализация личности в процессе иноязычного образования. Это междисциплинарная область знания, тесно связанная прежде всего с лингвистикой, педагогической психологией, психологией развития и акмеологией. Лингвопедагогика только переживает период становления, поэтому в ней пока остаются открытыми вопросы окончательной конкретизации определений основных понятий и терминов, ее места среди других научных отраслей. Для оформления теоретических основ лингвопедагогики, с точки зрения автора, наиболее приемлем и адекватен системный подход. Обозначены объект, субъекты, цели исследований лингвопедагогической системы, содержание и средства воздействия.

Данная система полифункциональна, основные ее функции – целостное педагогическое воздействие при изучении иностранных языков, стимулирование самообучения и организация процессов межкультурной социализации. Ключевыми элементами лингвопедагогической системы – центрами формирования поликультурной личности, где воспитывается ценностное отношение к родной и иноязычным культурам, прививается уважение к ним, приобретаются межкультурные компетенции, производится подготовка педагогических кадров, способных, в свою очередь, обеспечить поликультурное развитие учащихся и т. д., – могут стать языковые факультеты вузов.

Выявление закономерностей формирования межкультурной социализации позволит создать систему педагогической поддержки изучающих

иностранные языки, разработать прогрессивные методы и технологии развития и закрепления языковой компетентности.

Ключевые слова: лингвопедагогика, иноязычное образование, межкультурная социализация.

Abstract. The paper is devoted to lingua-pedagogy – one of the modern branches of pedagogy dealing with personal socialization in the process of foreign language learning. This interdisciplinary field of knowledge is related to linguistics, pedagogic psychology, development psychology and acmeology. Lingua-pedagogy undergoes the formation process; therefore, there still are a number of open questions concerning its place among the other sciences, and the final definitions of the main concepts and terms. The author recommends the systematic approach to developing the theoretical foundation of lingua-pedagogy. The paper outlines the subject and aims of the lingua-pedagogic research, its content and affecting means. The system in question is poly-functional, its main functions being the integral pedagogic effect in foreign language teaching, stimulating self-dependent learning, and arranging the intercultural integration. The linguistic faculties at universities can be taken as the key elements of the lingua-pedagogic system – the development centers, nurturing the value-oriented respectful attitude to the native and foreign culture, providing intercultural competence acquisition, and training pedagogic staff capable of fulfilling the poly-cultural development tasks.

Identification of the conformities of intercultural socialization makes it possible to organize the system of pedagogic facilitation for students learning foreign languages; and develop the perspective methods and technologies of language competence acquisition and consolidation.

Index terms: lingua-pedagogy, foreign language education, intercultural socialization.

Процессы глобализации и интеграции в обществе стимулируют увеличение количества междисциплинарных исследований, ведущихся на стыке двух и даже нескольких наук. Одной из главных примет последнего времени является также возрастание роли в общественном развитии иноязычного образования.

Междисциплинарность исследований в современном научном познании весьма продуктивна, тем более если речь идет о сфере образования, где взаимодействуют педагогические, социокультурные, социально-политические и экономические факторы. В иноязычном образовании ярко выражены тенденции интеграции образования и воспитания: при изучении языков других народов происходит приобще-

ние личности к другим культурам, социализация, формирование отвечающего реалиям наших дней мировоззрения. Эти важнейшие задачи образования должны учитываться и решаться во всех применяющихся сегодня концепциях и методах обучения иностранным языкам.

Педагогическая деятельность в целом, как и ее научная трактовка, – явление многоотраслевое. Среди прочих направлений она включает лингвопедагогика, развивающуюся на стыке нескольких традиционных дисциплин и ориентированную на достижения наук, строящихся на взаимодополняющих методологических подходах. Это новая область знания, которая только переживает период становления и вместе с тем привлекает внимание представителей различных наук. Пока в лингвопедагогике остаются открытыми вопросы окончательной конкретизации объекта и предмета ее исследования, определений основных понятий и терминов, ее места среди других наук.

Наиболее тесно лингвопедагогика связана с лингвистикой, предмет изучения которой – система языковых средств, используемых в речевом общении [5]. В объекте своего исследования лингвопедагогика соединяет педагогические и лингвистические компетенции. Например, в основе разрабатываемого метода обучения может лежать определенная известная языковая концепция (аудиолингвальный метод, структурализм и др.) [6].

Лингвопедагогика развивается во взаимодействии и с лингвопсихологией, отражающей психологические и психолингвистические аспекты интерпретации речевой деятельности [2]. Общность лингвопедагогика, педагогической психологии и психологии развития связана с фактически единым объектом изучения, хотя каждая из данных наук реализует свои собственные подходы к нему. Проблемы развития личности – задачи, которые должны в обязательном порядке найти отражение в современных лингвопедагогических концепциях.

Для лингвопедагогика актуальны изучение и измерение таких характеристик, как процессы самообучения, саморазвития и самоорганизации личности в условиях иноязычного образования. В связи с этим в теоретическое обоснование рассматриваемой области знания следует включить положения акмеологии, большой вклад в развитие которой внесли, в частности, работы Н. В. Кузьминой [4].

Важным фактором развития и саморазвития человека является межкультурная социализация. Изучение социализации личности как педагогической проблемы обращено большей частью к детской психологии. Одним из подходов к исследованию межкультурной социализации в зрелом и юношеском возрасте, например при формировании личности студента, могла бы быть разработка основ межкультурной акмеологии. Научный аппарат акмеологии позволит адекватно отразить проблему эффективного развития и становления человека во всей совокупности его качеств. Весьма полезными в этом отношении стали бы кросскультурные исследования, основанные на студенческих выборках.

Для оформления теоретических основ лингвопедагогики наиболее приемлем и адекватен системный подход. Процесс иноязычного образования можно представить как лингвопедагогическую систему, у которой, как и у любой системы, есть цель, субъект, объект, содержание и средства воздействия [3].

Объектом педагогического процесса в лингвопедагогической системе чаще всего выступают обучаемые. Однако данный процесс является одновременно и организуемым, и самоорганизующимся, поэтому, с нашей точки зрения, целесообразнее рассматривать обучаемых и в качестве объектов, и в качестве субъектов системы.

Лингвопедагогика осуществляет анализ факторов и условий обучения иностранным языкам с целью формирования не только лингвистических, но и социальных компетенций, выявляет эффективные методы и способы воспитания детей и молодежи на опыте иноязычной культуры, при помощи воспроизводства этого опыта и лингвистической среды. Таким образом, лингвопедагогика в объекте своего исследования интегрирует лингвистические и педагогические компетенции для оптимизации процесса социализации и воспитания при обучении языкам. Главные критерии оценки применения лингвопедагогической системы – показатели включенности обучаемых в образовательный процесс, в межкультурные отношения.

Лингвопедагогическая система полифункциональна, что проявляется во взаимосвязи функций целостного педагогического воздействия при изучении иностранных языков, стимулирования

самообучения и организации процессов межкультурной социализации. Предметной областью исследований лингвопедагогики являются данные процессы и их влияние на самоорганизацию и самообразование личности; предметом изучения – система межкультурной социализации и воспитания человека.

Межкультурная социализация – это развитие личности в процессе приобщения ее к иной культуре. Главная ее задача – формирование готовности человека к успешной самореализации в отличной от родной социокультурной среде, в системе отношений, в которую он реально включается. Межкультурная социализация как педагогическое явление связана с поисками в области содержания межкультурного образования. Другой ее педагогический аспект связан с поиском способов присвоения личностью ценностей иной культуры.

Среди характерных черт российского общества выделяются лингвистический и этнокультурный плюрализм, сложившийся в результате исторического продолжительного сосуществования национальных республик в составе страны. Практическая цель социализации и воспитания молодежи в современных условиях – формирование готовности молодых людей к функционированию на различных уровнях межкультурной коммуникации: общемировом, межэтническом и межличностном – при сохранении и совершенствовании лучших черт национального характера. Самобытные, многовековые традиции народов нашей страны должны не только сохраняться, но и стать достоянием остального мира. Особенность объекта межкультурной социализации состоит в том, что он – обладатель, хранитель и транслятор определенного этнического опыта. Так как очень многие представители населения нашего государства являются носителями двух и более языков, проблемы билингвизма и трилингвизма весьма актуальны в лингвопедагогике. Взаимодействие различных языков и культур охватывает целый комплекс вопросов, связанных с задачами межкультурной социализации и воспитания.

Важный объект исследования содержания межкультурной социализации – межкультурная коммуникация, формирование навыков которой осуществляется в ходе целенаправленного, специально организованного процесса. Приобрести лингвистический

коммуникативный опыт – значит не просто усвоить сумму знаний и умений, а овладеть средствами общения. Этот сложный и многофакторный процесс происходит как в естественных, «стихийных» условиях, так и в условиях организованного влияния.

Среди субъектов межкультурной социализации личности выделяются школа, языковой факультет, языковая среда. Системный подход позволяет наиболее полно раскрыть возможности всех субъектов межкультурной социализации и воспитания и, соответственно, максимально повысить эффективность данного процесса: согласовать принципы, методы, формы деятельности субъектов социализации, сгладить противоречия между ними. Целостный взгляд на процесс межкультурной социализации, с учетом структуры образовательной среды, состояния современного общества, существующих методов теоретической и практической деятельности по межкультурному обучению и воспитанию, позволяет выявить и определить основные направления формирования и развития межкультурной социализации. Так, например, безусловно, требуется соблюдение преемственности этого процесса в школе и вузе.

Одним из условий успешной межкультурной социализации обучаемых является психолого-педагогическая компетентность педагога. Подготовка школьных учителей должна включать формирование умений организовывать учебный процесс обучения на основе межкультурного опыта как средства социализации и воспитания; выработку навыков исследования особенностей окружающего поликультурного пространства; знакомство с методикой создания толерантной межкультурной среды для использования ее в образовательных и воспитательных целях.

Подобное обучение надо предусмотреть и при подготовке вузовских преподавателей. Необходимо осмысление роли языковых факультетов как важнейших институтов межкультурной социализации, а преподавателей, определяющих стратегию и тактику в области обучения и воспитания, – как агентов такой социализации. Воспитательная система как педагогическая подсистема высшего профессионального учебного заведения призвана прежде всего формировать целостную личность специалиста как субъекта культуры. Критерием же оценки процесса межкультурной социализации

ции студента должна служить интегральная характеристика его развития – межкультурная социализированность.

Языковой факультет высшего учебного заведения выполняет образовательную, развивающую, диагностическую, организаторскую, консультативную и корректирующую функции. Оптимизация межкультурной социализации в условиях искусственной языковой среды факультета возможна при определенной реконструкции педагогического процесса. В ходе реализации основных аспектов образовательной деятельности на различных этапах должны применяться формы и методы работы, направленные как на организацию деятельности преподавателей и носителей изучаемых языков, так и на социализацию и воспитание студентов. Совершенствования процесса межкультурной социализации студентов будут способствовать следующие условия:

- нужно интегрировать социализирующий потенциал дидактической и воспитательной систем языкового факультета;
- следует наполнять содержание совместной деятельности преподавателей и студентов культурно-историческими традициями, ценностями всего общества, а также межкультурной общности;
- необходимо использовать традиции иноязычной культуры для приобщения студентов к иному, отличному от имеющегося социальному опыту.

Перечисленные условия должны быть максимально приближены к реальным. Интеграция учебного и воспитательного процесса создает основу для эффективной социализации студентов, оптимизация которой осуществляется не только путем усиления культурологической направленности преподаваемых дисциплин, раскрывающих быт и нравы других народов, не только разработкой и углублением содержания образовательных программ и курсов по межкультурной коммуникации (иностранные языки, «Лингвострановедение», «Мир изучаемого языка», «Лингвокультурология» и др.), но и созданием программ межкультурной социализации молодежи, воспитанием студентов через их непосредственное личное участие в изучении традиций, через приобретение навыков и умений проведения тех или иных мероприятий, формирующих ценностное отношение к родной, отечественной и иноязычной культурам. Активная деятельность учащихся, участие в жизнеде-

тельности факультета и вуза способствуют развитию коммуникативных умений, общительности, коллективизма, а следовательно, помогают адаптироваться в новой социокультурной среде.

Перспективы развития личности, на наш взгляд, тесно связаны с уровнем развития элементов и функций лингвопедагогической системы. В межкультурном обучении при использовании традиций страны изучаемого языка необходимо больше внимания уделять анализу и реконструкции системы взаимоотношений. Выстраивание контактов в традициях народа, населяющего территорию осваиваемого языка, – продуктивный прием социализации и воспитания, наравне со знакомством с символами, бытом, обрядами, искусством и др. Праздники, сказки, легенды, пословицы, поговорки, в которых отражена культура взаимоотношений между ее носителями, формируют начальные нормы коммуникаций в иноязычной среде. А общение – передача ценностей и стереотипов поведения – определяет качество межкультурных отношений.

Расширение взаимодействий и укрепление связей языкового факультета и в целом образовательного учреждения с социокультурной средой различных народов, как живущих внутри страны, так и вне ее, также благоприятствует развитию интереса студентов к иным культурам. Огромную пользу при изучении ценностных ориентаций носителей изучаемого языка, получении представлений о культуре других народов и национальностей приносят зарубежные стажировки и обмен студентами с университетами иностранных государств. Сравнение ценностных ориентаций студентов до и после обучения в зарубежном вузе показывает, что у молодых людей в результате появляются новые регуляторы жизнедеятельности. Данные опросов студентов, обучавшихся не менее одного семестра за рубежом, свидетельствуют о возрастании таких ценностей, как «активная деятельная жизнь», «уверенность в себе». В характеристиках преподавателей как носителей языка преобладают оценки «образованные», «очень трудоспособные», «успешные», «неутомимые» и т. п. О сверстниках-студентах из разных стран часто встречаются отзывы «деятельные», «активные», «бодрые», «всегда в хорошем настроении» и т. п. Многие из студентов пересматривают свои прежние жизненные позиции и установки, меняют взгляды и мнения на различные социальные проблемы.

Актуализация межкультурного опыта – сложный психологический механизм, затрагивающий глубинные эмоции. Личность, вступая в новые определенные социальные отношения, начинает соотносить себя с иной действительностью, рефлексировать по поводу пережитых ситуаций. Большинство студентов в итоге непосредственных межкультурных коммуникаций получает новые поведенческие ориентиры. Таким образом, межкультурный опыт общения можно с полным правом рассматривать как источник и условие успеха саморазвития в процессе обучения.

Формирование межкультурного общения – проблема многосторонняя. Исследователи определяют культуру межэтнических контактов как определенный уровень межличностных отношений представителей различных национальностей. Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижева справедливо указывают, что в культуре таких отношений отражается духовность людей – их образованность, знания, вкусы, взгляды, интересы, навыки, ориентации, установки, влияющие на реальное поведение человека во всех сферах его жизни [1, с. 43]. Уровень межкультурной социализации определяется не частотой межкультурных контактов, а их ценностным содержанием, которое проявляется как в субъективных формах (поведенческих стереотипах, типах и способах общения и т. д.), так и в объективных. Причем отношения между людьми различных культур являются не только содержанием их общения, но и его результатом.

Личность студента, как уже говорилось выше, может быть и объектом, и субъектом межкультурной социализации. Факторы, способствующие переходу объекта в субъект, – качественное, отвечающее запросам времени иноязычное образование и наличие необходимых условий самореализации, иными словами – наличие эффективной лингвопедагогической системы.

Языковые факультеты могут стать ключевыми элементами такой системы – центрами формирования поликультурной личности, где воспитывается ценностное отношение к родной и иноязычным культурам, прививается уважение к ним, приобретаются межкультурные компетенции, производится подготовка педагогических кадров, способных, в свою очередь, обеспечить поликультурное развитие учащихся.

Итак, в цели и задачи лингвопедагогики входят изучение факторов социализации личности в условиях иноязычного образования; анализ роли иноязычного образования в развитии личности. Выявление закономерностей формирования межкультурной социализации позволит создать систему педагогической поддержки изучающих иностранные языки, разработать прогрессивные методы и технологии развития и закрепления языковой компетентности.

Литература

1. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М. Многообразие культурной жизни народов СССР. М.: Наука, 1987.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001.
3. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980.
4. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб., 1995.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
6. Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A., Marx N., Koithan U., Erlenwein S. Deutsch als zweite Sprache. München, 2009.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.61

В. М. Дюков

ПРОЦЕСС ТРАНСЛЯЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу распространения инновационного опыта муниципальных дошкольных образовательных учреждений (МДОУ). Автором описаны способы трансляции идей «Программы развития МДОУ» и «Образовательной программы МДОУ», разработанных в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ).

Теоретико-методологической основой работы послужили фундаментальные исследования отечественных педагогов и психологов прошлого столетия в области дошкольного детства (Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божовича, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова и др.). На базе их трудов в Институте рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи – Магдебург) создан масштабный цикл учебно-методических пособий «Российское образование – 2020: модель дошкольного образования», подготовлена и опубликована монография «Педагогическая инноватика в МДОУ инновационного типа». Применение результатов данной работы, по мнению автора статьи, будет в значительной мере способствовать повышению эффективности модернизации дошкольного образования.

Ключевые слова: федеральные государственные требования (ФГТ), структура основной общеобразовательной программы дошкольного образования, модель дошкольного образования, трансляция инновационного опыта, дошкольное образовательное учреждение инновационного типа.

Abstract. The paper observes the issue of spreading the innovative experience of municipal preschool educational establishments (MPЕЕ). The author outlines the ways of spreading the ideas of «Development Program of MPЕЕ» and «Educational Program of MPЕЕ» worked out according to the federal state requirements.

Theoretical methodological basis of the research combines the fundamental studies of the last century's Russian teachers and psychologists: L. S.

Vygotsky, A. N. Leontyev, L. I. Bozhovitch, A. V. Zaporozhets, V. V. Davydov, etc. Based on their studies, a series of teaching methodical manuals was developed in the Institute of Reflexive Psychology of Creativity and Humanizing the Education at the International Academy of Humanizing the Education, Sotchi-Magdeburg: «Russian Education 2020 – the Model of Preschool Education» and «Pedagogic Innovations in MPEE of Innovative Type».

In author's opinion, the outcome of the research can promote the modernization efficiency in preschool education.

Index terms: federal state requirements, curricular structure of preschool education, distribution of innovative experience, preschool educational establishments of innovative type.

В течение последних нескольких лет на страницах научной и научно-популярной литературы довольно часто рассматривался процесс трансляции инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) (А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев, Л. А. Парамонова, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, С. Г. Якобсон и др.). Данный процесс поддерживается различными инстанциями и научными учреждениями, в частности Институтом рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования Международной академии гуманизации образования (МАГО, Сочи – Магдебург), где создан масштабный цикл учебно-методических пособий «Российское образование – 2020: модель дошкольного образования», подготовлена и опубликована монография «Педагогическая инноватика в МДОУ инновационного типа». Активное участие в распространении инноваций в сфере дошкольного образования принимает Красноярский филиал института, деятельность и наработки которого описаны в этой статье.

С точки зрения коллектива сотрудников филиала, процесс трансляции инновационного опыта должен состоять из нескольких последовательных этапов.

1. ДОУ-потребители выявляют актуальные и перспективные проблемы (потребности) своей образовательной системы (или ее отдельных подсистем, звеньев, фрагментов) и соотносят их с возможностями и преимуществами предлагаемых образовательных продуктов.

2. С помощью научных партнеров ДОУ-потребители осуществляют поиск решения проблем.

3. Руководство и работники ДООУ получают информацию от научных партнеров о наличии группы распространителей, предлагающих потенциально интересные образовательные продукты, или сведения об этих продуктах.

4. Далее происходит освоение, использование и модификация полученных ресурсов, способствующих достижению новых образовательных и социально-экономических эффектов.

5. Затем осуществляются мониторинг, анализ и оценка продуктивности применения освоенных ресурсов.

6. И, наконец, позитивные результаты и опыт распространяются за пределами системы дошкольных образовательных учреждений.

Филиал осуществляет следующие функции:

- создание сети трансляции опыта (научная организация выполняет роль архитектора диссеминационной сети);
- локализация опыта, предполагающая его описание в формате, который позволяет получать, обрабатывать и применять информацию об инновационных идеях и способах изменения педагогической практики;
- мультипликация опыта, включающая меры, мероприятия и действия по проектированию и конструированию сети пилотных и стажерских площадок для адаптации опыта и его передачи в массовую практику;
- консультирование субъектов инновационного опыта с целью оказания им методической помощи в технологизации обобщения и представления этого опыта;
- тьюторство;
- экспертное сопровождение.

Реализация процесса распространения информации предполагает наличие каналов ее передачи, форм, методов и вариантов диссеминационной деятельности по трансляции опыта, каждый из которых имеет свои возможности, сильные стороны и ограничения.

Нами (коллективом филиала) была запущена модель «опосредованного действия», суть которой заключается в публикации и обсуждении серии методических материалов «Российское образование 2020: реализация федеральных государственных требований (ФГТ)», посвященных описанию новых подходов, оригиналь-

ных концепций, конструктивных технологий, необходимых для разработки и претворения в жизнь эффективных стратегий, способов и средств развития ДОУ.

В рамках этой модели мы как создатели (архитекторы) сети занимаемся не только проектированием и организацией сетевого взаимодействия ДОУ, но и координацией этого взаимодействия, а также всеми видами поддержки ее участников. Поддержка состоит в создании благоприятных условий для сотрудничества дошкольных образовательных учреждений при освоении результатов проектирования «Образовательной программы ДОУ», внедряемой в соответствии с ФГТ.

Основными направлениями деятельности создателей и руководителей сети являются:

- оказание практической и интеллектуальной помощи дошкольным учреждениям, нуждающимся в разработке и освоении собственной «Образовательной программы ДОУ»;
- подкрепление их инициатив и поддержка реализуемых инновационных процессов;
- стимулирование инновационной деятельности;
- выявление и устранение недостатков, ограничений, препятствий, снятие психологического сопротивления инновациям;
- оценка состояния происходящих в сети трансляций инновационного опыта (диссеминационной сети) процессов и явлений;
- установление контактов и налаживание связей, положительно влияющих на транслирование инновационного опыта.

В соответствии с утверждением и введением в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 г.) существенно изменилась форма и структура «Образовательной программы ДОУ».

Названная программа рассматривается нами как *модель организации образовательного процесса в ДОУ*, а также как *нормативно-управленческий документ*, обосновывающий выбор цели, содержания, применяемых методик, технологий и форм организации этого процесса.

Назначение программы определяется исходя из того, что это внутренний (для конкретного ДООУ) образовательный стандарт, регламентируемый следующими документами:

- федеральным законом «Об образовании»;
- федеральными государственными требованиями в области дошкольного образования;
- «Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении» в редакции от 12 сентября 2008 г.;
- разделом «Дошкольное образование» документа «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики»;
- концепцией содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено).

Рассматриваемая программа выстраивается в соответствии с логикой развития отдельно взятого ДООУ, его возможностями, образовательными запросами основных социальных заказчиков – родителей (законных представителей). Ее назначение заключается в мотивированном обосновании содержания образовательного процесса.

Новая «Образовательная программа ДООУ» должна соответствовать определенным принципам:

- следовать идеям концепции развивающего образования;
- сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости (содержание программы должно отвечать основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики и предусматривать возможность реализации в массовой практике дошкольной подготовки);
- соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности (позволять решать поставленные цели и задачи только на необходимом материале, максимально приближаться к разумному «минимуму»);
- обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования дошкольников, способствовать формированию необходимых для их дальнейшего развития знаний, умений и навыков;
- строиться с учетом интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и потенциалом, а также возрастными возможностями и особенностями воспитанников;

- основываться на комплексно-тематическом построении образовательного процесса;

- способствовать решению программных образовательных задач не только в рамках непосредственно образовательной деятельности (на занятиях), но и при проведении режимных мероприятий в соответствии с особенностями дошкольного образования;

- предусматривать использование в образовательном процессе адекватных возрасту (в данном случае игровых) форм работы с детьми.

Сотрудники нашего научного объединения принимают активное участие в реализации идей доклада «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» и проекта «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики», а также федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. В этих документах определены обязательные образовательные области и их основные задачи, в частности представлены программы повышения квалификации руководящих работников системы дошкольного образования, руководителей ДОУ и их заместителей (старших воспитателей), педагогов / воспитателей. Перечень программ включает:

- изменения в действующем законодательстве в части федеральных государственных требований (ФГТ) в сфере дошкольного образования;

- особенности разработки «Инновационной программы развития ДОУ»;

- особенности разработки «Образовательной программы ДОУ в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ)»;

- особенности разработки концепции желаемого будущего ДОУ;

- управление качеством образовательного процесса, соответствующее ФГТ (понятия, цели, инструментарий);

- реализацию комплекса целей, связанных с обучением, воспитанием и развитием детей в современном дошкольном учреждении;

- модернизацию технологий дошкольного образования в соответствии с ФГТ;

- тезаурус ключевых терминов и понятий в современном дошкольном образовании.

В настоящее время осуществляется научно-исследовательская работа по направлениям, обозначенным в документе «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» (раздел «Дошкольное образование»):

- 1) система раннего развития детей (от 0 до 3 лет);
- 2) создание специальных служб педагогической поддержки раннего семейного воспитания;
- 3) разработка целевой программы сопровождения детей из семей группы риска;
- 4) методика выявления и развития одаренных детей;
- 5) выявление возможных трудностей в развитии детей;
- 6) организация дошкольного образования детей в ДОО;
- 7) развитие креативности, способностей к поиску знаний у дошкольников;
- 8) реализация технологии развития воображения, грамотности и других базовых способностей детей в ДОО.

Пути реализации идей, заложенных в указанном документе и в «Федеральных государственных требованиях», рассмотрены нами в учебно-методическом комплекте, состоящем из разделов: педагогическая инноватика в ДОО инновационного типа; модульная программа базового повышения квалификации педагогов/воспитателей; основные понятия инноватики; гуманизация дошкольного образования; мастерство и профессионализм воспитателя; профессиональный стандарт педагогической деятельности педагога/воспитателя; рефлексивное управление образовательным процессом в ДОО и др.

Непосредственно в филиале осуществляется повышение квалификации заведующих и заместителей ДОО по дополнительной профессиональной образовательной программе «Менеджмент в дошкольном образовании», включающей общепрофессиональные, специальные, специальные факультативные (по выбору слушателей) модули; модули специализации, индивидуальной работы, входного и выходного контроля, дипломную (выпускную аттестационную) работу слушателей.

В обязательном минимуме содержания программы описаны шаги, обеспечивающие успешность трансляции (диссеминации) инновационного педагогического опыта: определение субъектов

трансляции; выявление ее объектов; выбор форм и обозначение этапов распространения педагогического опыта. Обучение руководителей дошкольных учреждений состоит:

- из знакомства с новыми подходами, оригинальными концепциями, конструктивными технологиями разработки и реализации «Образовательной программы ДОО»; способами выявления и решения (преодоления) основных проблем, вопросов, возникающих у заведующих или их заместителей при создании и внедрении данной программы;

- приобретения навыков сетевого взаимодействия с участниками виртуального мастер-класса;

- рефлексии основных терминов инноватики, прежде всего педагогической в области дошкольного образования; социокультурных и образовательных императивов, а также методологических, теоретических, правовых и методических основ функционирования и развития ДОО;

- рассмотрения особенностей проблемно-ориентированного анализа деятельности ДОО; специфики стратегии его дальнейшего развития; проблем практического проектирования;

- изучения исходных положений рефлексивно-гуманитарной психологии, рефлексивно-системной акмеологии, рефлексивно-деятельностной педагогики как основы для генерирования новых знаний и стимулирования инноваций в ДОО; универсальной системы показателей деятельности учреждения как инструмента совершенствования деятельности;

- развития ключевых инновационных компетенций, профессионально-педагогической компетентности.

Хорошо известно, что главное в трансляции любого опыта, в том числе педагогического, – донести до адресата идею, организующую весь процесс деятельности. При распространении инновационного опыта важно объяснить сущность современного педагогического процесса, показать новизну внедрений, обозначить условия использования новшеств на практике.

Философ Блез Паскаль когда-то заметил, что «только кончая задуманное..., мы уясняем себе, с чего нам следовало его начать». Данное утверждение, на наш взгляд, можно распространить и на освоение программы «Менеджмент в дошкольном образовании».

Ученые, занимающиеся гносеологией, считают: если вы хотите в чем-либо разобраться, понять и усвоить самое основное, существенное, то прежде всего необходимо обратиться к трем вопросам: *Что? Зачем? Как?* Ответ на первый из них предполагает определение предмета обсуждения или изучения: о чем будет идти речь, о каком явлении или объекте; ответ на второй – для чего мы изучаем тот или иной предмет, либо модуль, либо учебный элемент. Последний вопрос предназначен для выяснения, каким образом, какими способами будет достигнута поставленная цель.

Следуя подобной логике, А. П. Хилькевич подчеркивал, что познание, моделирование и практическое преобразование составляют стержневую функциональную триаду, функциональное ядро человеческой деятельности. Эта триада является прямым отражением таких человеческих потребностей, как *знать, что есть*; *знать, что нужно*; *знать, как это нужное можно получить* практически в существующих условиях. На основе данного подхода нами был разработан ряд мастер-классов, цель которых – трансляция инновационного опыта создания и реализации «Образовательной программы ДОУ». Были выделены два среза, или слоя, мастер-классов:

- *предметный*, отражающий то, что нужно познать, смоделировать, практически преобразовать;

- *рефлексивный*, содержащий ответы на вопросы «как?», «каким образом?» по трем основным составляющим структуры рефлексии:

- как подготовить, организовать, мобилизовать себя – субъекта деятельности, субъекта решения проблемы?

- каким образом действовать, где и как искать решение проблемы?

- как оценивать текущие итоговые результаты и как на них реагировать, какие дополнительные, корректирующие действия выполнить?

Такой подход к развитию ключевых инновационных компетенций, профессионально-педагогической компетентности руководителей дошкольных учреждений, учитывающий рефлекссию как деятельностьную функцию, не только позволяет конкретизировать структуру требующих решения острых проблем, но и актуализиру-

ет вопросы об информационной «среде обитания» работников ДОУ, их непосредственном информационном «окружении», или о том, что порой называют «пространством задачи».

Литература

1. Дюков В. М. Педагогическая инноватика в МДОУ инновационного типа: моногр. М.: Междунар. издат. дом «LAP LAMBERT Academic Publishing» (Германия), 2012. 230 с.
2. Дюков В. М., Стенникова Л. С., Труш Е. В. Этапы и фазы в развитии ДОУ инновационного типа // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 6. С. 16–21.
3. Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р. В. Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы. Красноярск: Красноярск. писатель, 2010. 360 с.
4. Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р. В. Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы». Красноярск: Красноярск. писатель, 2010. 320 с.
5. О концептуальных подходах к разработке федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе дошкольного образования в соответствии с федеральным законом от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ: заседание экспертного совета по дошкольному образованию Комитета Государственной думы Федерального собрания Российской Федерации по образованию 11 сентября 2008 г. / Дошкол. образование. Ин-т стратег. исследований в образовании Рос. акад. образования. [Электрон. ресурс]. URL: <http://do.isiorao.ru/news/index.php?news=2324>.
6. О концепции Федерального государственного образовательного стандарта общего образования в части, касающейся дошкольного образования: материалы заседания Ученого совета ИСИО РАО 4 апреля 2008 г. / Ин-т стратег. исследований в образовании Рос. акад. образования. [Электрон. ресурс]. URL: http://do.isiorao.ru/news/index.php?SECTION_ID=-277.
7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: утверждены приказом Минобрнауки России от 23.11.2009 г. № 655, регистр. номер 16299 от 08.02.2010 г. Министерства юсти-

ции РФ / Дошкол. образование. Ин-т стратег. исследований в образовании Рос. акад. образования. [Электрон. ресурс]. URL: <http://do.isiorao.ru/document/fgt.php>.

8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: цели, содержание, пути реализации: консультац. семинар Ин-та стратег. исслед. в образовании Рос. акад. образования (ИСИ РАО) 20–22 апреля 2011 г. / Дошкол. образование. Ин-т стратег. исследований в образовании Рос. акад. образования. [Электрон. ресурс]. URL: <http://do.isiorao.ru/news/index.php?news=2833>.

9. Федина Н. В. О концептуальных подходах к разработке федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 1. С. 10–20.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.032

Ю. Л. Семенова,
Г. Д. Бухарова

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ И МЕТАПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Межпредметные и метапредметные связи в обучении отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют выделить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между предметами, что помогает решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных учебных предметов. В статье рассматривается возможность совершенствования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся через реализацию межпредметной и метапредметной интеграции в образовательном процессе. Под такой компетенцией авторы понимают способность и готовность осуществлять эффективное межличностное, межгрупповое и межкультурное общение как на родном, так и на иностранном языке.

Раскрывается принцип «метапредметности», заключающийся в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх них, но которые воспроизводятся при работе с материалом из любой области знания. В качестве условия, средства и способа разностороннего развития личности при изучении родного и иностранного языков предлагается диалог культур, оптимизирующий обучение и повышающий его результативность. Двусторонние информационные культурно-смысловые связи, сравнение двух языков и культур стимулируют у учащихся когнитивные процессы, включают их личностный опыт, способствуют приобретению не только социолингвистических, но и социокультурных, дискурсивных знаний, обеспечивают успешное формирование коммуникативных навыков.

Описан конкретный пример метапредметной интеграции – формирование коммуникативной компетенции учащихся при подготовке к творческой части ЕГЭ по русскому и английскому языкам. Представлены ре-

зультаты опытно-экспериментальной работы по использованию данного метода в естественных условиях в гимназии № 94 г. Екатеринбурга.

Ключевые слова: межпредметная интеграция, метапредметная интеграция, билингвальная коммуникативная компетенция.

Abstract. Interdisciplinary and meta-disciplinary integration in education reflects a comprehensive approach to education and training, and makes it possible to single out both the main elements of educational content and subject interrelations, resolving the problem of fragmentation and isolation of different subjects. The paper considers the way of improving students' bilingual communicative competence by means of implementing interdisciplinary and meta-disciplinary integration in teaching process. By the above competence the authors understand the readiness and ability to perform effective interpersonal, inter-group and inter-cultural communication both in native and foreign languages.

The paper describes the meta-disciplinary principle that involves school training of general methods, techniques, schemes and mental work patterns used in working with any materials in any sphere of knowledge, and not limited by specific subjects. The authors recommend the culture dialog as the condition, means and way of personal development in learning native and foreign languages. Bilingual informational, cultural and semantic interrelations, comparison of cultures and languages stimulate students' cognitive process actualizing their personal experience, facilitating both socio-linguistic and socio-cultural discursive knowledge, providing the effective development of communication skills.

The example of meta-disciplinary integration is given demonstrating the students' communicative competence development in the process of training for the creative part of the unified state examinations in the Russian and English languages.

Index terms: interdisciplinary integration, meta-disciplinary integration, bilingual communicative competence.

В период постиндустриального развития, когда формируется новый тип социального устройства – информационное общество, необходимым условием успешного овладения новой учебной и научной информацией и ее эффективного использования становится интеграция знаний. Внедрение в образовательный процесс межпредметной и надпредметной интеграции способствует в частности совершенствованию билингвальной коммуникативной компетенции.

Под билингвальной коммуникативной компетенцией учащихся мы понимаем способность (владение предметной и языковой компетенциями на двух языках) и готовность (компетенции личностного самосовершенствования) учащихся осуществлять эффективное межличностное, межгрупповое и межкультурное общение как на родном, так и на иностранном языке.

Межпредметные и метапредметные связи в обучении отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить главные элементы содержания образования и взаимосвязи между дисциплинами. Такие связи формируют конкретные знания учащихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное усвоение основ наук [1].

Принцип «метапредметности» состоит в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх них, но которые воспроизводятся при работе с материалом из любой области знания. Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных и учебных дисциплин. Метапредметные связи включают учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.) [2, 4].

Билингвальное диалогическое пространство обладает ярко выраженной интегративностью: оно, развивая у учащихся коммуникативную компетентность, объединяет в целостном поле умения и знания, относящиеся к самым разнообразным сферам деятельности, и личностные качества, необходимые для достижения поставленной цели. Использование диалога культур в организации учебного процесса посредством межпредметной и метапредметной интеграции дает большие возможности для создания условий совместной познавательной деятельности и реализации творческих способностей всех участников образовательного процесса, осуществления ответственного личного выбора, развития социальной адаптивности учащихся.

Диалог культур в данном случае выступает в качестве средства совершенствования образовательного процесса, которое ин-

тенсифицирует развитие интеллектуальных мотивов учащихся, стимулирует интеллектуальную активность школьников, учит их мыслить, что обеспечивает саморазвитие субъекта межкультурного общения, способного к самостоятельной творческой деятельности.

Культура общения – это умение осуществлять коммуникативную деятельность в соответствии с нормами, исторически сложившимися в конкретном языковом сообществе, с использованием лингвистических средств и способов реализации такого общения, наиболее подходящих для достижения запланированного результата [2]. При этом культура общения на родном языке выступает в качестве ориентировочной базы для выполнения действий на иностранном языке.

Межпредметная и метапредметная интеграция реализуется через разработки системы уроков, диспутов и конференций по различным областям, создание совместных проектов, формирование дискурсивной компетенции учащихся. Организация учебного процесса на основе диалога культур предполагает множественность форм образовательных знаний, их диалоговый характер взаимодействия и взаимообогащения. Человек входит в мир как представитель определенной, отличающейся от других культуры. В процессе социализации он, обладая собственными индивидуальными свойствами, превращается в представителя определенного социума, приобретая и социокультурно предопределенные черты. Диалог культур является объективной необходимостью и условием разностороннего развития личности. Естественным образом соединяя интеллектуальную, навыковую и эмоционально-ценностную составляющие образования, он помогает учащимся воссоздать многогранную картину мира.

Диалог культур невозможен без взаимопонимания и одновременно бережного отношения к своеобразию каждой культуры. В качестве средства совершенствования образовательного процесса при изучении родного и иностранного языков он обладает большими педагогическими возможностями и рассматривается как способ организации работы в единой системе с общими требованиями, облегчающий усвоение материала, оптимизирующий обучение и повышающий его результативность. Двусторонние информационные культурно-смысловые связи, сравнение двух языков и культур стимулируют у учащихся когнитивные процессы,

включают их личностный опыт, способствуют приобретению не только социолингвистических, но и социокультурных, дискурсивных знаний, обеспечивают успешное формирование коммуникативных навыков.

При введении новых федеральных стандартов образования, единого государственного экзамена (ЕГЭ) и государственной итоговой аттестации (ГИА) внедрение метапредметной интеграции в учебный процесс стало особенно актуальным. Обратимся в качестве примера такой интеграции к формированию коммуникативной компетенции учащихся при подготовке к творческой части ЕГЭ по русскому и английскому языкам. Мы сравнили методические рекомендации учителям и учащимся, данные председателями предметных комиссий и опубликованные Министерством общего и профессионального образования Свердловской области и ГОУ ДПО «Институт развития регионального образования Свердловской области», и проанализировали наиболее распространенные ошибки старшеклассников при выполнении творческих работ. Итогом анализа стал вывод, что при написании этих заданий учащиеся сталкиваются с проблемами, типичными как для русского, так и для английского языка.

В табл. 1 приводятся критерии оценивания письменных творческих работ по двум языкам.

Таблица 1

Критерии оценивания письменных творческих работ по английскому языку и русскому языку

Английский язык	Русский язык
1	2
<i>Содержание сочинения</i>	
К1. Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании; правильная постановка проблемы, аргументация мнения, стилистическое оформление речи выбрано верно, с учетом цели высказывания и адресата; соблюдены принятые в языке нормы вежливости	К1. Фактических ошибок, связанных с пониманием и формулировкой проблемы исходного текста, нет. К2. Сформулированная экзаменуемым проблема исходного текста прокомментирована. Фактических ошибок, связанных с пониманием проблемы исходного текста, в комментариях нет. К3. Отражена позиция автора исходного текста. К4. Собственное мнение экзаменуемого о проблеме аргументировано. К11. Этические нормы соблюдены

Окончание табл. 1

1	2
<i>Речевое оформление сочинения</i>	
К2. Высказывание логично; средства логической связи использованы правильно; текст разделен на абзацы; оформление текста соответствует нормам, принятым в стране изучаемого языка	К5. Работа характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена; в работе нет нарушений абзацного членения текста
<i>Лексический запас</i>	
К3. Используемый словарный запас соответствует поставленной задаче; практически нет нарушений в использовании лексики	К6. Работа экзаменуемого характеризуется точностью мысли, разнообразием грамматического строя речи и ее выразительностью. К10. Речевые нормы соблюдены
<i>Грамотность</i>	
К4. Грамматические структуры используются в соответствии с поставленной задачей. Ошибки практически отсутствуют	К7. Языковые нормы соблюдены, грамматических ошибок нет
<i>Орфография и пунктуация</i>	
К5. Орфографические ошибки почти или совсем отсутствуют. Текст разделен на предложения с правильным пунктуационным оформлением	К8. Орфографические нормы соблюдены. К9. Пунктуационные нормы соблюдены

К массовым ошибкам, допускаемым учащимися в творческих работах, относятся следующие:

- решение коммуникативной задачи не в полном объеме;
- нечеткая или не соответствующая проблеме формулировка тезиса;
- неумение подобрать убедительные аргументы;
- неправильное композиционное построение текста (несоразмерность частей, отсутствие логики, отсутствие слов-связок); неверное деление текста на абзацы и ошибочное использование средств логической связи;
- неумение ясно, связно, последовательно излагать свои мысли, соблюдая нормы литературного языка;

- отсутствие стилистического единства письменного высказывания;
- недостаточный словарный запас; неиспользование синонимических средств и синтаксический перифраз;
- отсутствие навыков саморедактирования.

Нами были разработаны стратегия и тактика подготовки учащихся к ЕГЭ. Стратегия – это общий план, задачи на перспективу (что делать?). Тактика – способы и методы выполнения данного плана и задач (как делать?). В нашем варианте в основу стратегии было положено использование ИКТ, а тактики – выработка единых требований и приемов, направленных на отработку необходимых умений. Учащимся предлагалось:

- 1) сформулировать тему по готовому вступлению и заключению;
- 2) определить несколько проблем в предложенном тексте;
- 3) обнаружить и сформулировать авторскую позицию;
- 4) работая в команде, подобрать аргументы, обосновывающие отношение к проблеме;
- 5) написать вступление (вывод, заключение);
- 6) создать тексты разных жанров на одну и ту же тему;
- 7) для более успешного создания текста после устного обсуждения написать черновик сочинения. Рабочие записи позволяют зафиксировать элементы логико-риторического анализа (разбор информационно-логической структуры текста: определение стиля, темы, выстраивание тематических цепочек, формулирование основной мысли текста, аргументов, подбор иллюстративного материала и т. д.);
- 8) создать собственный текст на основе логографа;
- 9) найти и исправить логические и стилистические ошибки.

Применение интегрального подхода к решению общих проблем предполагает единые требования при работе над содержательной и организационной частями творческого задания. При таком подходе учащиеся овладевают письменной коммуникативной компетенцией как системой, осваивая универсальные средства работы, которые они смогут использовать в разных учебных предметах на любом материале.

При формировании билингвальной коммуникативной компетенции в письменной речи необходимо наличие у учащихся опре-

деленных метаумений, позволяющих создать целостную картину при оформлении письменного высказывания. Среди них следует отметить владение такими видами деятельности, как составление плана письменного высказывания; логическое выстраивание письменного высказывания; полное и развернутое изложение идеи; создание письменного произведения аргументированного характера с выражением личностного отношения к описываемым событиям и фактам; использование антиципации; эмоциональное воздействие на читателя лингвистическими средствами; подбор соответствующих контексту языковых явлений, аргументов и лингвистических средств для доказательства.

Интегрирование – это не только особая комбинация учебного материала, но и способ организации учебной деятельности, предполагающий анализ учебной информации с различных позиций, вычленение главного, операции с известным в новом аспекте, выполнение заданий творческого характера [3]. Такой способ обучения помогает развить ценнейшие достоинства: умение слушать другого, вникать в его доказательства, сравнивать чужую точку зрения со своей. Интегрированные уроки имеют самые различные формы, в том числе и нестандартные. К ним относятся уроки обмена знаниями, на которых ребята делятся на группы и каждая из них сообщает другим о своих изысканиях на заданную тему; уроки творческого поиска, когда учащиеся самостоятельно ищут решение поставленной проблемы; уроки-издание газеты или альманаха; занятия-имитации деятельности или организации: «Суд», «Следствие», «Патентное бюро», «Ученый совет» и т. д.; уроки, основанные на формах, жанрах, методах, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия; занятия, напоминающие публичные формы общения: «Пресс-конференция», «Панорама», «Телемост», «Репорт», «Живая газета», «Устный журнал» и др.

На интегрированных уроках происходит закрепление и расширение полученных знаний. Главная их цель – проанализировать, как в разных культурах представлена одна и та же тема, как различаются авторские позиции и изменяется аргументация. Примерами могут послужить риторические игры, такие как «Суд над нравственными качествами», «Международные симпозиумы», дебаты с опорой на

англоязычные и русскоязычные источники. Во время проведения этих мероприятий учащиеся сопоставляют различные взгляды на одну и ту же проблему, доказывают представленную позицию с учетом особенностей страны и эпохи, приходят к общему мнению. Например, на «международных симпозиумах» можно использовать темы «Современные проблемы воспитания в разных странах», «Правда или ложь?», «Особенности современной литературы», «Тема подростков в российской и иностранной литературе», «НАТО в Ливии», «Проблема выбора в современном мире», «Энергетические напитки – неизученная проблема» и др. В ходе подобных уроков актуализируются знания, полученные учащимися на уроках риторики, обществознания, литературы, биологии, химии, экономики, иностранного языка.

Опытно-экспериментальная работа по использованию межпредметной и надпредметной интеграции в учебном процессе проводилась нами в естественных условиях в гимназии № 94 г. Екатеринбурга. Для определения уровня билингвальных коммуникативных компетенций на основании анализа результатов творческих заданий ЕГЭ и ГИА (части С) по русскому языку и английскому языку был проведен мониторинг в параллельных 11-х классах, поделенных на группы: экспериментальную (ЭГ), где целенаправленно формировались указанные компетенции, и контрольную (КГ), в которой такой работы не проводилось. Была разработана следующая шкала:

3 балла – творческий уровень	1 балл – репродуктивный уровень
2 балла – продуктивный уровень	0 баллов – пассивный уровень

Результаты мониторинга представлены в табл. 2.

Таблица наглядно демонстрирует:

- показатели результативности обучения выросли по всем критериям как в экспериментальном, так и в контрольном классе, при этом у старшеклассников, обучавшихся в экспериментальных условиях, более высокие результаты на экзаменах и по русскому, и по английскому языкам;
- в экспериментальном классе динамика роста значительно выше, чем в контрольном; выявлена прямая зависимость между развитием коммуникативной компетенции на русском языке и английском языке;

• сформированность коммуникативных умений на английском языке на творческом уровне в экспериментальных классах существенно выше (в зависимости от критерия превосходит от 4 до 80 раз), чем в контрольных группах.

Таблица 2

Мониторинг результатов выполнения заданий ЕГЭ по формированию коммуникативной компетентности (КК) в 11-х классах, %

Показатели	Уровни сформированности КК	Русский язык		Английский язык	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Умение соблюдать при письме нормы литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные	творческий	8	70	0	88
	продуктивный	20	18	18	8
	репродуктивный	64	12	40	4
	пассивный	8	0	42	0
Способность отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи	творческий	8	90	0	73
	продуктивный	34	10	16	15
	репродуктивный	50	0	38	12
	пассивный	8	0	46	0
Навыки выбора нужного для данного случая стиля и типа речи	творческий	30	98	4	88
	продуктивный	34	2	24	12
	репродуктивный	32	0	44	0
	пассивный	4	0	28	0
Умение выстраивать композицию высказывания, обеспечивая последовательность и связанность изложения	творческий	40	95	22	91
	продуктивный	22	5	20	9
	репродуктивный	26	0	34	0
	пассивный	12	0	24	0
Способности развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения	творческий	30	80	16	72
	продуктивный	24	16	18	24
	репродуктивный	38	4	44	4
	пассивный	8	0	22	0
Умение формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания	творческий	20	70	16	82
	продуктивный	24	30	10	18
	репродуктивный	52	0	62	0
	пассивный	4	0	12	0
Умение определять средства связи предложений в тексте	творческий	40	90	18	78
	продуктивный	36	6	26	14
	репродуктивный	24	4	44	8
	пассивный	0	0	12	0
Умение устанавливать логические и языковые средства связи между предложениями	творческий	60	90	22	88
	продуктивный	12	10	16	8
	репродуктивный	28	0	54	4
	пассивный	0	0	8	0

Для выявления уровня дискурсивной составляющей рассматриваемой компетенции на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы применялся такой мониторинговый инструментарий, как анкетирование, анализ устных и письменных творческих ответов учащихся, результатов творческой части ЕГЭ и ГИА. Оценивались:

- умения осмысливать тему, раскрывать ее, подчинять выступление теме и основной мысли, делать необходимые обобщения и выводы;
- навыки определять тему и микротему, структуру высказывания, понимать главную мысль и причинно-следственные связи в процессе слушания и составления собственных текстов;
- способности собирать из различных источников материал для выступления, систематизировать его, излагать последовательно по самостоятельно составленному простому и сложному плану;
- умения выражать различные типовые значения, намечать ведущий и дополнительные типы речи, умело их соединять в высказывании;
- готовность планировать и строить устное и письменное высказывания с учетом коммуникативного задания и речемыслительной ситуации; конструировать композицию собственного высказывания по рекомендациям учителя и без них.

Полученные данные, фиксирующие изменения уровня владения дискурсивной компетенцией на разных этапах эксперимента, отражены в табл. 3.

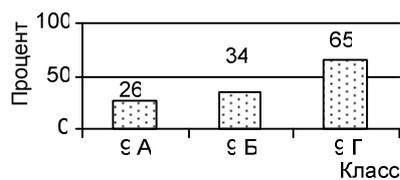
Таблица 3

Владение учащимися билингвальной дискурсивной компетенцией, %

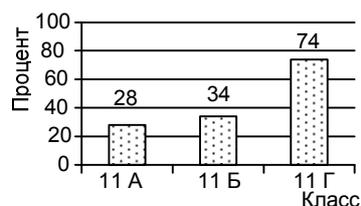
Уровни билингвальной дискурсивной компетенции	Этап эксперимента					
	Констатирующий		Промежуточный		Формирующий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Творческий	0	0	11	39	16	84
Продуктивный	13	17	17	25	23	12
Репродуктивный	34	34	49	27	47	4
Пассивный	53	49	23	9	14	0

Мы сопоставили результаты сдачи ГИА и ЕГЭ учащимися 9-х и 11-х классов (экспериментальные с литерой «Г», контрольные – «А» и «Б»). Статистические данные, представленные в диаграмме, показывают, что качество обучения по русскому языку в экспериментальных 9-х классах почти в два раза выше, чем в контрольных. Необходимо отметить, что наблюдаемые девятиклассники, будучи учащимися 7-х классов, показали практически одинаковые результаты при проведении городской контрольной работы (ГКР), а за период формирующего эксперимента успехи учащихся экспериментальной группы выросли на 31% по сравнению с контрольными (рисунок).

Количество учащихся, выполнивших работу на высоком уровне (> 80%) в 2010 и 2011 г.



Количество учащихся, выполнивших работу на высоком уровне и набравших более 75 баллов в 2009 и 2010 г.



Результаты итоговых аттестаций (ГИА и ЕГЭ) в 9-х и 11-х классах

В 11-х классах динамика роста качества обучения похожа на ту, что наблюдалась в 9-х. В контрольных группах процент учащихся, выполнивших задания ЕГЭ на творческом уровне, практически не изменился, в то время как в экспериментальной группе он поднялся на 9%. Кроме того, из 24 выпускников «Г» класса в 2010 г. более 80% выполнили задания части «С» по русскому языку и более 90% – по английскому языку и по литературе, что свидетельствует о высоком уровне сформированности письменной коммуникативной компетенции на обоих языках.

Таким образом, подтверждается успешность и необходимость дальнейшего освоения в школах методики формирования билингвальной коммуникативной компетенции. Об этом говорят и другие факты. В результате реализации интегративного подхода в образовательном процессе более 250 учащихся гимназии стали призерами и лауреатами различных международных, всероссийских,

региональных и городских олимпиад, конференций и конкурсов. Среди них победители всероссийского конкурса «Юношеская восьмерка в России – 2011», межрегионального конкурса «Ученик года», международной билингвальной олимпиады, регионального конкурса билингвальных проектов, международной студенческой конвенции, участники международной смены в «Орленке» «Диалог культур через диалог личностей», участники всероссийского молодежного инновационного форума «Селигер – 2011», участники Российско-итальянского молодежного форума. Более 270 учащихся успешно сдали общие (СРЕ, CAE, FCE, PET, IELTS, TOEFL) или профильные международные (BEC, SAT, GMAT, STANFORD) экзамены; более 60 выпускников получили международный аттестат о среднем образовании, что дает им возможность продолжать обучение или стажироваться в любой стране мира.

Осуществление учебного процесса на интегративной основе выступает как метод становления диалектического мышления учащихся через создание проблемных ситуаций (такие ситуации легко организуются на стыке взаимно удаленных, противоположных знаний и способов деятельности, что и присуще интегративному содержанию). И диалог культур здесь предоставляет неограниченные возможности. А владение билингвальными коммуникативными навыкам повышает успешность в диалогическом, полилогическом и поликультурном общении и является одной из важнейших составляющих межкультурной компетенции и профессионального общения в условиях глобализации.

Литература

1. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995. 245 с.
2. Колесина К. Ю. Развитие ключевых компетентностей учащихся в условиях метапредметной проектной деятельности. Ростов н/Д: Старые русские, 2007. 263 с.
3. Коробкова Е. Н. Образовательное путешествие как педагогический метод: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 26 с.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. № 2. С. 58–64.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

V Межрегиональная специализированная выставка

ОБРАЗОВАНИЕ. РАБОТА. КАРЬЕРА

*30 октября – 1 ноября 2012 г.
Екатеринбург*

Дамы и господа!

Выставочное общество «Уральские Выставки» приглашает вас принять участие в межрегиональной специализированной выставке **«Образование. Работа. Карьера»**. Одновременно пройдет выставка **«Книжный бум. Полиграфия. Канцтовары и сувениры»**.

Цель выставки – представление текущих результатов реализации национального проекта «Образование» в Свердловской области, содействие модернизации российского образования, профессиональная ориентация населения, содействие подготовке современных кадров для различных отраслей народного хозяйства.

Заглавной темой выставки станет тема «Непрерывное образование». Участники выставки на своих стендах продемонстрируют, как во время учебы в школе и в вузе можно получать дополнительное образование, а затем, устроившись на работу, постоянно повышать квалификацию, умножая свои навыки и знания.

В рамках выставки запланирована **большая деловая программа** для руководителей образовательных учреждений, специалистов, методистов, учителей, библиотечных работников, абитуриентов и их родителей; **круглые столы и мастер-классы** по актуальным вопросам образования и трудоустройства, ориентированные на специалистов региональной системы образования, старшеклассников, абитуриентов и их родителей; а также **профессиональные конкурсы и «Ярмарка вакансий»**.

Основные направления выставки:

- Образовательные учреждения различных типов и видов
- Образование за рубежом, дополнительное образование, повышение квалификации, специализированные курсы, дистанционное образование, языковые курсы
- Внешкольное образование и воспитание: деятельность домов детского творчества, музыкальных и спортивных школ, внешкольные образовательные и туристические программы
- Бизнес-образование
- Инновации в образовании
- Информационные, технические и наглядные средства обучения
- Учебно-методическая литература
- Мебель и оборудование для обеспечения образовательного процесса
- Кадровый консалтинг, кадровые агентства, биржи труда, центры профориентации и занятости населения
- Работодатели
- Специализированные СМИ

Прайс-лист на выставочные площади, заявку, условия конкурса на медали и дипломы Вы можете получить у менеджеров проекта.

Регистрация участников: Вы заполняете заявку на участие и направляете ее в адрес Устроителя по E-mail или факсу. На основании заявки Вам предоставляется счет. Оплата производится предварительным банковским перечислением или за наличный расчет. Расположение стенда на предоставляемой площади гарантируется при оплате не менее 50% по счету в сроки, оговоренные Устроителем. Последний срок подачи информации в каталог – за две недели до начала выставки, информация о компании участника, поступившая позже указанного срока, попадает в дополнение к каталогу.

Заявки направлять по адресу:

Россия, 620027, Екатеринбург, ул. Свердлова, 11А, оф. 505
<http://www.uv66.ru>

АВТОРЫ НОМЕРА

Асбе Кхалед – Ph. D. в области социологии и антропологии, старший научный сотрудник Иерусалимского института Ван Лир, лектор социологии Колледжа Бейт-Берл и Педагогического колледжа Аль-Касеми, директор Исследовательского института планирования и консультации по вопросам образования «Маасар», Джатт (Израиль). E-mail: khaled_asbi@mail.ru

Бадмаева Бальжина Базаржаповна – аспирант Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, педагог-психолог МОУ «Агинская средняя общеобразовательная школа № 4», пос. Агинское (Забайкальский край). E-mail: balzhinab@mail.ru

Бухарова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук профессор кафедры Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: gd-buharova@yandex.ru

Гончаров Сергей Захарович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии Института искусств Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: gsz2004@mail.ru

Дюков Валерий Михайлович – кандидат психологических наук, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), директор Красноярского филиала Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования Международной академии гуманизации образования, Красноярск. E-mail: Lider-007@yandex.ru

Ермолаева Елена Борисовна – Dr. paed., ведущий исследователь Рижской академии педагогики и управления образованием, ассоциированный профессор Высшей школы экономики и культуры, Рига (Латвия). E-mail: jjerm@latnet.lv

Загвязинский Владимир Ильич – академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: rao@utmn.ru

Кислов Александр Геннадьевич – доктор философских наук, профессор кафедры образовательного права, заместитель директора Института социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: akislov2005@yandex.ru

Орлова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка (как иностранного) Ивановской государственной медицинской академии, Иваново. E-mail: orlova-nauka@yandex.ru

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики Института теории и истории педагогики Российской академии образования, Москва. E-mail: osmolovskaya@itiprao.ru

Пивоваров Даниил Валентинович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой религиоведения философского факультета Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: daniil-pivovarov@yandex.ru

Свеженцева Ирина Борисовна – соискатель кафедры педагогики психологического факультета Белгородского государственного университета, Белгород. E-mail: svezhentseva@yandex.ru

Семенова Юлия Леонидовна – учитель английского языка гимназии № 94 г. Екатеринбурга, Екатеринбург. E-mail: julia_ls@rambler.ru

Яковлева Анастасия Николаевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой немецкой филологии Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, Якутск. E-mail: anyakovleva@inbox.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

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

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

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

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

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

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

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

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

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.urogaio.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

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

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для оформления подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ	
		АБОНЕМЕНТ на газету	
		журнал	
		20462	
«Образование и наука. Известия УрО РАО»			
(наименование издания)		Количество комплектов	
на 200__ год по месяцам			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
Куда			
(почтовый индекс)		(адрес)	
Кому			
(фамилия, инициалы)		Тел. b4	
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА			
		на газету	
		журнал	
		20462	
ПВ	мес-сто	ли-тер	
«Образование и наука. Известия УрО РАО»			
(наименование издания)			
Стои-мость	подписки	Кол-во комплектов	
	передре-совки		
на 200__ год по месяцам			
1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
Куда			
(почтовый индекс)		(адрес)	
Кому			
(фамилия, инициалы)		Тел.	

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается *Аннотация* (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, *Аннотация* и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).

7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.uogoao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uogoao.ru.
2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.
3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.
4. Зарегистрироваться в базе данных.
5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 7 (96)

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

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

В 2012 году журнал прошел перерегистрацию в Управлении Федеральной
службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012

Учредители: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@urora.ru

Подписано в печать 05.09.2012. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная