

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 8(97) Журнал теоретических и прикладных исследований Октябрь, 2012

ISSN 994-5639

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ.....	5
Сиденко Е. А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения	5
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	25
Карташева А. А. Коммуникативность образовательного процесса как категория неклассической парадигмы творчества и креативности	25
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	38
Шангутов А. О., Лурье Л. И. Самостоятельная работа курсантов вуза внутренних войск МВД России как фактор профессионального становления личности.....	38
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	55
Попов Д. П. Оценки преподавателями и студентами уральских вузов качества образования в условиях реформирования высшей школы.....	55
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	69
Штейнберг В. Э., Давлетов О. Б. Компьютерная обучающая система «DMT_DESIGN (SA).1»	69
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	81
Соколова И. В. Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности	81
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	96
Кислов А. Г., Шмурыгина О. В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы	96
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	122
Матевосян А. Б. Стереотипный пласт языкового сознания: социо- и психолингвистическое обоснование	122
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	136
Шаркунова Ю. В. Социально-личностное самоопределение учащихся северного региона.....	136
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	153
Сальников В. А., Ревенко Е. М., Бебинов С. Е. Индивидуальность личности в системе инновационного физического воспитания.....	153
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	165
АВТОРЫ НОМЕРА	167

CONTENTS

EDUCATIONAL STANDARDS	5
Sidenko Y. A. Teachers' Professional Development in the Framework of the New Federal State Educational Standards	5
GENERAL EDUCATION	25
Kartashova A. A. Communicative Aspect of Educational Process as a Category of Non-Classical Paradigm of Creativity.....	25
VOCATIONAL EDUCATION	38
Shangutova A. O., Lurye L. I. Independent Work of Cadets at Higher Schools of the Russian Ministry of Internal Affairs as a Professional Development Factor	38
SOCIOLOGICAL RESEARCH	55
Popov D. P. Education Quality Assessment by the Teachers and Students of the Ural Region in the Light of the Higher School Reorganization.....	55
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	69
Shteynberg A. O., Davletov O. V. Teaching Computer System-DMT DESIGN(SA).1	69
EDUCATION ABROAD.....	81
Sokolova I. V. Influence of Bilingualism on Socio-Cognitive Personality Development	81
HISTORY OF EDUCATION	96
Kislov A. G., Shmurygina O. V. The University Idea: Retrospection, Versions and Prospects.....	96
THE HUMANITIES IN EDUCATION	122
Matevosyan L. V. Stereotype Level of Linguistic Consciousness: Socio- and Psycho-Linguistic Grounds	122
REGIONAL EDUCATION	136
Sharkunova V. A. Socio-Personal Self-Determination of School-children in a Northern Region.....	136

HEALTH SAVING TECHNOLOGIES	153
Salnikov V. A., Revenko Y. M., Bebinov S. Y. Stutent's Indivi- duality within the Framework of Innovative Physical Education.....	153
SCIENCE LIFE	165
ISSUE AUTHORS	167

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. Андрюхина, 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. Кортаева, 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 О. В. Новоселова;
корректор А. Ф. Журавлева;
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.urorao.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

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 37(071)

Е. А. Сиденко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Аннотация. В статье отмечается противоречие между острой потребностью подготовки педагогических кадров к освоению ФГОС нового поколения и недостаточной разработанностью мер и программ повышения квалификации, которые могли бы помочь в этом школьным учителям. Автором статьи был проведен констатирующий эксперимент, выявивший степень готовности педагогов к инновационной деятельности, предусмотренной новым образовательным стандартом. Выяснилось, что 97% педагогов либо испытывают трудности в реализации стандарта, либо вообще не принимают его.

В предпринятом после констатирующего эксперимента исследовании была выдвинута гипотеза о том, что основная причина массовых негативных настроений и нежелания осваивать нововведения связана с отсутствием у педагогов личностной мотивации. В теоретической части работы мотив рассмотрен как цель, потребность, намерение и как устойчивое свойство личности, которое можно развить. Ключевой идеей исследования стало развитие мотивации достижения результатов. Автором статьи предлагается методика, которая запускает механизмы мотивации достижений. Основа данной методики – проектная технология, положительно влияющая на развитие целеполагания педагогов, их умений постановки индивидуально-значимых профессиональных задач деятельностного характера. Представлены соответствующие методике модули программы повышения квалификации учителей, описаны результаты обучения педагогов.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотив, цель, целеполагание, проектная методика, федеральный государственный образовательный стандарт.

Abstract. The paper considers a contradiction between the great demand for teachers' professional development, induced by the new Federal State Educational Standards, and the lack of relevant training programs for school teachers.

The author has conducted a survey to assess teachers' readiness for innovative activity required by the new educational standards. The survey reveals that 97% of teachers denote either difficulty or disapproval of implementing the above standards. Investigating the reasons for teachers' negative attitude, the author puts forward a hypothesis of their insufficient motivation and commitment.

In theoretical part of the research teachers' motivation is considered as a goal, intention, necessity, and personal quality that can be developed. As a result, a method of teachers' motivation development is suggested actuating the motivation mechanism of achievements. The method is based on the project technique facilitating teachers' professional and individual goal-setting ability. The program modules for teachers' further training and prospective results are given.

Keywords: motivation of achievement, motive, goal, goal-setting, project method, federal state educational standard.

Профессиональный успех важен для любого педагога: с общественным признанием открываются новые перспективы, многократно возрастает ценность педагогической деятельности как лично для самого педагога, так и для образовательного учреждения, в котором он работает. В данной статье мы рассмотрим связь профессионального успеха и актуализации мотива достижений на примере внедрения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) как системной инновации.

На сегодняшний день, несмотря на то, что опыт реализации ФГОС пилотными регионами и экспериментальными площадками может быть оценен как вполне успешный, согласно данным ВЦИОМ за 2011 г. работники большинства образовательных учреждений испытывают значительные затруднения в освоении нового стандарта¹. Меры, которые могли бы помочь педагогам более качественно подготовиться к нововведениям, явно недостаточны.

На начальном этапе внедрения ФГОС мы провели констатирующий эксперимент, продолжавшийся год. Его целью было выяв-

¹ <http://wciom.ru/in-focus>.

ление степени готовности педагогов к инновационной деятельности в связи с требованиями образовательного стандарта второго поколения. Экспериментом были охвачены учителя Москвы, Краснознаменска, Дмитрова, Олекминска, Екатеринбурга, а также слушатели системы повышения квалификации, обучающиеся в АПКППРО. В целом в эксперименте, данные которого суммировались, приняли участие 658 человек. Были использованы такие диагностические методики, как анкетирование, тест незаконченных предложений, проективная методика-метафора «Река ФГОС», тест-опросник «Измерения мотивации достижения» (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), тест-опросник измерения мотивации аффилиации – стремления к принятию и страха отвержения (модификация теста-опросника А. Мехрабиана), опросник Стефансона и др. Опишем лишь некоторые из них.

Проективная методика-метафора «Река ФГОС» была разработана нами для определения *характера деятельности* педагога относительно соответствия стандарту. Респондентам предлагалось представить образ реки под названием ФГОС, впадающей в океан. При этом испытуемые должны были соотнести себя с любым на их выбор объектом или предметом, имеющим отношение к этой реке: это мог быть камень, лежащий у истоков реки; человек в лодке; человек, гребущий против течения реки; щепка, которую несет в океан потоками воды; капитан корабля, vyplывающего в океан на всех парусах и т. д. Затем предлагалось рассказать о своих действиях и их цели. Таким образом выявлялся личностный смысл деятельности педагогов, сопряженной с ФГОС. Например:

«Я – маленькая любопытная рыбка, которая плавает от истока реки к океану ФГОС».

«А зачем Вы плывете туда?»

«Я плыву, чтобы посмотреть на океан, мне интересно, какие новые возможности он предоставляет, может быть, там плавать можно как-то по-новому и еще более успешно».

Для анализа результатов были выделены три условные группы, распределявшиеся по характеру деятельности: активная, пассивная, противодействующая. Так, выбор метафоры «Я – любопытная рыбка, которая плавает к океану ФГОС, чтобы узнать о но-

вых возможностях» показывал принадлежность к первой группе; метафоры «Я – камень на берегу реки ФГОС, ее воды текут мимо, и я тут лежу просто так, потому что я камень» – к второй, а метафоры «Я – акула, плыву, куда хочу, мне все равно, что ФГОС, что не ФГОС, – у меня зубы острые» – к третьей.

Для проверки *личностного смысла* был проведен тест «Неоконченные предложения». Вот несколько его фрагментов:

Когда я первый раз услышал, что внедряют стандарт, то...
Читая методическую литературу по внедрению ФГОС, я...
Я точно знаю, что после внедрения ФГОС...
Лично для меня ФГОС – это...
Я мог бы быть очень счастливым, если бы ФГОС...
Когда я наблюдаю опыт внедрения ФГОС, ...
С внедрением ФГОС наше образовательное учреждение...

Высказывания делились на группы, демонстрирующие либо положительную, либо отрицательную, либо безразличную позицию. Например, высказывание «лично для меня ФГОС – это способ проявить себя» характеризовалось как положительное; «это кошмар наяву» – как отрицательное; «это очередное модное слово» – как безразличное.

Для выявления *готовности* было предпринято анкетирование, каждый пункт которого позволял фиксировать степень проявления того или иного признака. Например, предложение «Укажите степень владения способами введения ФГОС на вашем предмете» сопровождалось вариантами ответов: «владею способом в полной мере», «частично владею», «не владею»; отвечая на вопрос «Каково ваше отношение к введению ФГОС в вашей школе?», респондент мог отдать предпочтение одной из следующих позиций: «признаю необходимость», «признаю возможность введения ФГОС», «отрицаю необходимость введения ФГОС в моей школе».

Анализ результатов эксперимента показал, что 97% педагогов зафиксировали затруднения, связанные с освоением стандарта:

- лишь 3% обладают достаточными знаниями, умениями и активно внедряют ФГОС;
- 26% выразили интерес к внедрению стандарта, но признались, что не обладают необходимыми для этого знаниями;

- 11% респондентов не видят способов реализации ФГОС в своем образовательном учреждении;
- 42% испытуемых выступают против нового образовательного стандарта;
- 18% выступают против инновационной деятельности любого типа и являются приверженцами классно-урочной системы.

Цифры красноречиво говорят о том, что подавляющее большинство учителей к внедрению ФГОС пока не готово. В ходе эксперимента был зафиксирован низкий уровень самоопределения педагогов относительно их роли и функций в процессе введения нового стандарта; выяснилось, что преподаватели не умеют ставить цели, связанные с реализацией стандарта, и не могут или не хотят принять новую образовательную парадигму.

Мы предположили, что основная причина массовых негативных настроений и нежелания осваивать нововведения связана с отсутствием у педагогов личностной мотивации, которую, на наш взгляд, можно развить, если

- организовать курсовую подготовку учителей и сопровождение их профессиональной деятельности в послекурсовой период для обучения целеполаганию, постановке индивидуально-значимых профессиональных проблем деятельностного характера; самоопределению относительно роли и функций введения ФГОС в образовательном учреждении; переживанию ситуации успеха; овладению способами решения личностно-значимых проблем, приемами и подходами формирования у учащихся универсальных учебных действий (УУД);
- ориентировать курсовую и послекурсовую подготовку учителей на развитие или освоение определенных видов педагогической деятельности: проектировочной; коммуникативной; рефлексивной; деятельности по профессиональному самоопределению и профессиональной самоактуализации.

Такие меры тем более необходимы, поскольку, как отмечает в своем диссертационном исследовании А. Б. Бакурадзе, руководители учебных заведений очень часто используют приемы влияния на поведение преподавателей, которые вместо укрепления мотивации продуктивной профессиональной деятельности приводят к обратному результату – ее демотивации [3].

После констатирующего эксперимента нами были проведены исследование и поисковый эксперимент по проблеме формирования мотивации педагогов, прежде всего касающейся принятия ими стандарта нового поколения.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Б. Ф. Ломов отмечает, что в психологических изысканиях мотивации и целеполаганию деятельности принадлежит ведущая роль [11]. Этой теме посвящено большое количество работ, как отечественных, так и зарубежных. Различными аспектами мотивации занимались А. Г. Асмолов, В. Г. Асеев, Дж. Аткинсон, А. Б. Бакурадзе, Л. И. Божович, О. С. Виханский, Н. П. Дерзкова, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. М. Ушаков, В. А. Ядов и др.

В психологии имеется около 50 теорий мотивации. В качестве мотива деятельности называются такие феномены, как намерения, представления, идеи, чувства, переживания, потребности и многие другие. Попытка найти при определении мотива одну-единственную детерминанту – тупиковый путь, поскольку человеческая деятельность – системное образование и обусловлена системой детерминант, в том числе и на уровне мотивации. Поэтому монистический подход к пониманию сущности мотива не оправдывает себя – его необходимо заменить плюралистическим, т. е. для правильного определения психологического содержания такого сложного интегрального психологического образования, как мотив, необходимо использовать все перечисленные выше феномены, даже если такой подход представляется слишком громоздким и трудным [3].

Итак, мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека¹. Обратим внимание, что понятие мотивации толкуется далеко неоднозначно и российскими, и зарубежными авторами. Мы склонны придерживаться трактовки, введенной Х. Хекхаузенем: положительная мотивация, или мотивация достижений, подразумевает стремление субъекта получить что-то приятное

¹ http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/5.html.

и необходимое, тогда как в отрицательной мотивации (мотивации избегания) стимулом действий является попытка избавиться от чего-либо негативного, неприятного [22, с. 33–48].

Изучение проблемы развития мотивации достижений тесно связано с понятиями «мотив», «мотивация учения», «учебная деятельность», «активное обучение». Конечно, в педагогических институтах и на курсах повышения квалификации учителей достаточно говорится об активном обучении, предполагающем развитие мотивации. Однако парадокс состоит в том, что эти знания преподаются, как правило, в пассивной форме – либо по схеме «формирование знаний, умений и навыков», либо по схеме «трансляция информации». Поэтому, даже если учителя и обладают некоторыми представлениями о том, что такое мотивация, они не могут найти им правильного применения в своей практике. Это происходит потому, что мотивация не навык и не информация: ее невозможно натренировать, как, например, чистописание; ей нельзя научиться, как таблице умножения, – ее можно лишь стимулировать, развивать и повышать [24, 25]. В образовательном процессе (в системе повышения квалификации, в том числе) большую роль играет учебная мотивация. По А. Н. Леонтьеву, учебная мотивация должна быть связана с личностным смыслом и с учебной деятельностью, тогда она и станет мотивацией достижений [8, 9, 10].

Разработкой психологической теории учебной деятельности, которая является важной составляющей общей теории учения, занимались Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др. Учебная деятельность (УД) так же, как и мотивация, – понятие неоднозначное. Приведем три основные ее трактовки, принятые как в психологии, так и в педагогике:

- иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения;
- в «классической» советской психологии и педагогике она определяется как ведущий тип деятельности в школьном возрасте и как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий;
- согласно Эльконину – Давыдову, это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посред-

ством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия¹.

В своем исследовании мы опирались на последнее определение учебной деятельности.

Концепция УД базируется на положении общественно-исторической обусловленности психического развития (А. С. Выготский, 1996), основополагающем диалектико-материалистическом принципе психологии о единстве психики и деятельности (С. Л. Рубинштейн, 1999; А. Н. Леонтьев, 2001) и на теории поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Д. Б. Эльконин, который одним из первых начал разработку теории УД, считал, что это, прежде всего, деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике, т. е. в ходе каких-либо учебных действий осуществляются самоизменения субъекта деятельности. Структура УД определяется характером взаимодействия ее элементов, в качестве которых А. Н. Леонтьев, кроме мотивов, выделял потребность, учебную задачу, учебные действия и операции [10]. Содержание УД – овладение обобщенными способами действия в научной и практической сферах. Ее мотивы могут быть связаны непосредственно с ее содержанием (приобретением обобщенных способов действий) или собственным ростом, самосовершенствованием. При этом личные успехи приобретают глубокий общественный смысл [24, с. 18–46].

Вообще учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники, среди которых принято выделять три вида:

- к *внутренним источникам* учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям);
- *внешние источники* определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к ним относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания

¹ http://www.pirao.ru/strukt/lab_gr/g-fak.html.

характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности учебной деятельности. Возможности – объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.) [12, 15, 23] и др.;

- *личные источники* – интересы, потребности, установки, эталоны, стереотипы и т. д., которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности [5, 7, 8, 13, 14, 15, 21 и др.].

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников мотивации оказывает влияние на характер УД и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

Как указывает А. К. Маркова, разные мотивы неодинаково влияют на учебный процесс. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к преподавателю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю (преподавателю) по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к педагогу с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных самостоятельных действиях; социальные – в поступках, свидетельствующих о понимании обучаемым своего долга и ответственности; позиционные – в стремлении к контактам со сверстниками (в нашем случае с коллегами) и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления; осознанные выражаются в умениях обучаемого рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие – в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т. д. [12].

Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в сти-

мулировании учебной деятельности, другие – дополнительное. Принято считать, что социальные и познавательные мотивы являются психологически более значимыми и чаще проявляемыми.

Учебные мотивы различаются не только по содержанию, но и по мере их осознанности. Наиболее адекватно осознаются мотивы, связанные с близкой перспективой в учении [8]. В ряде ситуаций учебные мотивы остаются замаскированными, т. е. трудно выявляемыми.

Если обратиться к обучению педагогов (или повышению их квалификации) можно предположить, что в этом процессе различные мотивы также будут проявляться неодинаково. Учебная мотивация педагогов в целом и при освоении ФГОС как инновации в частности определяется целым рядом факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении – школе, где работает учитель;
- особенностями обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими обучаемыми и т. д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя), в первую очередь его отношением к обучаемому и к своей педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета [15].

Развитие внутренней мотивации любого учения можно представить как пошаговые сдвиги внешних мотивов к внутренним. Каждый шаг делает более близкой цель обучения. В УД очень важно учитывать зону ближайшего мотивационного развития обучаемого. Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера воздействий преподавателя, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием непрерывного развития мотивации, приближающей цель, является расширение жизненного пространства и знаний о нем [9].

А. К. Маркова выделяет следующие этапы становления всех видов и уровней мотивации: актуализация привычных мотивов; постановка на их основе новых целей; положительное подкрепление мотива при их реализации; появление в ходе реализации це-

лей новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; возникновение у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.) [12].

А. М. Фридман показывает два основных пути формирования нужной мотивации учения. Первый путь иногда называют «снизу вверх». Педагог, опираясь на уже имеющиеся у обучаемых потребности, создает такие объективные условия и так организует определенную деятельность, чтобы она вызывала у них положительные эмоции, удовлетворение, радость. Если эти чувства обучаемые испытывают достаточно долго, то у них возникает стойкая потребность в продолжении этой деятельности.

Второй путь – усвоение воспитуемым предъявляемых ему в «готовой форме» побуждений, целей, идеалов и т. д., которые по замыслу преподавателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый постепенно превращает из внешне понимаемых во внутренне усвоенные и реально действующие. Такой механизм формирования «сверху вниз» основан на методах убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует обучаемый, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда обучаемый видит, что окружающие относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т. д.) как к особой ценности и направляют свои силы на овладение этим объектом, то и он перенимает подобную позицию и обретает тем самым новый устойчивый мотив [21].

Развитие внутренней мотивации учения – движение вверх (см. выше о двух путях формирования мотивации учения А. М. Фридмана). Известно, что двигаться вниз гораздо проще. Нередко в реальной школьной практике родители и учителя используют такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у детей: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение престижными ценностями или, напротив, жесткие наказания, принижающая критика, заниженные оценки, полное игнорирование, лишение материальных поощрений и иных стимулов. Перечисленные воздействия либо существенно ослабляют мотивацию

учения, либо вовсе сводят ее на нет, либо ориентируют обучаемых на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

На рис. 1 представлены характеристики учебной мотивации с точки зрения ее силы и устойчивости.

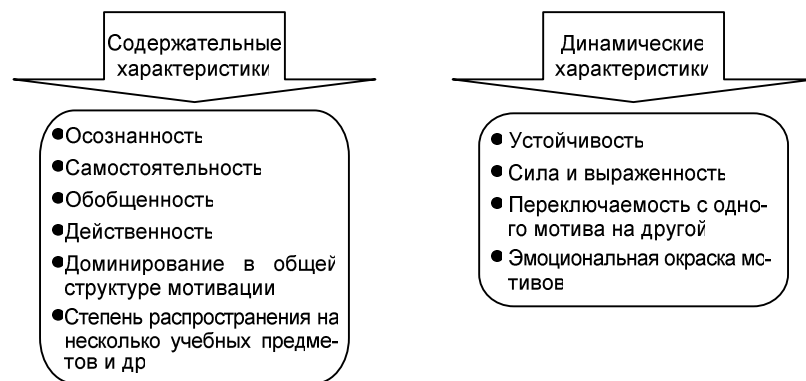


Рис. 1. Качества мотивов учения

Сила учебного мотива обучаемого оценивается по степени и глубине осознания потребности получить новые знания, по интенсивности учебной деятельности, ее эмоциональности. Она (сила) обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым относится мотивационное возбуждение, к вторым – знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества.

Стремление к достижению успеха, т. е. мотив достижений, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности [13]. Впервые эта диспозиция (или мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой, наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным инстинктам, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, уважения, признания, унижения,

защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий либо неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения и бережливости. Рассматриваемую нами диспозицию Г. Мюррей понимал как устойчивый мотив достижения результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализирующий характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания.

В 40-х гг. XX в. «мотив достижения» начал изучать Д. Макклелланд. Согласно созданной им теории, все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при онтогенетическом развитии. Под мотивом ученый понимал «стремление к достижению некоторых довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Однако «мотив достижения» не производная от общественно-исторических условий, а первопричина человеческого поведения. К слову, успешность развития экономики в обществе зависит от «национального уровня» мотива достижения успеха [13]. Макклелланд создал первый стандартизированный вариант методики его измерения – тест тематической апперцепции (ТАТ). В нем были разграничены два основных вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Мейер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер (1965) усовершенствовали ТАТ. Мотив стремления к успеху они предложили понимать как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата, а мотив избегания неудачи – как склонность отвечать на неудачу переживанием стыда и унижения [22].

Теоретики по-разному смотрят на соотношение мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Одни (например, Дж. Аткинсон) считают, что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения»: если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей; и, наоборот, если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено или во-

обще отсутствует стремление к успеху. Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. Действительно, имеются данные, что между этими стремлениями может существовать положительная корреляция, и речь, скорее всего, идет о преобладании у субъекта того или иного вида стремления.

В 70-е гг. за рубежом было проведено довольно большое количество исследований, в основу которых было положено изучение работы курсов развития мотивации достижений у школьников разных возрастных групп [23]. Были сформированы и тщательно описаны самые разные техники и приемы формирования данного вида мотивации. В общем виде все методы сводились к тому, что психологи или специально подготовленные педагоги учили школьников рассуждать, говорить и действовать, как это делают люди с высокоразвитым стремлением к достижениям. Впоследствии в помощь учителям были разработаны пособия и специальные игры для проведения тренингов, сняты учебные фильмы, изданы буклеты с тематическими рассказами и психологическими методиками диагностики мотивации достижений [3, 25].

Д. Макклелланд, анализируя условия формирования мотивации достижений, объединил основные факторы в четыре группы:

- 1) синдромы достижения, т. е. преобладание у человека стремлений к успехам над желанием избежать неудач;
- 2) склонности к самоанализу;
- 3) выработка оптимальной тактики целеобразования в конкретных видах поведения и в целом в жизни;
- 4) межличностная поддержка [13].

На основе сравнения различных курсов и тренингов авторы руководства для учителей «Обучение мотивации достижения» А. Алшулер, Д. Тэйбор и Дж. Макинтайр выявили шесть последовательных этапов актуализации и усвоения рассматриваемого мотива:

- 1) привлечение внимания обучаемых к содержанию курса;
- 2) получение учащимися в ходе различных игр и при выполнении специальных упражнений опыта мышления, поведения и эмоционального реагирования, отвечающего данному мотиву;

3) усвоение специальных терминов, обозначающих различные компоненты формируемого мотива;

4) соотнесение данного мотива каждым учащимся со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личностное принятие мотива;

5) практическое использование с помощью педагога знаний, полученных в ходе обучения и в реальных жизненных ситуациях;

6) самостоятельное поведение обучаемых в соответствии с усвоенным мотивом на фоне уменьшающейся помощи и ослабляющегося контроля со стороны учителя.

На наш взгляд, большая часть разработок по формированию мотивации достижений может быть успешно спроецирована на образование взрослых, в том числе на систему повышения квалификации учителей, чтобы запустить механизм их личностного саморазвития в условиях внедрения ФГОС. Данный механизм должен основываться на актуализации самоопределения роли и новых функций педагога в учебном процессе, обучения целеполаганию, постановки индивидуально-значимых профессиональных задач деятельностного характера, овладения подходами к процессу выработки у обучаемых УУД.

Для овладения эффективными видами проектировочной, коммуникативной, рефлексивной деятельности, деятельностью по профессиональному самоопределению и самоактуализации необходим устойчивый интерес педагогов к ним, ясно осознаваемые и смыслообразующие личные, и социальные мотивы. Такая мотивация, действующая к тому же эмоционально-волевою сферу, позволяет точно определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной и профессиональной деятельности. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику каждой учебной ситуации в каждый временной интервал и в ходе курсовой подготовки, и после нее. Схематично этот процесс представлен на рис. 2, где изображена модель повышения квалификации педагогов, состоящая из блоков целей, содержания, технологий, форм развития их профессиональных компетенций.

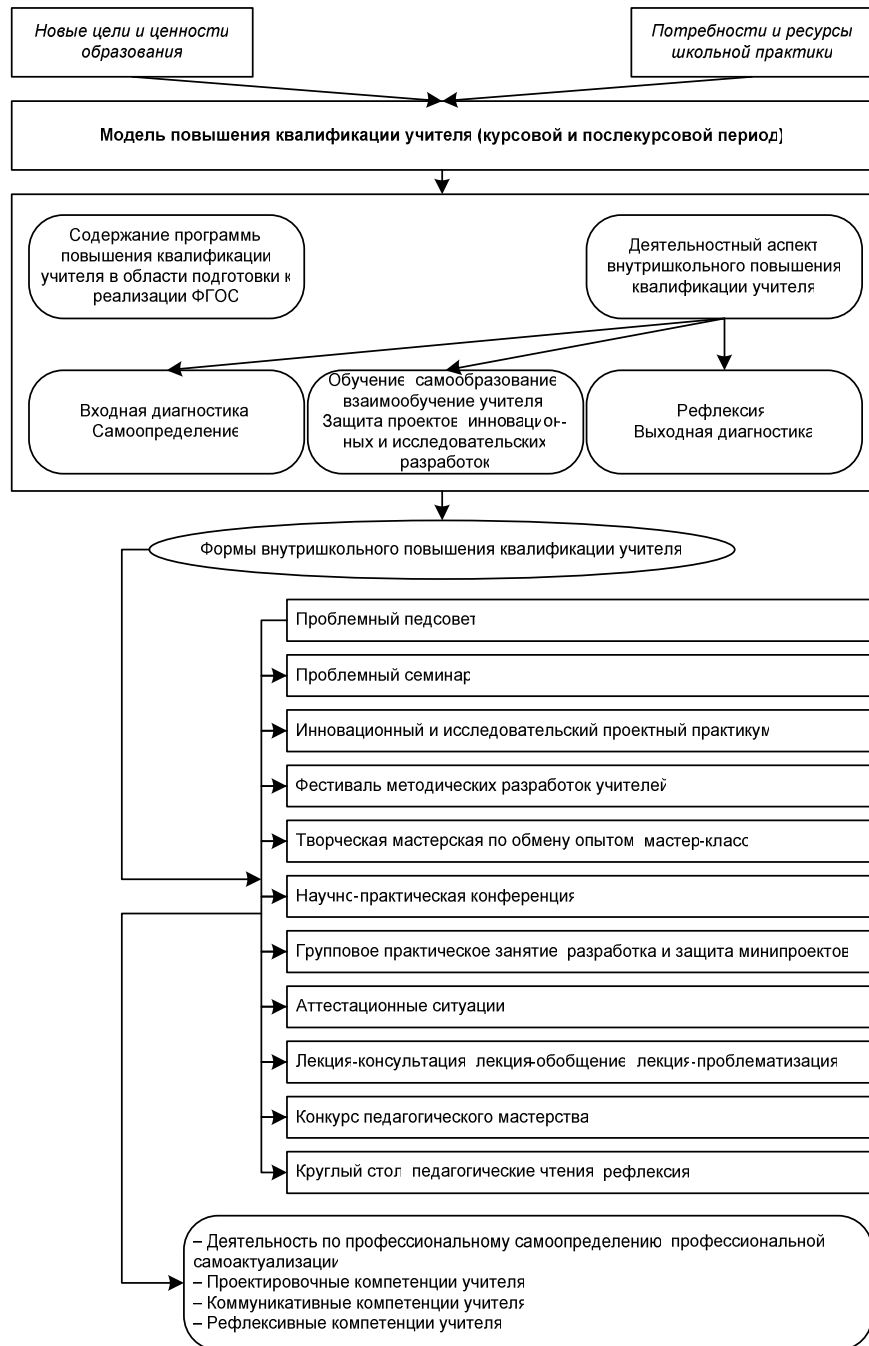


Рис. 2. Модель повышения квалификации учителя (курсовой и послекурсовой период)

Нами была разработана специальная программа повышения квалификации «Инновационная деятельность педагога в условиях введения ФГОС» для устранения трудностей, возникающих у школьных учителей при освоении нового образовательного стандарта. Программа состоит из нескольких модулей.

В первом модуле обсуждается государственная политика в образовании – федеральная целевая программа развития образования и новый социальный заказ общества образованию. На этой основе подробно разбирается тема необходимости внедрения федерального стандарта, проводится круглый стол на тему «Опыт реализации ФГОС нового поколения: преимущества, затруднения и риски педагогов» [18, 19].

Второй модуль посвящен непосредственно освоению ФГОС с использованием метода проектов. Практика нашей работы показала, что применение такой методики положительно влияет на запуск механизмов саморазвития, в частности на целеполагание педагогов. Рассматривается история проектного метода, типы, виды и особенности соответствующей технологии. После теоретических основ слушатели знакомятся с основными требованиями к использованию метода и критериями оценки проектов; отрабатывается алгоритм и этапы проектировочной деятельности [19].

Третий модуль предусматривает моделирование образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Рассматриваются механизмы создания инновационной среды учебного заведения на основе метода проектов [16, 17].

Наконец, в четвертом модуле речь идет о создании в образовательном учреждении коллектора различных способов и средств работы с информацией по внедрению ФГОС. Разрабатываются групповой и индивидуальные проекты образовательного процесса по реализации ФГОС. В заключение проводится пленарная дискуссия и осуществляется защита проектов.

В основу программы положены идеи деятельностного подхода, адекватности усваиваемого содержания видам и формам деятельности курсовой подготовки слушателей, опоры на потенциал развития ресурсов личности, на ресурсы малых групп и коллектива в целом [25].

Данные идеи позволяют построить креативное пространство курсовой подготовки, в котором слушатель через «проживание» и рефлексию проблемной педагогической ситуации пополняет, систематизирует и обновляет свои знания. Этому способствуют такие блоки программы, как работа с мотивацией и постановкой цели, с понятийным аппаратом с помощью методов «распаковки понятий» и кластерного анализа, обучение планированию, рефлексия, защита проекта по методике «Зеркало инновационных преобразований в практике».

Курсовая подготовка со всеми без исключения слушателями ведется в активной форме, независимо от той позиции, которую они занимают по отношению к инновационной деятельности и введению ФГОС как системной инновации. Это необходимое условие для возникновения энтузиазма и желания осваивать новшества. Появление подобных намерений происходит во многом благодаря групповому резонансу и оптимизму.

В ходе поискового эксперимента нами апробировалась представленная на рис. 2 модель повышения квалификации учителя в курсовой и послекурсовой период.

Сравнительный анализ констатирующего и поискового эксперимента показал значительную динамику по выделенным для сравнения показателям. Если до курсовой подготовки у 97% педагогов были зафиксированы проблемы, связанные со сложностями освоения стандарта нового поколения, то после завершения курса и курирования последующего периода число таких педагогов снизилось до 26%. При этом 67% заявили, что обладают достаточными знаниями, умениями и активно внедряют ФГОС (на время констатирующего эксперимента эта группа учителей составляла всего 3%); 11% (по сравнению с 26% вначале), несмотря на интерес к содержанию стандарта, признали недостаточность своих знаний; 2% респондентов (было 11%) не видят возможностей реализации ФГОС в образовательном учреждении, где они трудятся; 4% (в сравнении с прежними 42%) выступают против нового образовательного стандарта; немного (с 16% до 18%) снизилось и количество тех, кто выступает против инновационной деятельности любого типа и является приверженцем классно-урочной системы.

Работа, безусловно, будет продолжаться: необходимо более детально разработать модули «Планирование достижения результата внедрения инноваций», «Планирование достижения результатов введения ФГОС», точнее определить функции и содержание деятельности педагога в процессе курсовой подготовки и при сопровождении в межкурсовый период, найти эффективные методы работы с приверженцами классно-урочной системы.

Литература

1. Анисимов С. Ф. Ценности реальные и мнимые. М.: Мысль, 1970. 181 с.
2. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979. 151 с.
3. Бакурадзе А. Б. Педагогические основы поддержки управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений по мотивации трудового поведения педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 21 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 454 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
6. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. М.: МГУ, 1981. 147 с.
7. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. С. 304.
9. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
10. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: МГУ, 1971. С. 39.
11. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1999.
12. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Кн. для учителя, 1986.
13. Макклелланд Д. Мотивация человека. М., 2007.
14. Мясищев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки ЛГУ. № 224. Вып. 2. Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. С. 3–23.

15. Психология: словарь. 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
16. Сиденко А. С. О модели подготовки школ к реализации ФГОС второго поколения. // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 1 (90). С. 56–64.
17. Сиденко А. С. О иновационим и традиционалим модела наставног процесса. // Настава и васпитање: Београд. 2006. № 2. С. 109–122.
18. Сиденко Е. А. Методика «Зеркало инновационных преобразований в практике» как основа разработки педагогического проекта в условиях введения ФГОС // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4.
19. Сиденко Е. А. Тренинг мотивации достижения в зарубежной психолого-педагогической практике // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 5.
20. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент: Фан, 1987. 136 с.
21. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Политиздат, 1987.
22. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 33–48.
23. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение): пер. с англ. СПб.: Питерком, 1999. 608 с.
24. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1995.
25. Vanek M., Hosek V., Man F. Fermevanl vykeneve motivace. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 218 s.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03

А. А. Карташева

КОММУНИКАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК КАТЕГОРИЯ НЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация. В статье поднимаются актуальные для современного образования проблемы формирования творческого мышления, соотношения подражания, с которого начинаются обучение и воспитание, и создания нового знания. Чтобы показать, насколько тесно связаны творчество и коммуникационные процессы, автор совершает экскурс в теорию коммуникации, в проблемном поле которой существуют два основных подхода к изучению коммуникативных отношений – процессно-информационный и семиотический. Обзор и анализ различных исследований, начиная с формулы Г. Лассвелла до семиотической системы Ю. М. Лотмана, доказывают, что категория коммуникативности оказывает непосредственное влияние на логику развития и становления личности.

Особое внимание уделяется теории Ю. Хабермаса, в которой одно из центральных мест занимает понятие рациональной процедуры коммуникации, а усвоение новых знаний происходит посредством морального сознания. Ученый выделяет шесть ступеней морального суждения: две преконвенциональных (управляемая авторитетом интеракция и управляемое интересами сотрудничество); две конвенциональных (ролевое действие и руководствующаяся нормами интеракция); постконвенциональную и дискурс. Движение по этим ступеням и есть обучение, результат творческой переработки и присвоения имеющихся концептуальных схем (знаний).

Делается вывод о том, что сегодня творчество и креативность базируются не только на оригинальности результата творческой деятельности, как это было в классической парадигме, но и на взаимодействии автора и потребителя творческого продукта, писателя и читателя, учителя и ученика, преподавателя и студента. Результаты проведенного исследования

могут быть использованы как для дальнейшего изучения коммуникативных отношений в области образования, так и в практической педагогической деятельности.

Ключевые слова: коммуникация, творчество, креативность, логика развития, теория коммуникативного действия.

Abstract. The article considers the urgent problems of modern education related to creative consciousness development and acceptable imitation proportion. The author refers to the communication theory to show the interrelation between creativity and communicative processes. The overview and analysis of a number of studies including G.Lassvell's formula and Y.M. Lotman's semiotic system prove that the communication category directly influences the logic of personal development.

The main emphasis is on J. Habermas' theory with its core concept of rational communication procedure and accumulation of knowledge by means of moral consciousness. Habermas singles out six stages of moral judgment: two pre-conventional (interaction controlled by authority and interest-driven cooperation); two conventional (role action and interaction driven by norms); post-conventional; and discursive.

The author makes a conclusion that creativity is based on both the originality of creative action itself, according to the classical paradigm, and cooperation between the author and creative product consumer: e.g. writer and reader, teacher and student, etc. The research findings can be used in further studies of communicative relations in educational sphere and in practical teaching.

Keywords: communication, creativity, development logic, theory of communicative action.

Для современного образовательного процесса большое значение имеют исследования особенностей формирования и развития творческой личности. Классическая парадигма творчества, сформировавшаяся в XVII–XVIII вв., основывается на категории оригинальности, которой должен обладать результат творческой деятельности и которая исходит непосредственно от личности создателя. Поэтому в данной парадигме придается исключительная значимость правам автора, что впоследствии было отражено и закреплено в современных законах об авторских правах. Однако при этом не учитываются в полном объеме права читателя или, что ближе к теме нашей статьи, участника образовательного процесса, использующего в целях обучения большой объем материалов из разных источников. Поясним сказанное.

С XVIII в. начала формироваться альтернативная концепция творчества, основанная на взаимных отношениях между производителем творческого продукта и его потребителями, – приоритетным стало общее благо. В настоящее время эту в значительной мере претерпевшую деформации концепцию обозначают как неклассическую парадигму творчества и креативности.

Если «творчество» можно описать как некую деятельность, существующую по имманентным правилам создания нового, то «креативность» – это способность человека творить и использовать свои идеи для достижения успеха. Для образовательного процесса важен и аспект творчества как созидающей деятельности, и аспект креативности, которая в данном случае выступает как способность обучающегося к целенаправленной и свободной творческой деятельности. Креативность является формируемой способностью, потенциальной перспективой неожиданных решений сложных задач, встающих перед обучающимся человеком.

Важная характеристика неклассической парадигмы творчества и креативности – информационная составляющая. Увеличение числа людей, занятых в информационно емких отраслях, их институционализация, усложнение науки, искусств и медиа приводят к тому, что зачастую результаты творчества становятся коллективными, основанными на коммуникативных отношениях.

В неклассической парадигме творчества и креативности признаются как значимость уникальных событий и индивидуального опыта, так и значимость коммуникаций как сущностного условия существования творческого мировоззрения. В. Гейзенберг справедливо замечает, что «в истории человеческого мышления наиболее плодотворными часто оказывались те направления, где сталкивались два различных способа мышления...» [2, с. 30]. Соединение несоединимого, отношения двух принципиально не сводимых друг к другу альтернатив, мнений, теорий являются мощным толчком для творческой мысли. Вопросы о том, как происходит такое соединение, всегда интересовали философию.

Творчество невозможно представить без существования культуры, системы образования, других людей – и авторов, и критиков, и потребителей, которые пробуждают желание творить. Творчеству предшествует приобщение к миру культуры, накопление

знания, развитие мышления, формирование личности. Важная роль при этом принадлежит языку. М. Хайдеггер утверждал, что «речь о языке в смысле при нем и с ним могла бы быть только диалогом» [16, с. 300]. Диалогичность же образования, в свою очередь, одно из важнейших условий успешного формирования личности, которая будет не столько воспроизводить заученное, сколько самостоятельно ставить перед собой творческие задачи и решать их.

Творчество часто начинается с соприкосновения с творениями других авторов, потому нередко оно начинается с подражания. Еще Г. В. Ф. Гегель утверждал, что невозможно точно установить, в какой мере повторения мыслей чужих людей становятся плагиатом. «Легкая возможность намеренно изменить кое-что в форме или изобрести незначительную модификацию в большой науке, всеохватывающей теории другого, и даже просто невозможность дословно передать воспринятое приводят ... к бесконечному разнообразию изменений, накладывающих на чужую собственность более или менее поверхностную печать своего» [5, с. 126]. Возникающая нескончаемая цепь заимствований и цитирований, повторений, множество вариаций на одну и ту же тему вызывают немалые сложности в праве интеллектуальной собственности, а проблема добросовестного использования произведений в образовательной и научной практике, отличия плагиата и подражания требует осмысления как философского, так и юридического.

Тема подражания занимала многих ученых. Г. Тард построил глобальную модель Культуры, основанную на идее подражания. Э. Дюркейм писал о подражании как о стимуле к действию. Теория социальных эстафет, разработанная новосибирскими учеными, говорит о том, что «в основе воспроизведения всех социальных явлений, в основе механизмов социальной памяти лежит способность действовать по непосредственным образцам» [11, с. 102].

Обучение и воспитание также начинаются с подражания чему-либо или кому-либо – так происходит усвоение социальных норм, базовых навыков и знаний. Лингвист Л. Блумфилд обращал внимание на то, что ребенок усваивает язык, подражая взрослым. М. Полани создал концепцию неявного знания, согласно которой большая часть информации передается неявно от учителя к ученику. Подражая, человек вступает в коммуникативные отношения.

И интеракция иногда более важна, чем содержание преподаваемого предмета, так как усвоение новых концептуальных схем в процессе интеракции происходит естественно.

Источником мыслительной деятельности человека может быть любая часть освоенного им культурного, интеллектуального наследия: «Люди не могут начинать с чистого листа, создавая мир мысли из ничего: действительно, их мысли – в общем и целом – являются продуктом интеллектуального наследия» [10, с. 73].

Для прояснения вопроса о том, как именно рождается новое знание в процессе коммуникации, как связаны творчество и теория коммуникации, сделаем небольшой обзор разных подходов к данным вопросам.

Теория коммуникации представляет собой некое проблемное поле, внутри которого существует и продолжает появляться множество концепций в самых разных областях науки. Согласно мнению Д. П. Гавра, в теории коммуникации можно выделить два основных подхода [4]. Во-первых, это процессно-информационный подход, в рамках которого разрабатывались такие теоретические модели коммуникации, как модель Г. Лассвелла, математическая модель К. Шеннона и У. Уивера, социально-психологическая модель Т. Ньюкомба и др. Во-вторых, это семиотический подход, акцентирующий внимание на знаках и знаковых системах. Его сторонниками были автор концепции знака Ф. де Соссюр и ученые логико-философского направления (Ч. Пирс, Г. Фреге и др.). Можно добавить, что в русле последнего же подхода работали представители структурализма и Тартуско-Московской семиотической школы, а также создатели «философии диалога» (М. Бубер, М. Бахтин и др.) и теории коммуникативного действия (Ю. Хабермас).

Для процессно-информационного подхода универсальной можно считать формулу Г. Лассвелла 1948 г. Она включает в себя пять элементов, которые равно важны для образовательного процесса: *Who says? What? To whom? In which channel? With what effect?* (Кто передает? Что? Кому? Посредством каких каналов? С каким результатом?) [6, с. 9]. Линейная модель коммуникации К. Шеннона и У. Уивера, кроме перечисленного, содержит «шумы», затрудняющие коммуникацию [18]. Н. Винер дополнил эту модель

понятием обратной связи, а Т. Ньюкомба утверждал, что общая тенденция в коммуникативных отношениях – это стремление к симметрии. При совпадении своих отношений друг к другу, участники коммуникации будут добиваться совпадения их отношения к объекту, о котором идет речь.

В ракурсе второго, семиотического подхода Р. Якобсон в 1960-е гг. предложил понимать коммуникацию как речевое событие [17, с. 306–330]. Таким образом, ключевую роль он отводил не информации, а языку, поскольку сообщение создается и интерпретируется с помощью кода-языка. Коммуникация, передача сообщений всегда происходит в поле дискурса, в контексте других полученных и переданных сообщений.

Для семиотического подхода ключевым является понятие знака, который Ф. де Соссюр рассматривал как двустороннее психическое образование, соединяющее понятие (означающее) и акустический образ (означающее) [12]. Для дальнейших исследований чрезвычайно важной стала идея Ф. де Соссюра о системности языка и других коммуникативных систем (значение поддерживается взаимной связью всех элементов системы).

Коммуникативность как черта неклассического понимания творчества и креативности представлена и в американском прагматизме. Если в Новое время Р. Декарт выводил основания философии из уверенности мыслящего и сомневающегося субъекта, то сейчас, по мнению Х. Йоса, прагматизм «сомневается в смысле картезианского сомнения» [7, с. 143]. Прагматизм не видит смысла подвергать сомнению окружающий мир, а также учитывает, что от бессознательных убеждений и предрассудков освободиться до конца невозможно.

Для осмысления креативности используется понятие «интеллекта», а место одинокого сомневающегося субъекта занимает идея совместного поиска истины в процессе решения проблем. Ч. С. Пирс призывает осуществлять познание в проблемных ситуациях. Реконструкция нарушенных взаимосвязей, поиск решения проблем и есть креативная работа. Если удастся продолжить действие, изменив восприятие, появляется новый способ действия. Таким образом, в мире существует либо рутина, либо креативные достижения, постепенно становящиеся также

рутиной. Творчество рассматривается как действие внутри проблемных ситуаций, возникающих в мире привычек и обычаев.

Дальнейшее развитие идея креативности получила у Дж. Дьюи, противопоставлявшего завершенный и фрагментированный опыт. Любому практическому действию может быть присуще эстетическое качество завершенности. «Работа завершена удовлетворительным образом; проблема получает свое решение... Такой опыт означает целостность, он обладает особыми характерными признаками и внутренней независимостью. Он является неким опытом» [7]. Одна и та же деятельность, например приготовление пищи, может быть пережита на опыте как бессмысленный подневольный труд и как осмысленный вклад в совместную жизнь. Креативность – это осмысленность, доступная каждому человеку.

Д. Дэвидсон связывает креативность и коммуникативность, когда вводит в понимание человеческого мышления и действия вообще (творчества в частности) интерсубъективность: «Основой познания является не восприятие, а интерсубъективность и интерпретация» [3, с. 53]. Мышление, с его точки зрения, зависит от трехчленного отношения между двумя людьми и происходящими событиями. Картезианское познание («мыслю, следовательно, существую») – это метафора, а «базисом объективности является интерсубъективность» [3, с. 64] – категория, часто используемая в рамках неклассической парадигмы творчества и креативности.

Обратимся к семиотическим исследованиям. Семиосфера у Ю. М. Лотмана есть особое коммуникационное пространство, в которое включается не только сумма языков, но и социокультурное поле их функционирования [8, с. 194]. Человек развивается, получая импульсы от окружающего мира, перерабатывая информацию, оформленную в тексты (в широком смысле). Ю. М. Лотман делает обобщение, называя и текст, и человека «семиотической системой» [9]. Данная система развивается, поглощая, перерабатывая все новые и новые тексты. Для того чтобы производить свои тексты, нужно постоянно перерабатывать, переосмысливать чужие тексты. Важно различать факторы генезиса и, пользуясь языком химии, «катализаторы», запускающие механизм развития текста или человека, механизм создания нового. Таким образом, в се-

миотических исследованиях коммуникативность также признается условием и отличительной чертой творческой деятельности.

Понятие коммуникации как важного принципа творчества и креативности присутствует и в трудах М. М. Бахтина. Он считал, что необходимым признаком любого высказывания является его обращенность к кому-то, т. е. без слушающего нет и говорящего, в коммуникации обязательно нужны две стороны. «Только другой – как таковой – может быть ценностным центром художественного видения.., только он может быть существенно оформлен и завершен, ибо все моменты ценностного завершения – пространственного, временного и смыслового – ценностно трансгредирентны активному самосознанию, не лежат на линии ценностного отношения к самому себе» [1, с. 150]. Действительно, для процесса обучения важно, что есть Другой; даже самостоятельное образование подразумевает общение с авторитетными авторами через книги и другие носители информации.

Среди разнообразных концепций коммуникативности можно особо выделить теорию коммуникативной деятельности Ю. Хабермаса, так как в ней высвечивается проблематика, связанная с образовательным процессом, педагогикой и психологией развития; кроме того, ярко очерчиваются концептуальные схемы, смена которых ведет к развитию личности. Для рационального реконструирования знания Ю. Хабермас предлагает «разделение труда» между философской этикой и психологией развития. Первая для этого должна отказаться от фундаментализма, от попыток всему давать окончательные обоснования и объяснения, вторая – больше доверять данным философской этики [14, с. 176]. Этическое воспитание, на первый взгляд, достаточно далеко от собственно образовательной деятельности, если под последней подразумевается исключительно передача знаний. Но как воспитание, так и образование основываются на усвоении человеком неких новых способов мышления. Как познавательные, так и этические структуры в сознании человека постоянно развиваются и усложняются.

В теории Ю. Хабермаса одно из центральных мест занимает понятие рациональной процедуры коммуникации. Коммуникативное действие, согласно ему, – это лингвистически опосредованная интеракция, где достигнутое понимание измеряется интересубъек-

тивным признанием. Решения принимаются тогда, когда они отвечают целям и интересам всех участников коммуникации. Также для достижения консенсуса важен фон жизненного мира и горизонт социальных традиций.

Процесс коммуникации, если он проходит через рациональную процедуру обоснования, становится силой, способной создать новые социальные правила или нормы в любой социальной группе. «Процесс модернизации воспринимается ... как ускорение событий, которые как бы открыты целенаправленному коллективному вмешательству.... Актуальность вот сейчас происходящего обретает приоритет перед нормативностью того уже существующего, что еще только начинает заявлять о себе» [13, с. 64]. Допустим, в ходе коммуникативного процесса выясняется, что есть некая норма, принятая большинством ранее и уже не удовлетворяющая интересам всех участников образовательного процесса. В таком случае, эта норма может быть (и должна быть) пересмотрена, а взамен принята новая норма, новое правило социального поведения. Норма должна соответствовать следующему условию: «чтобы те прямые и побочные действия, которые так или иначе вытекают из всеобщего следования ей в отношении удовлетворения интересов (предположительно) каждого отдельного лица, могли быть приняты всеми, кого они касаются (и оказались бы для них предпочтительнее результатов других известных им возможностей урегулирования)» [15, с. 104].

Итак, коммуникативность не только характеризует образовательный процесс как взаимодействие и результативное общение, но она также становится одним из условий формирования личности человека. Концепция интерактивной личности говорит о том, что формирование человека происходит в процессе общения. Ж. Пиаже писал о процессе децентрации жизненного мира субъекта, являющемся необходимым этапом познания мира. Ю. Хабермас также убежден, что «ведущий к децентрированному пониманию онтогенез мировых перспектив и перспектив говорящего поддается прояснению только во взаимосвязи с развитием соответствующих структур интеракции» [14, с. 207–208]. Мысли Ж. Пиаже и Ю. Хабермаса схожи в том плане, что каждый новый этап познания или морального развития характеризуется не столько но-

вым содержанием знаний, сколько новым уровнем познавательных способностей человека, новым способом интеракций, новыми концептуальными схемами.

Ю. Хабермас (вслед за Л. Кольбергом) выделяет шесть ступеней морального суждения и рассматривает движение по ним как обучение, «результат творческой реорганизации наличного когнитивного инвентаря, не способного справиться с проблемами, упрямо возникающими снова и снова» [14, с. 187]. Ступени познания, или, по Хабермасу, морального суждения, представлены в таблице.

Ступени морального суждения по Ю. Хабермасу

Последовательность ступеней	Тип действия	Перспективная структура	Понятие авторитета и мотивации	Социальная перспектива	Представление о справедливости
1	Прекоventionalный: управляемая авторитетом интеракция	Взаимонаправленная связь перспектив действия	Авторитет эталонных личностей, ориентация на вознаграждение и наказание	Эгоцентрическая перспектива	Дополнительность повеления и послушания
2	Прекоventionalный: управляемое интересами сотрудничество				Симметрия возмещения ущерба
3	Конвенциональный: ролевое действие	Координация перспектив наблюдателя и участника	Лояльность, обязанность вместо склонности	Перспектива первичной группы	Ролевая конформность
4	Конвенциональный: руководствующаяся нормами интеракция		Легитимность, обязанность вместо склонности	Перспектива коллектива	Конформность с существующей системой норм
5	Постконвенциональный	Интеграция мировых перспектив и перспектив говорящего	Идеальная значимость вместо социальной, автономия вместо гетерономии	Перспектива принципов	Ориентация на принципы справедливости
6	Дискурс			Процедурная перспектива, принятие идеальных ролей	Ориентация на процедуру обоснования норм

Этика дискурса опирается на процедуру, гарантирующую беспристрастность в формировании суждений. Ю. Хабермас и К.-О. Апель настаивают на том, что «этика дискурса отграничивает область того, что имеет моральную действенность, от области ценностных содержаний культуры» [14, с. 181]. Только пропустив все моральные суждения через строгий фильтр, мы можем отделить вопросы, доступные для рационального разрешения, от тех, что не могут быть рационально разрешены. Доступно то решение, что удовлетворяет интересы и будет принято любым индивидом, которого касается решаемый вопрос. А одобряет индивид ту норму, относительно которой может вступить в какой-либо практический дискурс.

У обучающегося субъекта две перспективы – перспектива наблюдателя по отношению к миру и внешней природе и перспектива отношений «Я – Ты», как говорящего и слушающего. Развитие этих перспектив, их усложнение приводят к постепенному изменению структуры личности обучающегося, он словно переходит на следующую ступень. И все, что казалось истинным ему ранее, теперь ставится под сомнение. Таково естественное развитие морального сознания. Но возникает вопрос: возможно ли объяснить случаи морального регресса? Может быть, это вовсе не естественный процесс – процесс развития? Ю. Хабермас считает, что во многом процесс развития замедляют «культурные ценности, сросшиеся и воплощенные в тотальностях жизненных форм и жизненных историй» [14, с. 268]. От этих ценностей, принадлежащих определенной культурной и социальной группе, невозможно дистанцироваться. И эти ценности насквозь пронизывают ткань повседневной коммуникативной практики людей.

Таким образом, категория «коммуникативности» имеет непосредственное отношение к сфере творчества. Сегодня творчество и креативность базируются не только на оригинальности результата творческой деятельности, как это было в классической парадигме, но и на взаимодействии автора и потребителя творческого продукта, писателя и читателя, учителя и ученика, преподавателя и студента.

Акцент на свойствах результата творческой деятельности, на свойствах преподаваемого предмета в классической парадигме способствовал формированию предметного и классно-урочного об-

разовательных принципов. То есть знание «нарезалось» на определенные предметы и передавалось по заданным стандартам урока. Задача студента состояла в освоении определенного объема знаний. Неклассическая же парадигма концентрируется на процессе взаимодействия обучающего и обучающегося, на формировании личности в процессе коммуникативных отношений. Обучение превращается не столько в запоминание конкретной суммы знаний, сколько в усвоение в ходе разрешения проблемных ситуаций новых концептуальных схем, которым соответствуют различные виды интеракций. Логика формирования личности и успешного обучения так же, как и логика развития и создания нового, логика творчества, строится на принципе коммуникативности.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема автора // *Вопр. философии*. 1977. № 7. С. 148–160.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
3. Боррадори Дж. Американский философ: беседы с Куайном, Дэвидсоном, Патнэмом, Нозином, Данто, Рорти, Кейвлом, Макинтайром, Куном. М.: Дом интеллектуальной книги; Гнозис, 1998. 202 с.
4. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. СПб.: Питер, 2011. 288 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
6. Дьякова Е. Г., Трахтенберг А. Д. Массовая коммуникация и проблема конструирования реальности. Анализ основных теоретических подходов. Екатеринбург: УрО РАН, 1999. 130 с.
7. Йоас Х. Креативность действия. СПб.: Алетейя, 2005. 320 с.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.
9. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3 т. Таллин: Александра, 1992. Т. 1. 478 с.
10. Поппер К. Р. Открытое общество и его враги. М.: Феникс, 1992. Т. 2. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. 528 с.
11. Розов М. А. Знание как объект исследования. Воспоминания о работе новосибирского семинара (1963–1980) // *Вопр. философии*. 1998, № 1. С. 89–109.

12. Соссюр де Ф. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
13. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность (лекции и интервью, Москва, апр. 1989 г.). М.: Наука, 1992. 256 с.
14. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие // Моральное сознание и коммуникативное действие: сб. СПб.: Наука, 2006. 380 с.
15. Хабермас Ю. Этика дискурса: замечания к программе обоснования // Моральное сознание и коммуникативное действие: сб. СПб.: Наука, 2006. 380 с.
16. Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. 447 с.
17. Якобсон Р. О. Речевая коммуникация. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Якобсон Р. О. Избр. работы. М.: Прогресс, 1985. 460 с.
18. Shannon C. E. The Mathematical Theory of Communication // Bell System Technical Journal. July and October 1948. Vol. 27. P. 379–423; 623–656.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.8

А. О. Шангутов,
Л. И. Лурье

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КУРСАНТОВ ВУЗА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются концептуально-методологические подходы к организации самостоятельной работы курсантов в военных вузах. Отмечаются противоречия между сложившейся системой самостоятельной учебной деятельности курсантов и новыми требованиями к образовательному процессу, предполагающими его личностную ориентацию, расширение вариативности обучения, усиление креативной направленности познавательной деятельности. Перечислены общие препятствия, мешающие эффективному осуществлению самостоятельной работы учащихся, и проблемы, специфические для сферы военного образования. Описаны ресурсы, использование которых помогло бы исправить существующее положение дел и которыми в достаточной мере обладают учебные заведения высшей военной профессиональной подготовки.

Для повышения продуктивности самостоятельной работы курсантов авторы предлагают системный, синергетический и проблемный подходы. Подчеркивается необходимость обновления содержания и организации самостоятельной учебной работы будущих офицеров, расширения ее территориальных границ и снятия жестких временных рамок. Показаны возможности информационного и аналитического обеспечения, способствующего укреплению межпредметных связей в обучении и освоению учащимися разнообразных компетенций, необходимых для предстоящей профессиональной деятельности. Материал статьи может быть интересен преподавателям высшей школы и организаторам самостоятельной деятельности учащихся вузов.

Ключевые слова: самостоятельная работа курсантов, учебно-познавательная деятельность, саморазвитие, индивидуализация обучения, метапредметная деятельность, информационные технологии.

Abstract. The paper looks at the conceptual methodological approaches to organizing independent work of cadets at military higher schools. There is a gap between the existing system of independent educational activity and new requirements for educational process implying person-oriented tasks, variability and creative directions of cognitive activity. The authors point out both general and specific problems hindering effective independent work of cadets, as well as the resources for improving the current situation available in military educational sphere.

The paper suggests a systematic, synergetic and problematic approach to raising independent work efficiency; emphasizes the necessity for renewal of the content and organization of independent work performed by the prospective officers; suggests the expansion of boundaries and removal of time constraints. The ways of informational and analytical provision reinforcing interdisciplinary relations and achievement of necessary competences for future professional activity are described. The research outcome can be applied by higher school teachers in organizing independent students' work.

Keywords: independent work of cadets, educational cognitive activity, self-development, individualization of learning, meta-subject activity, information technology.

Самостоятельная работа во всех звеньях системы образования выглядит достаточно очевидной и «устоявшейся системой» организации учебной деятельности. Известны ее дидактические принципы, подходы к организации и многое другое, что не всегда обязывает ставить ее в центр внимания инновационных процессов. Между тем реальное повседневное осуществление самостоятельной работы во всем многообразии ее аспектов вызывает определенные трудности.

1. Отсутствует эффективное управление этой деятельностью. П. И. Пидкасистый подчеркивает: «Социализация личности есть объективное явление, которое наблюдается в жизни каждого человека, когда он приступает к самостоятельной жизни в обществе, прекращая (хотя бы временно) исполнять роль учащегося, ведомого учителем» [4].

2. Недостаточно ресурсное обеспечение данного вида работы (наличие помещений, информационных сетей, учебной литературы и т. д.). «Благоприятные условия развития – это разнообразие средств, хорошая культурная среда, заботливые воспитатели, организация коллективной, совместной и самостоятельной деятельности, интеллектуальное общение и др.» [4].

3. Самостоятельность образовательной деятельности обучающихся начинается с определенного порога готовности к ней, который нуждается в концептуально-методологическом обосновании. В новой парадигме образования следует определиться, как и какими ресурсами необходимо обеспечить саморазвитие личности при реальном сокращении часов аудиторных занятий и увеличении времени на самостоятельную работу под руководством преподавателя. Самостоятельная работа – особый вид учебных действий: она возможна лишь тогда, когда сформировались необходимый уровень образованности обучающегося и накоплен некоторый потенциал интеллектуального развития, результаты и эвристическую ценность которого нужно постоянно анализировать и обобщать.

4. Переход от повторения пройденного материала к креативному его осмыслению осуществляется при условии полипредметности и метапредметности образовательного процесса. Логика изложения учебных дисциплин должна быть выстроена с точки зрения интеграции мыслительных процессов, относящихся к комплексному решению репродуктивных и продуктивных задач в самостоятельных работах. Отдельные этапы изложения следует завершать панорамной картиной событий и явлений, которые создают новое видение изучаемых проблем.

5. Самостоятельная работа, если в ее организации ставится задача активизации творческой способности обучающихся, предполагает неравномерность организации учебного процесса, его неоднородность, позволяющую аккумулировать «сгустки» познавательной энергии, возбуждающие саморазвитие личности, т. е. материал следует структурировать таким образом, чтобы целостные фрагменты единой картины мира при синергетической спонтанности их освоения порождали деятельностьную активность и выводили личность на новый уровень понимания действительности.

6. Недостаточно развиты механизмы актуализации самостоятельной работы на основных занятиях, слабо развита рефлексивная деятельность в учебных проблемных ситуациях. Фетишизация же самостоятельной работы часто идет во вред прямому педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающегося, мешает концентрации мысли, знания, препятствует готовности к деятель-

ности, при которой стремление самого обучающегося дойти до сути становится самоактуализирующимся процессом.

7. Отсутствует преемственность основных занятий и самостоятельной работы как на уровне обучения отдельных предметов, так и в учебно-исследовательской деятельности межпредметного и полипредметного характера.

В системе военного образования в полной мере присутствуют перечисленные проблемы, кроме того, имеются свои специфические:

- для самостоятельной работы курсантов в программе обучения в военных вузах предусмотрены обязательные часы. Однако она крайне слабо организована и проводится обычно в конце рабочего дня, когда у уставших курсантов нет достаточных физических и умственных сил для активной работы; в целом данный вид работы сохраняет слабую мотивацию, свойственную менталитету военного специалиста советских времен;

- самоподготовка как форма самостоятельной работы за последние десятилетия практически не претерпела никаких существенных изменений с точки зрения оснащения информационными средствами и применения современных технологий;

- несмотря на декларации о том, что личность военнослужащего находится в центре реформирования вооруженных сил, самостоятельная работа и самоподготовка слабо отражают индивидуализацию учебного процесса; в малой степени используется и инновационный потенциал реформирования армии;

- чаще всего самостоятельная работа носит репродуктивный характер и не связана с решением нестандартных задач, требующих применения полученных знаний в принципиально новых ситуациях неопределенности, которые с большой долей вероятности могут возникнуть при ведении военных действий.

Самостоятельная работа должна способствовать совершенствованию профессиональной подготовки на протяжении всей военной службы. Она является продолжением учебно-познавательной деятельности непосредственно под руководством преподавателя. Для того чтобы данный вид обучения действительно помогал более детально осмыслить сложные профессиональные проблемы и последние достижения в различных сферах научной и практической деятельности, необходимо соблюдение преемственности ау-

диторных занятий и самоподготовки курсантов. Заметим, что содержание далеко не всякого учебного занятия может быть автоматически перенесено на самостоятельную работу. Она должна иметь другую основу – базироваться на использовании дидактики проблемного обучения, проблемы же при изучении конкретной темы могут «вызреть» в течение ряда занятий или их цикла.

Преемственность выражается не только в совпадении всего спектра целей и задач обучения, но и в умении выстраивать на основе опыта своих наставников собственное видение реальности, инициативно осваивать новые горизонты профессиональной деятельности. Это невозможно без обретения важнейшей профессиональной компетенции – способности к самоорганизации. Деятельностные формы самостоятельной работы, в свою очередь, нельзя представить без соответствующего эмоционального настроя и высокой мотивации овладения профессиональным мастерством.

Обычно на самостоятельную работу в военных вузах отводится до 30% учебного времени. Однако ценности и цели ее слабо идентифицированы. Организуется она достаточно однообразно, при отсутствии интриги и сценария, которые могли бы придать личностный смысл самостоятельной деятельности, помочь развить личную инициативу и приобрести индивидуальный гуманитарный опыт жизнедеятельности. Более того, отдельные темы курсов, включенные в самостоятельную подготовку, довольно часто вообще не востребованы преподавателями на учебных занятиях.

Причины неэффективности рассматриваемого вида работы заключаются в следующем:

- самостоятельная учебно-познавательная активность не востребована как среди курсантов, так и среди преподавателей, командиров подразделений;
- преподаватели не взаимодействуют между собой в управлении самостоятельной работой курсантов;
- на учебных занятиях недостаточно убедительно раскрываются цели и ценности самостоятельной работы курсантов, в результате чего она воспринимается как второстепенный, вспомогательный вид учебной деятельности;
- самоподготовка курсантов часто заменяется другими видами деятельности военного вуза, изматывающими курсантов фи-

зически и не оставляющими возможности к дополнительной самоорганизации;

- отсутствует групповая и личностная рефлексия содержания занятий;

- самостоятельная работа из-за крайне низкого качества ее выполнения не оказывает должного воспитательного воздействия и не стимулирует курсантов к саморазвитию;

- отсутствует необходимая подготовка курсантов для работы с учебной и научной литературой, информационно-поисковыми системами, программными продуктами, отражающими учебно-познавательную проблематику. Недостаточно сформированы способности курсантов к дифференциации знаний и выделению приоритетных областей в зоне ближайшего личностного развития;

- находится в зачаточном состоянии разработка автоматизированных учебных курсов по изучаемым дисциплинам, особенно по направлениям специальной подготовки.

В зарубежных учебных заведениях и некоторых отечественных вузах самостоятельная работа считается первостепенной, на нее планируется все больше времени, а количество аудиторных учебных часов неуклонно сокращается. Результатами, подтверждающими эффективность напряженного самостоятельного освоения учебного материала, являются студенческие эссе, обзоры, исследовательские проекты теоретического и практического характера, научные статьи.

Лучший опыт гражданского образования позволяет обнаружить ресурсы, которыми обладают учебные заведения высшей военной профессиональной подготовки и которые помогут исправить существующее положение дел.

1. Курсанты находятся в воинских частях, как правило, круглосуточно, поэтому, помимо самоподготовки, существуют другие эффективные механизмы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Наличие локальных образовательных информационных сетей позволяет организовать работу курсантов практически в любом месте дислокации и в любое время.

2. Повседневное течение воинской жизни может и должно служить самообучению и самовоспитанию. Для этого необходимо отказаться от предельно жесткой регламентации в организации быта

курсантов, обеспечить сочетание коллективных и индивидуальных форм досуга, включая образовательный.

3. Большую пользу принесли бы постоянные творческие конкурсы по организации каждодневной деятельности войсковых подразделений, на которых будут представлены прежде всего результаты самостоятельной работы.

4. Требуется специальная подготовка офицерско-преподавательского состава военного учебного заведения, которая помогла бы содержательно наполнить и обеспечить устойчивый диалоговый режим с курсантами в процессе самостоятельных занятий.

5. Помимо самоподготовки, предусмотренной учебным планом, следует проводить полевые занятия, стимулирующие развитие инициативы курсантов по ключевым видам деятельности, которые предпочтительно закреплять учебными тренировками.

Самостоятельная работа продуктивна тогда, когда рождается соинициатива преподавателя и курсантов, когда существует диалог. Однако следует помнить, что логика построения диалога предполагает наличие разных точек зрения и сомнений, а значит, не всегда гарантированного положительного результата.

Организацию самостоятельной работы курсантов сопровождает комплексная совокупность учебных действий. Поэтому наиболее рациональным мы считаем системный подход, при котором самоорганизация деятельности курсантов складывалась бы под влиянием всего уклада армейской жизни и на всем образовательном пространстве военного вуза. Эта деятельность должна являть собой акты самоактуализации, обладающие синергетическим эффектом, трансформирующим и объединяющим расчлененные предметные знания в целостное понимание мира и путей взаимодействия с ним. Создание образовательного пространства, в котором все субъекты образования взаимодействуют системно и с максимальной отдачей, прилагая все возможные физические и умственные усилия, значительно повысит качество подготовки военного специалиста, позволит выполнять задачи и достигнуть результатов, которые ранее казались невозможными.

Концептуально-методологические основы управления самостоятельной работой курсантов включают:

- выработку мировоззренческих установок, которые бы отражали роль самостоятельной работы в формировании личности;

- создание образовательной среды, обеспечивающей условия для самостоятельной активности личности, и разработку педагогических технологий самоактуализации личностного развития;
- рефлексию достижений, являющихся результатами самостоятельного профессионального и личностного роста, а также неудач, ошибок, трудностей;
- накопление образовательного потенциала, побуждающего к самостоятельной активности курсантов, композиционную гармоничность учебного процесса, в котором самостоятельная работа органично включается во все виды учебно-познавательной деятельности.

Перемены в образовании связаны с освоением его новой парадигмы, согласно которой центром учебного процесса должна быть личность учащегося, в нашем случае будущего офицера, – человека *самостоятельного, творчески активного*, способного быть примером для подражания окружающему сообществу. Реформа военного образования также ориентирует на достижение большей личной ответственности при выполнении боевых приказов и решении повседневных войсковых задач. Особенность военного образования и военной службы в том, что самостоятельность курсанта должна быть разумной, оправданной, не противоречащей нормативным актам и приказам командиров. С одной стороны, самостоятельность военного специалиста, по сравнению с гражданским, во многом ограничена, поэтому формы ее выражения, повышающие качество обучения и профессиональной деятельности, намного сложнее. С другой стороны, воспитание способности к самоограничениям и самодисциплине точнее высвечивает ориентиры активного освоения профессиональных знаний и является важной составляющей самостоятельной работы. В условиях жесткой регламентации учебных, а в последующем и профессиональных действий, разбудить инициативу, направленную на повышение профессиональной подготовки, становится довольно трудной задачей. Конечно, обновление содержания образования будущих офицеров должно происходить с учетом безусловности выполнения требований военной службы, но все же дополняться при этом творческим отношением к осуществлению данного процесса. Творческий подход к обучению обуславливает способность обучающегося в дальнейшем совершенствовать свою про-

фессиональную деятельность и выполнять свои служебные обязанности с большей долей эффективности.

В настоящее время утверждаются принципиально новые механизмы активизации самостоятельной работы курсантов. Они основаны на широком использовании мультимедийных средств, интеграции основного и дополнительного образования курсантов. Задачи обучения в современных условиях динамичны, поэтому требуется обновление не только содержания образования, но и форм и методов обучения. Самостоятельная работа курсантов не подвергалась подобным обновлениям в течение длительного периода. Сегодня ведущим качеством технологии обучения должна быть ее адаптивность к многообразию вновь возникающих внешних социальных, экономических, информационных и др. факторов и обстоятельств. Быстрая смена стандартов образования, требований к его содержанию предопределяет следующие общие характеристики управления учебным процессом:

- направленность на личностное развитие военного специалиста;
- гибкая вариация времени, места и форм проведения занятий;
- системный охват всех видов учебной деятельности;
- субъект-субъектные отношения всех сторон, вовлеченных в процесс управления этой деятельностью.

Управление должно носить сервисный характер, исключать давление на личность, принуждение к работе, не вызывающей познавательного интереса. Искусство организации самостоятельной работы состоит в таланте преподавателя увлечь обучающегося (курсанта) идеями, начиная, быть может, с каких-то второстепенных или же дополнительных фактов, постепенно продвигаясь к сущностным знаниям, формирующим ядро содержания образования, интегрирующим науку, образование и культуру.

Как уже говорилось выше, традиционно самостоятельная подготовка курсантов организуется во второй половине дня, после проведения основных занятий. Это не всегда оправданно. Следует дифференцировать виды такой подготовки: выделить те, которые сопровождают учебный процесс, и те, которые развивают индивидуальную креативность мышления. Самостоятельная работа, сопровождающая преподавание тех или иных дисциплин, должна проводиться

в преподавательском плане до занятий, а обеспечивающая закрепление полученных знаний – непосредственно после них. Самостоятельная исследовательская деятельность должна состоять из заданий, которые выполняются на протяжении недели (недель), а быть может, и всего учебного семестра и допускают индивидуальный план работы курсантов. Таким образом, самостоятельная работа примет гибкий личностно-ориентированный характер.

Педагог осуществляет навигацию образовательной деятельности, не только контекстно включая в нее предметные знания, но и оказывая воспитательное воздействие на обучающихся. Самостоятельная работа в учебных подразделениях как во время основных занятий, так и в дополнительные часы способна повысить мотивацию военного образования, гармонизировать отношения курсантов с преподавателями и офицерами.

Субъектность позиций преподавателя и курсанта дополняется стремлением к социокультурной идентификации, включенности своего жизненного и профессионального опыта в уклад воинской жизни, традиции российской армии, выражением своего отношения к получаемому знанию, имеющему объективную природу, выработкой своей профессиональной позиции, формированием мировоззренческих установок.

В настоящее время открылись широкие перспективы для совершенствования самостоятельной работы курсантов в вузах внутренних войск МВД России. Для такой работы реально складываются благоприятные условия:

- происходит фундаментализация военного образования, формирование его ядра и ключевых видов деятельности, что принципиально важно при стремительном обновлении содержания образования. Самостоятельная работа при этом актуализируется с точки зрения и дидактического, и воспитательного аспектов содержания военного образования;
- самостоятельная работа предполагает деятельностный подход и практико-ориентированную систему обучения. Знания, умения и навыки деятельности при ведении боевых операций многократно повторяются с помощью различных тренажеров и моделей, максимально приближенных к реальности;

- учебные программы стали более вариативными, допуская индивидуализацию обучения и его дифференциацию по мере готовности курсантов к учебно-познавательной деятельности не только относительно предметных знаний, но и с учетом психического и возрастного развития;

- складывается новая для военного образования форма организации его содержания – метапредметность, рассматриваемая как феномен проектирования и конструирования учебно-познавательной деятельности. Она требует освоения высоких технологий интеграции образования на межпредметном уровне метазнания как целостной системы представлений о предмете профессиональной деятельности на основе сегментированного предметного материала.

Самостоятельная работа становится важнейшей составляющей, реализующей основную цель образования – формирование способностей к саморазвитию личности. Главным в подготовке современного специалиста является уже не передача знаний, но обучение способам пополнения знаний и быстрой ориентации в сложно организованных базах данных и разветвленных системах информации [2]. Эти навыки возникают тогда, когда изученный материал достаточно хорошо усвоен и обретает определенную целостность, замкнутость, системную организацию, наконец, эвристическую ценность, которая побуждает к самостоятельным исследованиям.

Умение работать самостоятельно формируется в продолжение всего учебного процесса. Это качество обнаруживается тогда, когда увлекающая в процессе обучения идея приводит в движение знания, умения и навыки, полученные в различных предметных областях, и образует «течение» познавательной деятельности под влиянием внутренних интеллектуальных ресурсов личности, что выводит на новый уровень все механизмы сбора, хранения, передачи и управления информационными потоками. Человек проектирует еще не существующий объект, формируя мыслительный образ. Следовательно, важнейшей задачей достижения качественно нового уровня самостоятельной работы становится развитие способностей абстрагировать, обобщать, строить модели, постигать виртуальную реальность и вырабатывать опыт деятельности, начиная с несуществующего объекта и заканчивая его воплощением, «доводкой» конструкции до совершенства. Исходя из этого,

обучаемый должен обладать развитыми психологическими способностями, высокой культурой трудовой деятельности, мышления, речи, активностью и саморегуляцией, моторикой движений, навыками коммуникабельности и др.

Саморазвитию, самоактуализации сопутствует рефлексия, которая является обязательным условием формирования мышления, самооценки и профессионального становления личности. Это качество очень важно для военнослужащих: анализ личных успехов и способов их достижения вызывает необходимое для армейской жизни чувство удовлетворенности и уверенности в своих силах и знаниях; вместе с тем недопустимо, чтобы уверенность в своих профессиональных действиях подменялась самоуверенностью. Рефлексия учебно-познавательной деятельности должна начинаться с учебной аудитории, когда только что изученный материал активно обсуждается курсантами, систематизируется по направлениям последующей работы в рамках пройденной темы, подвергается обобщению, определению сферы практического применения. Все эти действия способствуют развитию креативных способностей учащихся, навыков самостоятельной исследовательской работы.

Исследовательский характер самостоятельной работы контекстен, он выступает как дискурс, определяющий «живое течение науки» в учебном процессе высшей школы. Благодаря исследовательской деятельности происходит глубокое осмысление процессов и явлений, систематизируются полученные знания, у курсантов возникает инициативность, профессиональная прозорливость. В этом смысле исследовательская работа – важнейший фактор индивидуализации обучения.

Индивидуализация обучения – процесс комплексный. На основных занятиях (в процессе диалога лектора с аудиторией, на групповом практическом занятии, во время полевых учений, маршевых бросков и т. д.) она реализуется лишь частично, так как форма проведения данных занятий ориентирована на «усредненный» подход к обучаемым и не позволяет выделить конкретного субъекта учебно-познавательной деятельности из общей массы. Выполнение же самостоятельной работы курсантами открывает для преподавателя широкое пространство для выбора образовательных технологий, способов и приемов обучения исходя из индивидуальных особенностей обу-

чаемых. Эффективно организованное взаимодействие между преподавателем и курсантом позволяет усваивать учебный материал в собственном стиле, последовательности и темпе. Преподаватель, дифференцируя учебную информацию, разрабатывая систему заданий для самостоятельной работы различного уровня сложности и объема, создает условия для развития творческой, целенаправленной личности, осознающей задачи и конечную цель обучения – обретение максимально возможного для конкретного учащегося уровня профессионального мастерства.

Как не стоит ограничивать самостоятельную работу рамками аудитории (она может осуществляться в различных точках военного вуза, связанных, к примеру, информационной компьютерной сетью), так и не стоит ужесточать ее временные рамки – их следует сделать вариативными и подчинить внутреннему психологическому настрою курсанта. Курсант должен иметь право выбирать для себя то время выполнения самостоятельной работы, когда он обладает более высоким потенциалом умственных и физических возможностей. Более того, сроки ее завершения также могут быть дифференцированы: например, более сложные индивидуальные задания могут быть выполнены за существенно больший период, чем это предусмотрено учебным планом, если с этим связано качество выполнения. Необходимо, чтобы самостоятельные занятия курсантов были для них желанными и увлекательными [3].

Следует добиваться максимального самоконтроля курсантами результатов своей деятельности. При этом самостоятельная работа имеет большую эффективность, когда она управляется не отдельным педагогом-предметником, а группой преподавателей различных дисциплин. Это обеспечивает целостность изучаемого материала и позволяет более полно реализовать все функции контроля учебно-познавательной деятельности (обучающую, развивающую, воспитывающую, предупредительную, профилактическую, корректирующую, организационную).

Преподаватели, управляя самостоятельной работой, осуществляют обратную связь, получают объективную информацию о степени усвоения учебного материала, своевременно выявляют недостатки и пробелы в знаниях курсантов, углубляют и закрепляют полученные знания, одновременно совершенствуют навыки и умения учащихся.

Такой контроль оказывает большое воспитательное воздействие, формирует ответственное отношение к учебе, желание преодолевать трудности. Четко организованная система самостоятельной работы, ее планомерность и контроль не дают возможности обучаемым останавливаться на достигнутом, предупреждают факты самоуспокоения, требуют постоянного движения вперед в приобретении новых знаний, навыков и умений. Однако контроль должен быть корректным, поскольку он призван деликатным образом направлять и усиливать творческие способности курсантов. В противном случае он вырождается в формальные способы жесткой регламентации учебной деятельности, что вызывает внутренний протест учащихся, а тогда всякая самостоятельная работа теряет смысл.

Для повышения мотивации самостоятельной деятельности в традиционную форму аттестации курсантов необходимо ввести, кроме учебно-исследовательских работ по основным изучаемым дисциплинам, работы межпредметного характера, позволяющие применять полученные знания на практике и предполагающие значительную личную инициативу. Метапредметные знания складываются из тех знаний, умений и навыков, которые в явном виде не присутствуют при решении поставленных учебно-познавательных задач, но позволяют интегрировать разрозненные представления о предметах и явлениях. Так, на наш взгляд, крайне полезной является работа с конструкциями, которые могут быть воплощены в профессиональной деятельности методами моделирования систем и процессов, совершенно недостаточно используемыми в преподавании многих специальных учебных дисциплин. Возможно, следует разработать специальные курсы или фрагменты курсов, например, по моделированию и обработке результатов действий войск при выполнении различных служебно-боевых задач. Подобные курсы, равно как и вся деятельность по моделированию систем и процессов, обладают межпредметным и метапредметным характером и связаны с линейным программированием и теорией оптимизации (за создание которой, кстати, академик А. В. Канторович получил Нобелевскую премию и мировое признание).

Высокими темпами во всем мире происходит развитие информационных технологий, которые нашли широкое применение учебном процессе высшего образования. Цифровая электроника не

просто активно вошла в повседневную жизнь каждого человека: ее продукты, существенно меняя менталитет, сознание, психологию восприятия человека, активно вытесняют из актуального пространства современной цивилизации традиционную культуру книги и классического искусства [1]. Самостоятельная работа курсантов, несомненно, нуждается в высоком уровне информатизации, способной кардинально изменить ее организацию и управление.

Необходим симбиоз учебной литературы на бумажных и электронных носителях. Например, учебный материал следует сопровождать самыми разнообразными ссылками на электронные ресурсы сети Интернет. То, что должно быть востребовано в долговременной памяти, предпочтительно иметь в бумажном варианте, а то, что ориентировано на вариативность образовательной деятельности, – в электронно-цифровом. Такой же стиль приемлем в отчетах по самостоятельной работе. Они должны состоять из практико-ориентированной части, воплощенной в объектах военно-профессиональной деятельности (т. е. в конструкциях, механизмах и т. д.), и информационной составляющей, включающей в себя «добытую информацию», которая может быть полезна и для преподавателя, а также критический обзор достигнутых к данному моменту результатов исследований. Локальная сеть учебного учреждения предоставляет огромные возможности развития профессионального уровня курсантов на основе личностных форм самоактуализации пройденного учебного материала. Однако у учащихся должно быть понимание гносеологической границы реального и виртуального миров, как и точное осознание рамок возможностей модельных решений той или иной технической проблемы. Для военного специалиста многие приборы и аппараты управления, действующие на основе информационных технологий без участия людей, создают метасубъективный мир, в котором объекты реальности наделены «искусственным интеллектом», приближающим их к способностям человека.

Благодаря информационным технологиям можно освоить целый комплекс компетенций, необходимых современному офицеру: научиться взаимодействовать с потенциальным оппонентом, выстраивать сложные конструкции, которые еще до своего реального воплощения могут быть «проиграны» в различных условиях деятельности в виртуальном пространстве; разделять элементы этих конструкций по функ-

циям, связывая их с носителями; соединять комплексные возможности механизмов и машин и т. д. Кроме того, применение информационных технологий создает сильную мотивацию для изучения иностранных языков, овладения основами коммуникации.

На коммуникативную компетентность курсантов хотелось бы обратить особое внимание. Она специфична в условиях выполнения боевых задач, стоящих перед военнослужащими внутренних войск: им необходимо контактировать с различными социальными слоями местного населения, а также с противником. Искусство коммуникации – особая форма деятельности, которая проще, естественнее и органичнее осваивается в режиме самостоятельной работы. Выбор и форму изучения иностранных языков необходимо проводить с учетом специфики будущей профессиональной деятельности курсантов. Например, так как специалисты внутренних войск действуют в культурном пространстве народов Российской Федерации, помимо английского, французского или немецкого для них иногда требуется знание и языков этих народов. Незаменимым подспорьем в обретении таких компетенций могут стать электронные носители.

Использование электронных ресурсов, соответствующих программных продуктов, несомненно, в огромной степени активизирует самостоятельную работу курсантов. В настоящее время в Пермском военном институте внутренних войск МВД России проводится эксперимент по внедрению информационных средств и технологий в организацию учебно-педагогического процесса. Создается учебно-методический комплекс для проведения самостоятельной работы курсантов под руководством преподавателей. Цели данного эксперимента:

- индивидуализировать процесс обучения путем оборудования индивидуальных автоматизированных рабочих мест, организации электронной системы контроля, учета и управления учебной деятельностью курсантов;
- создать условия, побуждающие курсантов к творческой активности в процессе учебно-познавательной деятельности. Для этого предполагается разработать электронную систему для самостоятельной работы по различным предметам, содержащую по каждой теме множество вариантов заданий, дифференцированных по степени трудности, с возможностью самостоятельного выбора заданий курсантом;

- обеспечить целостность изучаемого материала по взаимосвязанным темам различных предметов. Создать локальную сеть для проведения самостоятельных работ под управлением нескольких преподавателей в режиме «он-лайн», сформировать информационную базу предметных знаний;

- расширить временные границы самостоятельной работы курсантов для использования средств информационных технологий в удобное внеучебное время, с возможностью доступа к базам данных, электронным библиотекам, сети Интернет;

- привить курсантам навыки работы с программным обеспечением различного уровня сложности, дифференцируя при этом возникающие профессиональные задачи в соответствии с требуемыми для их решения программными продуктами.

Итак, совершенствование самостоятельной работы курсантов дает основания для качественных изменений в учебном процессе военного вуза. Однако необходимы выявление системных факторов в ее организации, непосредственно связанных с деятельностью внутренних войск, и глубокая индивидуализация учебного процесса, основанная на особенностях интеллекта курсантов.

В статье очерчен лишь ограниченный круг вопросов из всей совокупности проблем, возникающих при организации самостоятельной работы курсантов внутренних войск. Видимо, эти проблемы будут продолжать актуализироваться и останутся в центре внимания военной педагогики в ближайшие годы.

Литература

1. Бычков В. В., Маньковская Н. Б. Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта // *Вопр. философии*. 2006. № 11. С. 47.
2. Князева Е. Н., Куркина Е. С. Мыслитель эпохи междисциплинарности // *Вопр. философии*. 2009. № 9. С. 129.
3. Лурье Л. И. Актуальные проблемы военной педагогики и национальная безопасность России // *Пед. образование и наука*. 2011. № 3. С. 63.
4. Пидкасистый П. И. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей. М.: Пед. о-во России, 1998. С. 89–97.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.4

Д. П. Попов

ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И СТУДЕНТАМИ УРАЛЬСКИХ ВУЗОВ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье предложены различные подходы к определению понятия «качество образования». На основе анализа работ зарубежных и отечественных авторов подробно рассматриваются социологические аспекты качества. Как ключевую проблему автор выделяет несовпадение интересов различных социальных групп в процессе реформирования образования. Преобразования последнего времени показаны в контексте реорганизации высшей школы. На основании эмпирического исследования, проведенного в семи вузах Екатеринбурга, делается вывод о том, что отрицание реформы образования носит системный характер, а не является случайным набором отдельных мнений, а позиция представителей образовательного сообщества, выступающего против изменений, выглядит достаточно устойчивой. Профессорско-преподавательский состав и студенчество, выступающие против спускаемых сверху мер, не перестанут им противодействовать до тех пор, пока в реформу не будут внесены коррективы по целому ряду направлений. Причем основное беспокойство у образовательного сообщества вызывают изменения качества и ценностей высшего профессионального образования: постепенная трансформация классического фундаментального обучения, нацеленного на развитие личности, и усиление акцента на практической составляющей образования, якобы ведущее к повышению конкурентоспособности выпускников. Вероятный вариант продолжения преобразований без учета мнения работников образовательной сферы и потребителей ее услуг (учащихся, студентов) грозит либо еще большим замедлением темпов реализации реформы либо полным ее провалом.

Ключевые слова: качество образования, реформирование высшей школы, оценка реформы, Болонский процесс.

Abstract. The paper deals with different approaches to defining the education quality concept, and analyzes its sociological aspects revealed in the works of foreign and Russian authors. As a key issue, the author emphasizes the divergent interests of different social groups in the context of higher school reorganization. Based on the empirical research conducted at seven universities in Yekaterinburg, the author maintains that the evaluation of the reforms by educational society is largely negative, its rejection being of a systematic rather than a random character. Both professorial teaching staff and students opposing the reform do not seem to change their attitude until the considerable amendments to the reforms are introduced. The main concern is about the quality and values of education, its gradual transformation from classical fundamental education focusing students' personal development to the practical one targeting the competitiveness of graduates. The author argues that without consideration of opposing opinions of teachers and students the reorganization process is destined to slow down or even fail.

Keywords: quality of education, higher school reorganization, reform assessment, Bologna process.

Процесс реформирования отечественного высшего образования является сегодня одной из самых обсуждаемых тем в научном, образовательном сообществе и в обществе в целом. В поле зрения акторов находятся разнообразные аспекты преобразований: введение ЕГЭ, присоединение к Болонскому процессу и реализация предусмотренных в связи с этим мероприятий, внедрение систем менеджмента качества в вузах, укрупнение образовательных учреждений и создание федеральных университетов.

Каждая из составляющих реформы так или иначе оказывает влияние на качество образования. Однако понимается оно представителями различных социальных групп по-разному. Ключевыми аспектами качества образования называются его фундаментальность, конкурентоспособность выпускника на рынке труда, его овладение практическими навыками, способность к творческой деятельности и производству инноваций. Объединить все перечисленные аспекты качества в образовательном процессе – сложная задача. Кроме того, существует множество различных, иногда взаимоисключающих позиций относительно целей преобразований и их предполагаемых результатов, что в конечном счете сказывается на темпах и успешности реорганизационных мер. Для того

чтобы максимально правильно определить приоритетные направления реформирования, необходимо учесть все точки зрения и подходы к решению проблемы качества образования.

В самом общем виде понятие «качество образования» рассматривается как соответствие системы, процесса и результата образования потребностям личности, общества и государства – гармония их интересов в данном случае выступает ведущим показателем качества [2, с. 1–12]. Очевидно, что данное определение нуждается в конкретизации и требует выбора критериев и прозрачных процедур оценки.

В социологической науке одним из первых к анализу понятия «качество образования» обратился К. Мангейм. По его мнению, не может быть качественной, успешной подготовки «людей вообще»: образование – часть общего социального процесса, поэтому его качество нельзя рассматривать вне социального контекста. В условиях трансформирующегося общества образование должно готовить «особого типа людей – с особыми навыками», которые должны появиться в «нужной форме и в необходимой степени» [4, с. 112–159]. Тот, кто пытается придерживаться неизменных вечных ценностей, скоро понимает, что они слишком абстрактны, чтобы придать образованию определенную конкретную форму в данный момент. Следовательно, с позиций социологического анализа, не может быть абстрактного смысла понятия «качество образования», оно всегда наполняется контекстом актуальной исторической ситуации [9, с. 13].

В большинстве работ отечественных исследователей (Н. А. Аникановой, В. И. Байденко, Ю. С. Давыдовой, В. А. Кальней, В. П. Панасюка, А. И. Субетто, С. Е. Шишова, Е. А. Шуклиной, Н. В. Щипачевой и др.), внесших значимый вклад в расширение социологических представлений о качестве образования, к сожалению, акцентируются лишь отдельные составляющие данного термина, но нет его комплексного анализа и полного, четкого определения.

Так, С. Е. Шишов и В. А. Кальней понимают под качеством образования «социальную категорию, отражающую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества в развитии и формировании компетенций личности» [10, с. 23]. То есть речь идет в большей степени об овладении практическими навыками, которые будут соот-

ветствовать потребностям экономического развития общества, что не отражает в полной мере содержания анализируемого понятия, включающего и другие аспекты.

Еще более абстрактное определение предлагает В. П. Панасюк, характеризующий качество образования как «совокупность свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи формирования и развития личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [5, с. 31]. Конечно, с философских позиций, на что обращал внимание еще Гегель, качество – отличительное свойство предмета в ряду ему подобных. Но если такое определение использовать для констатации отличия образования от других сфер человеческой жизни, то оно не позволит зафиксировать иные функции образования, кроме развития личности.

А. С. Запесоцкий под качеством образования подразумевает «степень удовлетворения запросов множества групп потребителей (абитуриентов, студентов, преподавателей, предприятий, общества, государства), степень пригодности выпускника вуза к эффективной работе» [9, с. 14]. Однако заметим, что критерий «степень» в каждом отдельном случае необходимо подкреплять результатами исследований и измерений, подтверждающих тот или иной уровень «пригодности» или «удовлетворенности».

Более содержательную и предметную трактовку рассматриваемого феномена находим у Н. В. Щипачевой: «Качество образования – это характеристика института образования, процесса образования и результата образования, их мера, соответствие потребностям и ожиданиям общества, государства, различных социальных групп» [11, с. 11]. Действительно, качество образования необходимо анализировать с нескольких сторон, и в данном случае исследователь отмечает наиболее значимые его аспекты.

В. Тестов, сторонник фундаментального и всестороннего образования, пишет: «Под качеством образования будем понимать определенный уровень освоения учеником содержания образования, и прежде всего – методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), способствующих инициации, развитию

и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающих новый уровень его внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующих адаптации личности в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях» [8, с. 90]. Приведенное суждение представляется нам одним из наиболее полных, так как охватывает сразу и фундаментальность образования, и развитие творческого потенциала личности, и ее саморазвитие, и адаптацию к изменяющимся условиям. Однако, на наш взгляд, из виду упущены такие важные компоненты, как овладение общими и специфическими компетенциями, а также практическими навыками. Рассуждая сегодня о высшем профессиональном образовании, игнорировать эти составляющие его качества не представляется возможным. Другое дело, что вопрос о том, каким должно быть соотношение уровней развития творческих навыков, овладения фундаментальным знанием и формирования практических навыков, остается открытым и одним из наиболее дискуссионных в образовательном сообществе.

А. Г. Праздников по данному поводу отмечает: «Цель образования – человекообразование, формирование личности соответственно образу и смыслу человеческого бытия... В новой парадигме именно это целевое задание и составляет суть фундаментализации образования» [6, с. 43]. Но в реальности «разговор о качестве образования, в конечном счете, сводится к уровню обучения профессиональным навыкам и овладению специальными знаниями. Вузы все более склоняются к прагматическому обучению, подготовке профессионалов-функционеров. Образование направлено на потребности профессии, а не человека... Разрушается фундаментальное знание...» [Там же]. С этим соглашается Н. А. Аниканова: «Создаваемые системы качества высшего профессионального образования в подавляющем своем большинстве опираются на понимание качества образования, продиктованное сугубо прагматической установкой с ориентацией на “подготовку специалиста”. При этом, как правило, игнорируется различие между понятиями “качество подготовки” и “качество образования”...» [1, с. 9]. Иными словами, акцентируется необходимость сохранения фундаментального

и всестороннего образования, которое будет способствовать развитию личности. Справедливо и разграничение понятий «подготовка специалиста» и «качество образования», в котором кроется, пожалуй, основное методологическое противоречие – противопоставление фундаментального и прикладного начал в высшей школе, не позволяющее согласовать интересы власти и образовательного сообщества.

Обозначенное противоречие имеет и другое объяснение – различие ценностных ориентаций идеологов реформы образования и представителей академической общественности. В настоящее время большая часть профессорско-преподавательского состава и администраций вузов, а также студентов поддерживают концепцию фундаментального и всестороннего образования, заложенную еще в XIX в. и получившую развитие в советский период. Данная позиция, кроме трансляции фундаментальных знаний и всестороннего развития личности, подразумевает направленность высшей школы на научную деятельность.

Другая система ценностей, условно обозначаемая как либерально-рыночная, базируется на конкурентоспособности и автономности. Первая означает подчинение системы образования запросам экономики и проявляется в трактовке качества в терминах «конкурентоспособность выпускника», «уровень овладения практическими навыками», «подготовка специалиста». Равнение на конкурентоспособность значительно сужает рамки образовательного процесса, переориентирует его на формирование практических навыков, что, разумеется, меняет смысл, вкладываемый в понятие «качество образования». Автономность предполагает возможность самостоятельного существования высших учебных учреждений без государственной поддержки, что автоматически приведет их к коммерциализации. Подобная идея прозвучала в одном из выступлений А. Фурсенко: «Недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других» [7]. Другими словами, ценностные установки реформаторов связаны со стремлением создать коммерциализированное высшее профессиональное образование и сформировать «потребительское» отно-

шение к высшей школе как к организации, предоставляющей образовательные услуги.

Таким образом, при определении понятия «качество образования» возникают сложности не только теоретико-методологического характера, но и связанные с представлениями о его дальнейшем функционировании и развитии. Подмена понятия «качество образования» понятием «внешняя оценка качества» с учетом вступления России в Болонский процесс приобретает доминирующий характер. Для того чтобы обозначить вектор дальнейшего развития образования, следует отчетливо понимать, что мы имеем в виду, говоря о его качестве – содержание или внешние формальные механизмы его обеспечения.

Актуальными представляются прежде всего следующие вопросы: по каким критериям производить оценку? Возможно ли вообще измерить качество образования? Согласимся в данном случае с Н. Е. Мажар, что «качество образования с трудом поддается формализации и количественным измерениям... Не надо стремиться к жесткому измерению качества образования, любые измерения проводят люди, поэтому от субъективности оценок здесь не уйти» [6, с. 17].

Собственно поэтому социологи, занимающиеся исследованием производящихся преобразований, пытаются учесть все существующие мнения прежде всего представителей образовательного сообщества. Данная социальная группа реализует непосредственно на практике декларируемые властью нововведения, в том числе касающиеся и вопросов обеспечения качества образовательного процесса, и далеко не все реформаторские меры оцениваются положительно акторами преобразований, напротив – многие вызывают настороженность или негативные настроения, которые порождают противостояние участников образовательного процесса субъектам реформирования.

Несовпадение интересов акторов преобразований и существование противоречий между субъектами образовательной реформы, на наш взгляд, ведущий фактор, тормозящий развитие российской высшей школы. Сомнение в необходимости реформы, противодействие ей и несогласие студентов, преподавателей, администраций вузов с отдельными ее направлениями выражается

либо в игнорировании мероприятий, предлагаемых представителями власти, либо в проведении открытых акций протеста как на уровне вузов, так и на уровне целых городов. Все это неблагоприятно сказывается на деятельности высшей школы.

Для подтверждения либо опровержения предположения о том, что сопротивление профессорско-преподавательского состава и студенчества проводимой реформе имеет системный характер, а не является случайным совпадением отдельных позиций, обратимся к результатам эмпирического исследования, проведенного в вузах Екатеринбурга. Более полный отчет о данном исследовании был опубликован ранее [12], в данной же статье мы остановимся лишь на ключевых вопросах, касающихся качества образования.

Исследование проводилось нами методом анкетного опроса и было направлено на выяснение:

- во-первых, отношения акторов, действующих в сфере высшей школы, к проблемам в системе образования;
- во-вторых, их готовности, либо неготовности к активному отстаиванию собственной позиции в контексте реформирования высшей школы;
- в-третьих, оценки ими основных мероприятий и направлений преобразований.

В исследовании приняли участие преподаватели и студенты семи вузов Екатеринбурга: Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского, Уральского государственного педагогического университета, Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральской государственной медицинской академии, Уральского государственного технического университета – УПИ им. Б. Н. Ельцина (Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина) и Уральской академии государственной службы. В общей сложности было опрошено 784 студента и 131 преподаватель.

В первом блоке вопросов выявлялась осведомленность преподавателей и студентов о происходящих в высшей школе изменениях и их взгляд на необходимость преобразований.

На вопрос: «Как Вы оцениваете необходимость реформирования системы образования?» – почти половина преподавателей (47,7%) ответила, что реформа требуется лишь отчасти, около четверти (23,4%) указали, что она необходима, и 18,8% – что в ней нет нужды. При этом 10,2% респондентов не ограничились простым выбором из предложенных вариантов, а дали свои комментарии, например: «реформа должна носить целостный, системный характер», «реформу необходимо проводить без ЕГЭ», «необходимо значительно увеличить финансирование, без этого реформа не состоится», «необходимо усиление кадрового состава вузов, возможно, повышение квалификации преподавателей за рубежом». Данные высказывания отражают основные критикуемые в реформе аспекты: фрагментарность, введение ЕГЭ как механизма оценки знаний в школах, отсутствие системных мер по увеличению финансирования. В целом, подавляющее большинство опрошенных (81,2%) считают реформирование необходимым (хотя бы частично).

В то же время осведомленность преподавателей о полном перечне реформаторских нововведений можно оценить как не слишком высокую. На предложение оценить свой уровень осведомленности о реформе образования значительная доля опрошенных (62,3%) ответила, что они в курсе отдельных ее направлений; интересуются же и следят за преобразованиями вдвое меньше (32,3%). При этом 5,4% практически ничего не знают о проводимой реформе. Кроме того, обозначилась следующая зависимость: чем старше преподаватели, тем более пристально они следят за реорганизацией: среди тех, кому 25–35 лет, активно интересуются преобразованиями лишь 17,1%, а среди их коллег в возрасте старше 45 лет – 63,4%.

Осведомленность студентов также оказалась относительно низкой. Большинство (67,8%) знает об отдельных направлениях реформы, однако четвертая часть опрошенных (26%) не имеют представления о ней, активно следят за преобразованиями всего 6,1%. Данные свидетельствуют о том, что у студентов нет целостной картины происходящего – от причин до возможных результатов реформы, хотя так или иначе многих из них она непосредственно затронула уже на этапе сдачи ЕГЭ в школе и при поступлении в вуз, а также в связи с осуществляющимся переходом на двухуровневую систему высшего образования и введением в прак-

тику балльно-рейтинговых систем оценки знаний. Поскольку осведомленность подавляющего числа респондентов опирается только на личный опыт, постольку негативные ответы на оценочные вопросы не следует прямо проецировать на стремление справедливо и адекватно оценить реализуемые мероприятия.

Любопытны ответы об источниках информации о реформе. Для значительной части преподавателей ими являются СМИ (42,8%), однако лишь для немногих это единственный источник: как правило, он совмещается с двумя другими достаточно популярными – администрацией вуза (24%) и коллегами (25,5%). Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, СМИ как основной источник информации формируют определенный взгляд на реформу – преимущественно негативный, так как большинство публикаций и телевизионных программ посвящено именно критике преобразований. Во-вторых, если информацию многие преподаватели черпают от администрации или от коллег, то это означает, что данная тема достаточно популярна в вузовской среде и регулярно обсуждается. Следовательно, мнение отдельно взятого преподавателя сформировано, по существу, настроением сообщества, к которому он принадлежит. Данный факт важен для анализа эффективности преобразований: если совокупное мнение негативно, то и результативность реформирования не может быть высокой.

Как основной источник информации о реформе более трети студентов (37,4%) так же, как и преподаватели, отметили СМИ. На втором месте (30,4%) оказались непосредственно педагоги, на третьем (21,6%) – сокурсники. В меньшей степени источником сведений выступают администрация вузов (6,8%) и родители (3,7%). Негативный фон оценок реформы на страницах газет и в Интернет, позиция преподавателей, которые, как отмечалось выше, тоже в основном отрицательно оценивают проводимые преобразования, безусловно, оказывают влияние на мнения студентов. Указание же пятой частью респондентов в качестве источника информации своих знакомых и друзей говорит о том, что реформаторские мероприятия обсуждаются в студенческой среде.

Второй блок исследования касался проблем, существующих в системе высшего образования. Анализ результатов показал, что

наиболее острыми, с точки зрения преподавателей, являются вопросы низкой оплаты их труда (74%)¹, недостаточности школьных знаний для успешного продолжения учебы в вузе (46,9%), несоответствия квалификации выпускников требованиям работодателей (37,2%), снижения роли теоретических дисциплин (фундаментальных знаний) и увеличения доли прикладных предметов (31,8%), дефицита квалифицированных преподавателей (31%).

Студенты в большей степени склонны выделять как наиболее серьезные проблемы финансирования: низкую оплату труда педагогов (51,2%) и высокую плату за обучение (59,4%), а также коррупцию (53,9%). Все остальные проблемы: качество, доступность получения высшего образования, возможность трудоустройства и др. – получили средние оценки значимости.

Единодушные позиций преподавателей и студентов при выдвижении на первый план финансовых проблем и расхождение по значимости других вполне объяснимо различным социальным статусом акторов и степенью их участия в работе вуза. Естественно, что преподаватели как профессионалы заинтересованы в развитии качественного образования и не равнодушны к его характеристикам, в то время как студентам сложно оценить качество и степень доступности обучения в силу возраста, отсутствия опыта и слабой осведомленности о реформе высшей школы.

Заключительный блок вопросов был нацелен на выяснение отношения преподавателей и студентов к конкретным направлениям модернизации высшей школы, многие из которых связаны с повышением качества образования. Анализ показывает преобладающие негативные настроения и тех и других практически по всем аспектам реформирования.

Преподаватели в большинстве случаев не ожидают повышения качества образования в результате реформы (43,5%) либо затрудняются ответить на данный вопрос (35,9%). Лишь одна пятая часть (20,6%) считает, что качество может быть повышено благодаря реформе. В ответах студентов схожая картина: 35,4% из них полагают, что качество не улучшится, 50,5% затруднились с ответом, и лишь 14,1% уверены, что качество в результате реформы

¹ Здесь и далее % респондентов, отметивших данную проблему как «очень значимую».

вырастет. Такие оценки могут быть интерпретированы как несогласие с проводимой политикой и предлагаемым комплексом мероприятий, предназначенных для повышения качества вузовской подготовки. Кроме того, фактором общего пессимистического настроения является отсутствие или недостаток, с точки зрения опрошенных, возможностей решения данной проблемы, а главное – неопределенность целей.

Против одного из аспектов преобразований, направленных, по мысли реформаторов, на повышение качества образования, – введения балльно-рейтинговой системы – выступает половина преподавателей (49,2%), хотя значительная часть (34,6%) высказывается о нем положительно; доля тех, кто затруднился с ответом, также значима (16,2%). Ответы студентов если не аналогичные, то очень близкие по распределению: 52% не считают данную меру оправданной, положительно отзываются 25,6% и затруднились с ответом 22,3%. Как видим, новая система оценки знаний не устраивает в полной мере ни преподавателей, ни студентов. Возникает вопрос о необходимости и правомерности повсеместного перехода к данной форме контроля успеваемости.

Наконец, тема, вызвавшая наибольший резонанс не только в образовательном сообществе, но и в обществе в целом, – введение ЕГЭ. Итоги нашего опроса демонстрируют преобладание отрицательного восприятия данного вида аттестационного испытания. Так, 68,7% преподавателей не считают целесообразным ЕГЭ, лояльно высказываются только 15,3%. Среди студентов негативно оценивают ЕГЭ 65,6%, положительно – 21%. Неприятие экзамена связано с различными причинами: несовершенством организационно-технических моментов – контрольно-измерительных материалов, процедуры экзамена, подачи апелляций и др.; новым подходом к преподаванию – «дрессировкой на тесты», снижающей качество обучения; уменьшением возможностей для репетиторства, которое приносило солидный доход многим преподавателям. В целом подавляющее большинство респондентов сходятся во мнении, что данное нововведение себя не оправдывает.

Таким образом, гипотеза о том, что отрицание реформы образования носит системный характер, а не является случайным набором отдельных позиций, подтвердилась результатами пред-

принятого исследования. Наиболее распространенные оценки преобразований служат индикатором достаточно устойчивых представлений определенных социальных групп. Следовательно, люди, выступающие против спускаемых сверху мер, не изменят своей позиции и своего противодействия до тех пор, пока в реформу не будут внесены коррективы по целому ряду направлений. Причем основное беспокойство у образовательного сообщества вызывают изменения качества и ценностей высшего профессионального образования: постепенная трансформация классического понимания качества, связанного с фундаментальностью обучения и развитием личности, усиление акцента только на практической составляющей образования, якобы ведущее к повышению конкурентоспособности выпускников. Собственно, против такой политики и раздаются по большей части голоса протеста. Конечно, вполне вероятен вариант продолжения преобразований без учета мнения работников образовательной сферы и потребителей ее услуг (учащихся, студентов), однако это грозит либо еще большим замедлением темпов реализации реформы либо полным ее провалом.

Литература

1. Аниканова Н. А. Качество образования в современной высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Новочерасск, 2006.
2. Любин И. Н. Управление открытым социальным взаимодействием как фактор качества образования в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Чита: Читин. гос. ун-т. 2006.
3. Мажар Н. Е. Качество образования как системообразующий фактор образовательной политики // Пед. образование и наука. 2010. № 8. С. 16–24.
4. Манхейм К. Очерки социологии знания. Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. М., 2000. 249 с.
5. Панасюк В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
6. Праздников Г. А. Болонский процесс в смысловом пространстве социального образования // Социолог. исследования. 2004. № 2. С. 42–47.

7. Смолин О. М. И еще раз о ЕГЭ. Сайт научного информационно-аналитического журнала Образование и общество [Электрон. ресурс]. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2008/74.html (дата обращения 12.04.10).
8. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования // Высш. образование в России. 2008. № 10. С. 89–92.
9. Чевтаева Н. Г., Стребкова Н. В. Оценка качества образования: социологический анализ групп интересов: моногр. Екатеринбург; Лангепас: УрАГС, 2009. 154 с.
10. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1999. 320 с.
11. Щипачева Н. В. Качество образования в системе высшей школы: социологический аспект: автореф. ... канд. социол. наук. Екатеринбург. 2005.
12. Попов Д. П. Реформа высшего образования глазами преподавателей и студентов уральских вузов: социологический анализ // Науч. вестн. Урал. академ. гос. службы: политология, экономика, социология, право. 2011. № 2 (15). С. 174–180.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37+004.9

**В. Э. Штейнберг,
О. Б. Давлетов**

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА «DMT_DESIGN (SA).1»

Аннотация. Цель статьи – обоснование концептуально детерминированной (реализующей конкретный педагогический подход) обучающей компьютерной системы субагентного типа, основанной на дидактической многомерной технологии. Методологической базой исследования явились системно-деятельностный подход, элементы теории искусственного интеллекта, теория и технология инструментальной дидактики, разрабатываемые Научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета им М. Акмуллы.

Спроектированная обучающая компьютерная система субагентного типа «DMT_DESIGN (SA).1» («Дидактическая многомерная технология_Дизайн (СубАгентная).1») предназначена для самостоятельного повышения технологической компетентности и творческого саморазвития педагогов общего и профессионального образования. Структура учебной деятельности при ее использовании определяется инвариантными социокультурными и антропологическим основаниями, а в процессе обучения используется логико-смысловое моделирование учебного материала. Результаты работы будут полезны людям, занимающимся совершенствованием образовательных информационных технологий, практикующим педагогам, аспирантам и соискателям при поисковых исследованиях и внедрении прикладных результатов работы.

Ключевые слова: обучающая система, агентный подход, инструментальная дидактика, дидактический дизайн, дидактическая многомерная технология.

Abstract. The paper introduces the training computer system of sub-agential type based on a didactic multidimensional technology. The methodology bases incorporate the systematic activity approach, some elements of artificial intelligence theory, and the instrumental didactic theory and technology developed by Scientific Experimental Laboratory at Bashkirsky State Pedagogical University. The above training system – Didactic Multidimensional Technology Design of Sub-Agential Type (DMT_DESIGN (SA).1) – has been developed for raising teachers' technological competence and creativity regarding both the general and vocational education. Its training structure is specified by invariant socio-cultural and anthropological bases; logically semantic modeling of course materials is provided. The research data can be used by people, engaged in developing educational information technologies; practicing teachers; and post-graduates conducting research and implementing the findings.

Keywords: training system, agential approach, instrumental didactics, didactic design, multidimensional didactic technology.

В сфере образования сложилась парадоксальная ситуация слабого взаимодействия векторов технологий обучения и информационных технологий. Она убедительно иллюстрируется тем, что до настоящего времени не удастся привести пример хотя бы одной компьютерной обучающей системы, разработанной в рамках известных, широко применяемых на практике педагогических систем, подходов и концепций, получивших распространение в общем образовании. В то же время имеется множество компьютерных обучающих систем с неясными дидактическими основаниями (и, соответственно, эффективностью). В существующих обучающих программах достигаемые учебные цели мало сопоставимы со сложностью и степенью автоматизации системы, что позволяет предположить наличие затруднений, возникающих перед разработчиками при решении педагогических задач. Между тем активные исследования в области искусственного интеллекта иницииро-

вали применение агентного подхода (Википедия)¹ в педагогике и поиск возможностей субъект-агентного взаимодействия. Так, например, среди направлений развития данного подхода – автоматизация слежения за работой пользователя (операции с мышью и клавиатурой), анализ его (пользователя) действий, происходящих событий, активированных файлов для самообучения системы по ходу работы и наделение ее функциями навигатора в мире знаний [1–3]. Обучающая система, реализующая перечисленные действия, интерпретируется как «активный электронный учебник» – интеллектуальная система, выполняющая определенные функции педагога в образовательном процессе с акцентом на обслуживании, интенсифицирующая этот процесс через развернутое и активное представление информации: обобщение или подробное раскрытие материала, определение ключевых понятий, демонстрацию междисциплинарных связей, разбор проблемных ситуаций. При этом предполагается, что обучающийся самостоятельно осуществляет навигацию (точнее макронавигацию. – *авт.*) в информационном пространстве, формирует собственные «маршруты обучения» и т. п.

Конечно, концепция активного учебника как интеллектуальной обучающей системы требует детальной проработки программной логики и интерфейса, отслеживания действий пользователя для постепенного самообучения системы и повышения

¹ Рациональный агент – это агент, действующий оптимальным для достижения наилучшего ожидаемого результата образом. Данный термин является одним из фундаментальных в экономике, теории игр, теории принятия решений и искусственном интеллекте. Также рациональные агенты изучаются в когнитивных науках, этике и философии, включая философию практического смысла. Рациональным агентом может быть любое действующее лицо, принимающее решения. Как правило, это любое живое существо, включая человека, группа людей, организация, робот или программа.

Интеллектуальный агент – компьютерная программа, самостоятельно выполняющая задание, указанное пользователем компьютера, в течение длительных промежутков времени. Интеллектуальные агенты используются для содействия оператору или для сбора информации (компьютерные вирусы, боты, поисковые роботы – все это также можно отнести к интеллектуальным агентам).

Интеллектуальные агенты в теории искусственного интеллекта – это разумные сущности, наблюдающие за окружающей средой и рационально действующие в ней (примерно так же, как действовал бы человек), способные к пониманию и направленные на достижение какой-либо цели (например, роботы, встроенные программные системы и т. п.); они могут быть полностью независимыми, выполняя свои задачи.

степени ее самостоятельности. Очевидно и то, что для успешной эксплуатации такой системы учебная техника обучающегося – способность выполнять как простые универсальные учебные действия, так и более сложные сценарии учебной познавательной деятельности – априори должна позволять решать запрограммированные задачи. В противном случае автоматизация компьютерной обучающей системы оказывается не востребуемой. Иначе говоря, система в первую очередь должна обеспечивать формирование упомянутой учебной техники и включать для этого (как показал опыт разработки *инструментальной дидактики*. – *авт.*) специальные дидактические средства когнитивно-визуального типа, обладающие специфичными свойствами аутодиалога и ориентировочных основ действий (или микронавигации. – *авт.*). Именно трудности разработки специальной дидактоориентированной агентной схемотехники и технологии взаимодействия обучающей системы с пользователем представляются существенным препятствием для построения эффективных обучающих интеллектуальных систем.

Вывод: применение агентного подхода при создании обучающих систем должно осуществляться с учетом психолого-педагогических оснований активного, развивающего обучения, не опережая педагогическую составляющую, а выступая основой ее реализации; развитие когнитивных средств инструментальной дидактики должно предшествовать повышению степени автоматизации обучающей системы, программирование работы которой возлагается на агентов дидактического характера.

Исследовательские работы в области инструментальной дидактики, выполняемые Научно-экспериментальной лабораторией дидактического дизайна (НЭЛ ДД [6]), а также синтез идей агентного подхода для построения обучающих систем и поиска инвариантных социокультурных и антропологических оснований образовательного процесса (методологических оснований инструментальной дидактики), использование дидактического дизайна на основе дидактической многомерной технологии [8] позволили сформировать концепцию построения компьютерной обучающей системы (рис. 1). Ее базовыми модулями являются *дидактико-*

технологические субагенты, обладающие бинарным – инвариантно-вариативным характером (где инвариантная часть – технология учебной деятельности, а вариативная – содержание изучаемой дисциплины):

- инвариантно/вариативная основа построения содержания и этапов образовательного процесса – научно-познавательного, эмоционально-образно-переживательного¹ и рефлексивно-оценочного;
- инвариантно/вариативная основа построения содержания и этапов процесса учебной деятельности – предметно-ознакомительный, аналитико-речевой и моделирующее-фиксирующий этапы;
- многомерное – содержательное и пространственное – логико-смысловое моделирование знаний и умений;
- визуализация знаний при помощи когнитивных – поддерживающих познавательную учебную деятельность – дидактических многомерных инструментов (ДМИ. – *авт.*);
- мысленный аутодиалог обучающегося с логико-смысловыми моделями (ЛСМ. – *авт.*), представленными во внешнем плане учебной деятельности;
- навигация в нематериальном пространстве знаний и деятельности, осуществляемая благодаря дидактико-инструментальной поддержке универсальных и более сложных учебных действий и т. п. [4–9].



Рис. 1. Концепция построения обучающей субагентной системы

¹ Эмоционально-образная переживательная деятельность заключается в формировании эмоционально-образного отклика на изучаемую в рамках учебного предмета тему, объект или явление; формируемый в процессе данной деятельности образ оформляется средствами искусства: рисунком, литературным текстом, мелодией и т. п. (осуществляется при создании художественных произведений в различных видах искусства).

Проектирование, программирование и эксплуатация субагентной обучающей системы предполагает наличие соответствующей дидактико-технологической компетентности педагога.

Концепция построения обучающей субагентной системы, названной «Дидактическая многомерная технология_Дизайн (Субагентная).1» – «DMT_DESIGN (SA).1», опирается на агентную логику развития обучающих систем и дидактико-инструментальную реализационную основу: предварительно для решения значимых педагогических задач обучения разрабатываются дидактико-технологические субагенты, которые затем с помощью программных средств наделяются функциями *минитьюторов* – проводников в мир знаний (свойства агентов в общепринятом с позиций искусственного интеллекта смысле). Вся же обучающая система выполняет функцию *макротьютора* – проводника в мир дидактического дизайна на основе дидактической многомерной технологии, которая также служит основой проектной деятельности педагога по созданию современного дидактического обеспечения. Когнитивная визуализация знаний, активно применяющаяся в научных исследованиях, технике и многих других сферах, играет важную роль при построении обучающей системы. Интеграция логических и образных методов отражения информации позволяет задействовать такие важные свойства образа, как кумулятивность, целостность и конкретность. Все это учитывалось нами при разработке понятийно-образных дидактических средств – «логико-смысловых моделей» и «дидактических многомерных инструментов» (авт.) [4–9].

Интерфейс – макронавигатор обучающей субагентной системы «DMT_DESIGN (SA).1» (рис. 2) – базируется на дидактико-технологических субагентах и предназначен, как уже упоминалось, для освоения педагогом общего и профессионального образования дидактической многомерной технологии дизайн-проектирования. Набор субагентов (CA1-CA6) соответствует разделам/этапам осваиваемой технологии; субагенты имеют бинарный характер – инвариантные дидактические основания (элементы ДМТ – темная полуокружность узла) и вариативную часть, содержание которой определяется предметной областью учебной дисциплины (элементы учебного предмета – светлая полуок-

ружность узла). Центростремительность координат, как графическая особенность интерфейса макронавигатора обучающей системы, символизирует направленность субагентов на формирование дидактико-технологической компетентности преподавателя/обучающегося (базовая версия обучающей системы) и изучение учебной дисциплины (прикладная версия обучающей системы).

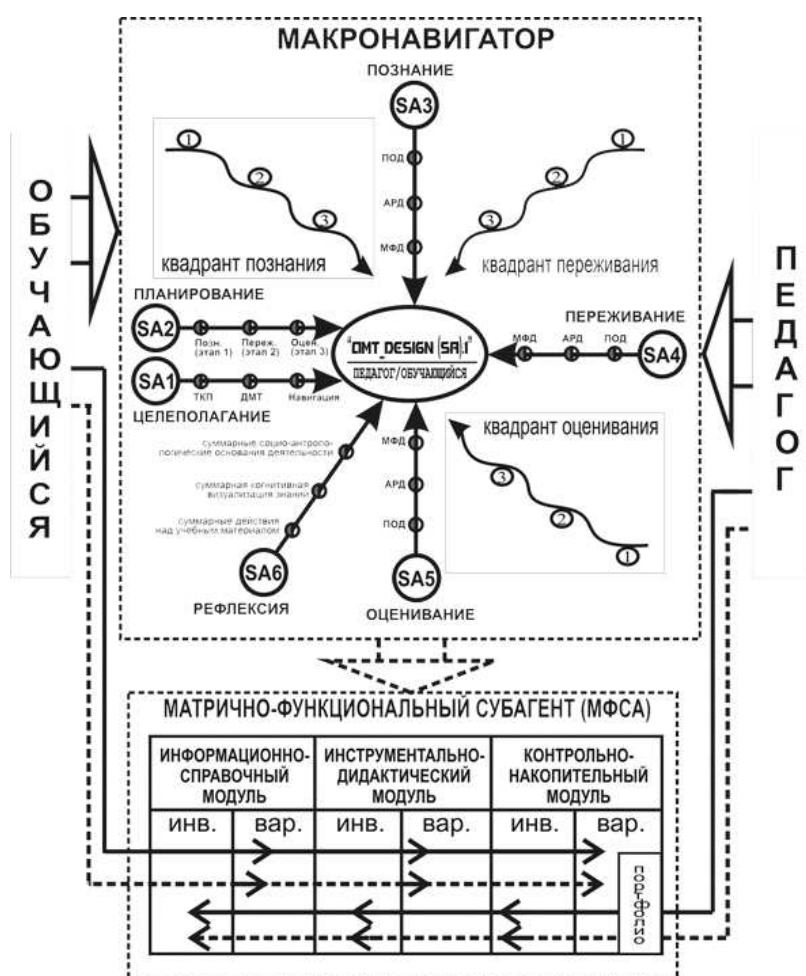


Рис. 2. Обучающая субагентная система «DMT_DESIGN (SA).1»:
ПОД – предметно-ознакомительная деятельность; АРД – аналитико-речевая деятельность; МФД – моделирующе-фиксирующая деятельность; ДМТ – дидактическая многомерная технология; АПС – аппаратно-программные средства; — → — информационные связи; → — управляющие связи

Макронавигатор программы осуществляет взаимодействие пользователя с *матрично-функциональным субагентом (МФСА)*, образованным информационно-справочным, инструментальным и контрольно-накопительным модулями (в том числе, портфолио обучающегося) и поддерживающим выполнение запрограммированных действий: вывод справочного и учебного материалов из локальной базы обучающей программы и Интернет; активизацию необходимых программ и редакторов для работы с текстом и графикой, включая специальный редактор «*Modeller-LSM.1*» для визуального построения структурно-логических схем (рис. 3, а), матриц (рис. 3, б) и логико-смысловых моделей (рис. 3, в); контроль за работой обучающегося с помощью дихотомических критериев оценки результатов («удовлетворительно»/«неудовлетворительно»); пополнение портфолио обучающегося.

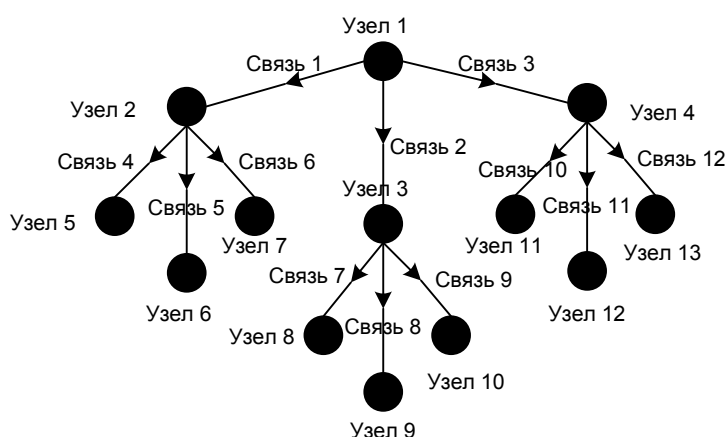


Рис. 3, а. Структурно-логические схемы

Ступенчатые символы в квадрантах познавательного, эмоционально-образного переживательного и оценивающего этапов деятельности означают восхождение процесса обучения по мере перехода от предметно-ознакомительной (1) к аналитико-речевой (2) и далее – фиксирующе-моделирующей (3) форме деятельности.

Матрично-функциональный субагент – МФСА (таблица) содержит однотипные по структуре страницы для каждого из узлов макронавигатора и состоит из трех модулей: информационно-справочного (ИСМ), инструментально-дидактического (ИДМ) и кон-

трольно-накопительного (КНМ). В свою очередь каждый из модулей состоит из инвариантной (инв.) и вариативной (вар.) частей. Инвариантная часть содержит фиксированную (неизменяемую) информацию о правилах работы обучающегося с системой; справку об используемых понятиях, терминах и обозначениях; основные программные средства для работы с системой (текстовые и графические редакторы, построитель логико-смысловых моделей) и средства контроля и оценивания.

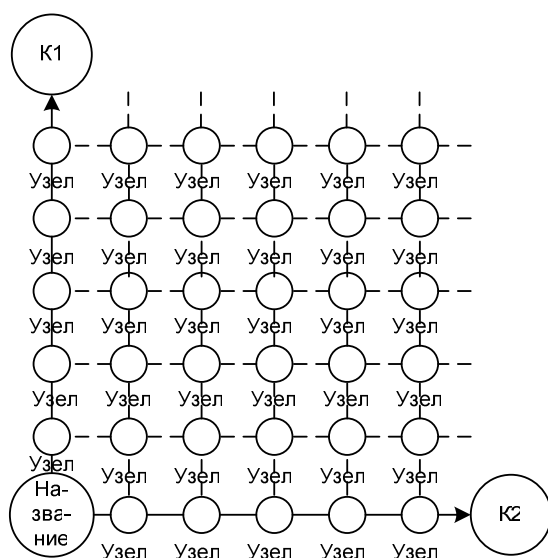


Рис. 3, б. Построение матриц

Содержание и задания в вариативной части матрично-функционального субагента (МФСА) структурируются в соответствии с макронавигатором по этапам «познание – эмоционально-образное переживание – оценивание» и уровням учебной деятельности «предметно-ознакомительная – аналитико-речевая – моделирующе-фиксирующая». Заполнение его осуществляется преподавателем-модератором в соответствии с содержанием конкретной изучаемой дисциплины с помощью «тьюторских» команд по вводу гипертекстовых ссылок; загрузке текстовых, графических, аудио- и видеофайлов; вводу и фиксации контрольных точек «найди ошибку» (от трех до пяти ошибок в фрагментах, требующих особого внимания и понимания обучающимся); вводу ссылок на программные средства; вне-

сению замечаний и оценок в материалы обучающегося (при этом активируется цветовая окраска вариативной части узла макронавигатора: красный цвет – не проверено, зеленый цвет – проверено). Как упоминалось выше, поэтапное выполнение сценария работы функционально-матричного субагента ФМСА разрешается по итогам дихотомического контроля; результаты учебных действий по освоению дидактической многомерной технологии накапливаются в портфолио, контролируемом преподавателем.

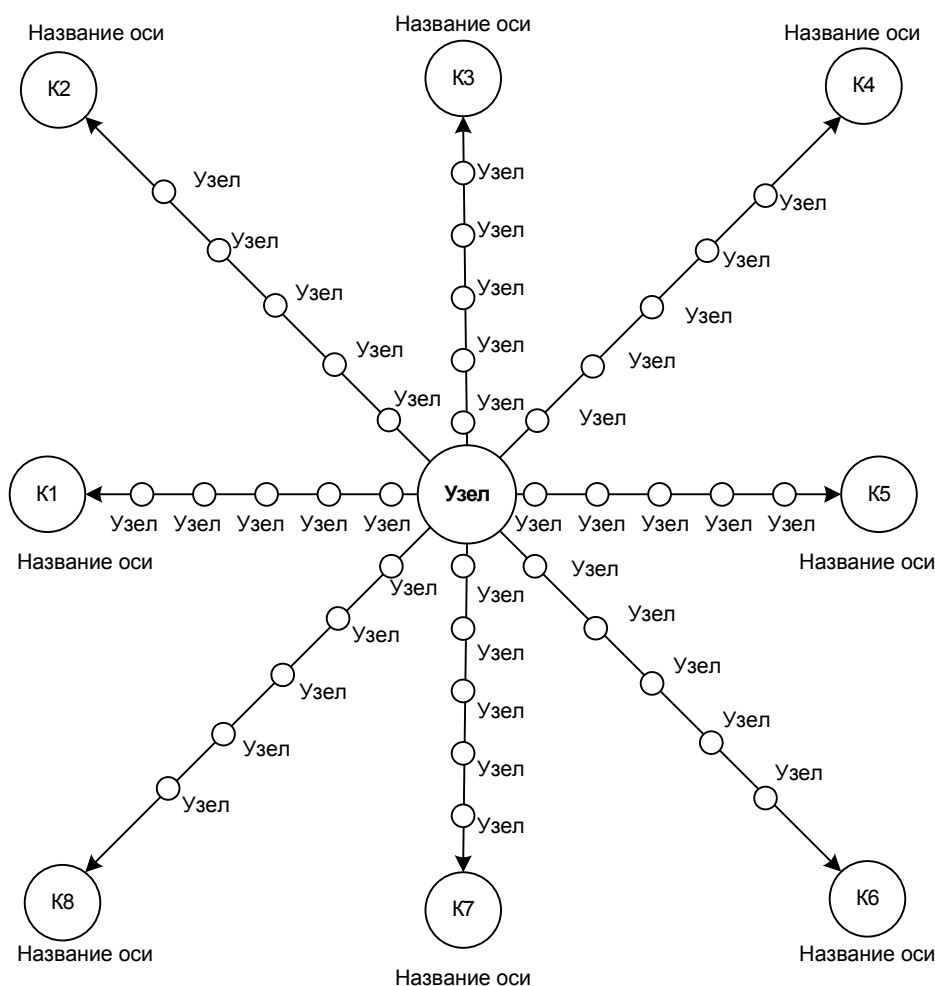


Рис. 3, в. Логико-смысловые модели

Матрично-функциональный субагент

Информационно-справочный модуль		Инструментально-дидактический модуль		Контрольно-накопительный модуль	
инв.	вар.	инв.	вар.	инв.	вар.
Информация о правилах работы обучающегося с системой; описание узлов субагентов макронавигатора; перечень программных средств	Определения, формулы, текстовая информация, звуко-/видео-информация, логико-смысловые модели	Справка об используемых понятиях, терминах и обозначениях; основные программные средства для работы с системой (текстовые и графические редакторы, построитель логико-смысловых моделей)	Дополнительные программы (поисковые, учебные и т. п.) в зависимости от вида учебных задач	Дихотомическая оценка результатов обучения («удов.»/«неуд.»); метод контроля «найди ошибку» в тексте или рисунке	Трехуровневая оценка итогов учебной деятельности: • выполнена предметно-ознакомительная деятельность – «3»; • выполнены предметно-ознакомительная и аналитико-речевая деятельность – «4»; • выполнены предметно-ознакомительная, аналитико-речевая и моделирующе-фиксирующая деятельность – «5»

Базовая конфигурация и содержание обучающей субагентной системы «DMT_DESIGN (SA).1» ориентированы на освоение дидактической многомерной технологии с помощью самой же дидактической многомерной технологии, остальные варианты содержательно формируются под задачи общего или профессионального образования для преподавания конкретных учебных дисциплин.

Литература

1. Дернов Г. С. Использование агентного подхода для разработки обучающей среды как средство обеспечения активного ди-

дактического процесса // Новые образовательные технологии в вузе: сб. материалов 7-й междунар. науч.-метод. конференции, 8–10 февр. 2010 г.: в 2 ч. Екатеринбург: УГТУ – УПИ им. Б. Н. Ельцина, 2010. Ч. 2. С. 224–227.

2. Кобринский Б. А. К вопросу о формальном отражении разного мышления и интуиции специалиста в слабоструктурированной предметной области // Новости искусственного интеллекта. 1998. № 3. С. 64–76.

3. Тарасов В. Б. От многоагентных систем к интеллектуальным организациям: философия, психология, информатика. М.: УРСС, 2002.

4. Штейнберг В. Э. Теоретико-методологические основы дидактических многомерных инструментов для технологий обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2000. 24 с.

5. Штейнберг В. Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 4. С. 20–30.

6. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика: моногр. М.: Нар. образование, 2002. 304 с.

7. Штейнберг В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 7 (64). С. 3–11.

8. Штейнберг В. Э. Дидактическая многомерная технология: история разработки // Пед. журн. Башкортостана. 2011. № 5 (36). С. 87–94.

9. Штейнберг В. Э., Манько Н. Н. Инструментальная дидактика и дидактический дизайн в системе инновационного образования // Изв. РАО. 2012. № 2. С. 190–195.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 81.246.2

И. В. Соколова

ВЛИЯНИЕ БИЛИНГВИЗМА НА СОЦИО-КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье дается обзор последних зарубежных исследований, посвященных влиянию билингвизма на социо-когнитивное развитие личности. Экспериментальные научные изыскания, предпринятые в последнее время, не только разрушили миф о вреде двуязычного развития детей, но и показали, что оно дает намного больше, чем просто знание двух языков. На основе сравнительного анализа показаны преимущества детей и взрослых, с рождения находящихся в билингвальной среде. Данные преимущества заключаются в наличии металингвистических способностей, позволяющих, в частности, увеличить скорость обучения; в более лучшем, чем у сверстников-монолингвов, развитии исполнительных функций (исполнительного контроля, внимания, умения планировать действия, концентрации, подавления несущественной информации), важных не только для выполнения вербальных задач, но и для управления любой деятельностью. Показано также влияние билингвизма на когнитивную децентрацию, способность к изучению других языков, на формирование высокой степени социальной чуткости, относящейся как к вербальной, так и к невербальной коммуникации (интерпретация мимики, жестов, интонации) и выражающейся в наиболее адекватной реакции на речь и коммуникативное поведение окружающих.

Автор статьи делает вывод: билингвизм стимулирует творчество, способствует развитию дивергентного мышления, позволяющего рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы и вырабатывать, таким образом, креативные идеи. Знание двух языков расширяет ментальные границы ребенка, который, с культурной и лингвистической точек зрения, будет лучше подготовлен к вступлению в жизнь, чем его ровесники.

Ключевые слова: билингвизм, когнитивное развитие, исполнительные функции, децентрация, двуязычный ребенок.

Abstract. The paper gives an overview of foreign studies devoted to bilingualism and its influence on socio-cognitive personality development. Ex-

perimental research conducted in the recent years has broken the myth of negative influence of childhood bilingualism. Moreover, based on the comparative analysis, the present research shows the advantages of children and adults grown up in the bilingual environment. Their advantages compared with the monolingual peers include the well-developed meta-lingual abilities and executive functions - executive control, attention, planning, concentration, rejection of inessential information - necessary for fulfilling verbal tasks and activity control. The paper emphasizes the influence of bilingualism on cognitive decentration, ability to learn foreign languages and develop higher social sensitivity regarding both verbal and non-verbal communication (i.e. interpretation of mimics, gestures, intonations), and more adequate reaction to communicative behavior of surrounding people.

The author concludes that bilingualism stimulates creativity, facilitates divergent thinking necessary for observing a variety of possible solutions and creative ideas development. Bilingual skills broaden children's mental horizons leaving them more prepared for adult life compared to their monolingual peers.

Keywords: bilingualism, cognitive development, executive functions, decentration, bilingual child.

Изучение иностранных языков, без сомнения, полезное для ума занятие, расширяющее кругозор и границы мировоззрения, а расти в билингвальной среде, находясь с первых дней жизни под влиянием двух языков, – вообще огромная удача. Последние исследования, посвященные билингвизму, не только разрушили представления о его вреде, но и показали, что двуязычное развитие детей дает намного больше, чем просто знание двух языков. Наряду с такими известными отличиями билингвов, как бикультуризм, большая терпимость по отношению к другим культурам и безусловное превосходство в конкурентоспособности на рынке труда, билингвы обладают менее известными, но, возможно, более важными преимуществами, выражающимися в манере обдумывания и действий в различных ситуациях.

Ранний детский билингвизм, являясь естественным процессом, когда ребенок в достаточной степени получает необходимый речевой импут (всю поступающую речевую информацию) и мотивирован в использовании двух языков, существенно отличается от усвоения второго языка взрослым. Дети легче усваивают языки, для них свойственно «играть» со словами, они не боятся ошибаться-

ся; кроме этого в их памяти только еще формируется система звуков и слов, которая со временем консолидируется, усложняя освоение второго языка. Опыт использования двух языков с детства имеет целый ряд как лингвистических, так и экстралингвистических положительных эффектов.

Феномен билингвизма развивает метакогнитивные, в частности металингвистические, способности ребенка (Balkan, 1970; Cummins, 1986; Pinto, Taeschner, Titone, 1996). Э. Биалисток, работая с двуязычными детьми, компетентными в обоих языках, установила, что билингвы обладают повышенным контролем лингвистических процессов, который выражается в способности анализировать когнитивные и коммуникативные компоненты (Bialystok, 1991). Билингвы интуитивно чувствуют структуру и функционирование языков. Данная категория детей использует две различные лингвистические системы, которые идентифицируются у них в одной концептуальной системе. Переходя с одного лингвистического кода на другой, они дают соответствующую контексту оценку ситуации. Знание второго языка способствует осознанию произвольной связи, существующей между словом и значением, и влияет на когнитивную обработку формы и содержания: делает выбор и кодирование информации более легкими и быстрыми. Отчасти это связано с наличием двух наименований для каждого предмета, а также с возможностью выразить одну и ту же мысль двумя различными способами. Л. С. Выготский писал: «Отделения значения от звука, слова от вещи, мысли от слова являются необходимыми ступенями в истории развития понятий» [1, с. 340]. Благодаря металингвистическим способностям, многие билингвы начинают читать раньше монолингвов (Petitto, 2004): раннее овладение чтением – следствие более легкого распознавания двуязычными детьми системы соответствия «графема – фонема» (соотношения между буквой и фонемой, которую она обозначает).

Кроме того, интуитивное понимание структуры языка помогает билингвам в дальнейшем и в изучении других языков.

Некоторые способности двуязычных детей связаны с лучшим, по сравнению со сверстниками, исполнительным контролем (executive control), отвечающим за внимание, концентрацию, подавление несущественной информации. Билингвы легче монолингвов пере-

ходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы. Это превосходство сохраняется и во взрослом возрасте. Главный фактор, связывающий билингвизм с исполнительным контролем, обусловлен тем, что у билингвов постоянно активированы оба языка. В связи с этим развивается механизм торможения (подавления), который позволяет дифференцировать эти языки, лимитируя интерференцию неиспользуемого языка в используемом. Таким образом, практика сдерживания одного языка при употреблении другого отражается на любой деятельности, требующей внимания и исполнительного контроля, усиливая способности выполнения одновременно или в быстрой последовательности нескольких когнитивных заданий. Постоянное сравнение оттенков значения и различных грамматических форм, концентрация на одном или другом языке, анализ языков и устранение интерференции между ними усиливают аттентивные способности билингва.

То, что мозг детей, выросших в смешанных семьях и с раннего возраста говорящих на двух языках, более гибкий и быстрый, обладает большими когнитивными способностями, подтверждает исследование, проведенное Ж. Мейлер и А. М. Ковач в Высшей интернациональной школе передовых исследований (Sissa) в г. Триесте и опубликованное в журнале «Science» [6, p. 611–612]. Выяснилось, что воспитание в двуязычной семье дает ребенку когнитивное преимущество – более быстрое развитие исполнительных функций, важных не только для выполнения вербальных задач, но и для управления любой деятельностью. Эти процессы позволяют координировать определенные действия и тормозить другие, перенося внимание с одного аспекта на другой в зависимости от поставленной задачи. Ученые наблюдали за шестью одноязычными и шестью двуязычными детьми в возрасте 12 месяцев, которым предлагались задания, требующие контроля исполнительных функций. В ходе эксперимента детям были представлены различные вербальные стимулы: трехсловные слова, имеющие отличные структуры (ABA как «ловало» или AAB как «лолова»). Сразу же после прослушивания звукового стимула на экране появлялась игрушка: слева, если структура была AAB, и справа в случае ABA. Каждый ребенок должен был правильно угадать сторону, где появится игрушка после

звуковой стимуляции. Для успешного решения задачи детям надо было понять структурную последовательность вербальных стимулов и, ассоциировав с конкретной лингвистической структурой одну из сторон экрана, перевести туда взгляд. Двуязычные дети, сразу же поняв различие, реагировали правильно и быстро, в то время как их одноязычные ровесники с трудом выбирали нужный вариант и смогли правильно выполнить задание только с одной вербальной структурой (AAB). Таким образом, исследователи пришли к выводу, что билингвальный ребенок усваивает одновременно две лингвистические структуры с большей легкостью и может быстро сориентироваться при изменении ситуации.

Преимущество билингвов объясняется их способностями в отборе и мониторинге (текущем контроле) стимулов: умении выбрать только то, что имеет значение в данном контексте. При переменном пользовании языками они в соответствии с ситуацией должны активировать один из них и подавлять другой. Для того, кто растет, усваивая два языка одновременно, подобные переходы происходят естественно. У этих детей с рождения развиваются более гибкие стратегии усвоения языка. Мозг ребенка-билингва более пластичен ввиду большей натренированности, так как должен различать стимулы, идущие от разных лингвистических систем, и препятствовать интерференции между ними. Таким детям удастся оперативнее контролировать разные лингвистические стимулы еще до того, как они научатся говорить, и, благодаря этому, усваивать фундаментальные свойства языков обоих родителей, следовательно, управлять без труда различными языковыми системами.

Пассивная тренировка мозга в течение первых месяцев жизни позволяет двуязычным детям прилагать меньше усилий при обдумывании и накоплении информации, что влияет на скорость обучения. Указанные выше и другие исследования ученых опровергают сомнения по поводу возможности смешивания языков и более позднего появления речи у билингвов. «Даже если двуязычный ребенок должен выучить вдвое больше слов, в отличие от своего одноязычного сверстника, он не будет демонстрировать никакого отставания в развитии лингвистических способностей. Произнесет свои первые слова точно так же, как и дети-монолин-

гвы: первое слово примерно около года и первые 50 слов около восемнадцати месяцев» [6, р. 611].

Л. А. Петит и ее коллеги из Дартмунского колледжа, проводя сравнительный эксперимент с одноязычными и двуязычными детьми, умеющими читать и писать на обоих языках, оценивали когнитивные способности детей с помощью метода «Simon Task» (обычно используется для определения уровня внимания у человека). Результаты билингвов оказались заметно выше, чем монолингвов. «Мы думали, что первые не должны иметь преимущество, поскольку их языковое развитие могло быть замедленно из-за путаницы, связанной с усвоением двух языков, – комментирует Петит, – однако исследование это не подтвердило. Наоборот, большая способность к вычислению, необходимая для переработки двух разных лингвистических систем, увеличивает когнитивные способности детей» [8, р. 13].

Эффективности исполнительных способностей при саморегуляции и мотивации способствует интенсивное развитие и когнитивного, и эмоционального уровней. Между двумя и четырьмя годами в префронтальной коре лобных долей идет значительное увеличение синаптических связей. На данной фазе развития активизируются пересекающиеся процессы увеличения рабочей памяти, закрепления контроля торможения, планирования и социального поведения. Нейронная плотность не снижается до семи лет, во время этого периода максимальной пластичности мозга высшие когнитивные процессы особенно подвержены влиянию опыта и научения. В юности рост их активности приостанавливается и примерно к 20 годам подвергается ремодуляции (перестройке) с запрограммированным уничтожением неиспользованных связей («pruning») (Gor-nik, 1999). Личный опыт определяет, какие связи будут усилены, а какие ликвидированы: те из них, которые использовались больше, сохраняются. В связи с этим к важным факторам, способствующим развитию исполнительных функций, относят качество общения родителей с детьми в раннем возрасте, поведение самих родителей и поступающий к ребенку речевой инпут.

Исследование А. Микелли (Институт когнитивных нейронаук Лондонского университета) выявило, что изучение иностранного языка увеличивает количество серого вещества, содержащегося

в угловой (ангулярной) извилине левой теменной доли головного мозга (одна из зон мозга, отвечающая за речь). Результаты подтвердили, что учить язык с раннего детства проще: мозг более пластичен и лучше поддается изменениям. Было продемонстрировано, что увеличение серого вещества находится в тесном отношении с уровнем выученного языка и с его использованием. «Только в последние два-три года исследования в области нейронаук показали, что мозговая структура изменяется в зависимости от типа ее работы» [7, р. 757]. Серое вещество нижней теменной коры, обеспечивающее понимание речи, у билингвов имело бóльшую плотность и объем по сравнению с теми испытуемыми, которые не знали ни одного иностранного языка или выучили его после 15 лет. Кроме этого, объем серого вещества был прямо пропорционален уровню знания второго языка: чем больше было серого вещества, тем с большей легкостью индивид выражался на втором языке. Серое вещество содержит нейроны, отвечающие за высшие когнитивные функции, следовательно, билингвы имеют больше нейронов и связей между ними в зоне мозга, ответственной не только за важные лингвистические операции. (Угловая извилина является частью ассоциативной коры, которая отвечает за интеграцию инпута, приходящего от множественных сенсорных каналов, и влияет на другие важные когнитивные способности, например на кратковременную память.) К этому можно добавить, что билингвы обладают (возможно, из-за повышенного количества серого вещества) бóльшим количеством связей с правым полушарием, вовлеченном в процессы обучения.

Согласно результатам исследования, опубликованным в журнале PNAS Национальной академии наук США (Chee M., 2004), в изучении иностранного языка участвует левая часть островковой доли полушарий головного мозга (инсула), где располагается фонологическая рабочая (или кратковременная) память – PWM (phonological working memory). Мозг сбалансированных и несбалансированных (знающих лучше один язык) билингвов во время лингвистического эксперимента на прослушивание и запоминание слов работал неодинаково. У первых при использовании метода функционального магнитного резонанса (ФМР) была замечена активность в зоне фонологической рабочей памяти, у вторых эта зона

была менее активна и замещена работой других участков. Данные этого исследования подтверждают предположение, что кратковременная память у билингвов более эффективна.

К преимуществам билингвов относится и раннее познание того, что существуют иные, отличные от их собственной, точки зрения. Эта когнитивная децентрация, известная в психологии как «модель психического» («The Theory of Mind»), обычно достигается билингвами на год раньше монолингвов (Goetz, 2003) и связана с постоянной практикой оценки лингвистической компетенции собеседника, необходимой для выбора языка согласно типу человека, с которым билингв вступает в разговор (знание языка А, знание языка В, знание языков А и В). Моментом начала становления модели психического признается возраст 4-х лет, когда дети начинают осознавать задачи на неверные мнения. Типичный пример – классическая задача «Салли – Энн» на понимание ложных убеждений и другие подобные задачи. Например, ребенку показывают предмет, похожий на камень, но в реальности это губка. После того как ему говорят, что это на самом деле, у него спрашивают, что мог бы подумать другой ребенок, впервые увидевший этот предмет: камень это или губка. Монолингвы обычно отвечают правильно (камень) около 4-х лет, билингвы – уже в 3 года (Goetz, 2003). Постоянный перевод требует постоянных мыслительных действий, концентрируя внимание ребенка на концептуальных атрибутах (признаках) предметов или ситуаций, а не на самих предметах или ситуациях. Это способствует процессу децентрации. Сандра Бен-Зеев выделяет четыре главных механизма, которые лежат в основе такого процесса и решают проблему на структурном уровне языка в билингвальном контексте:

1) повышенная способность к лингвистическому анализу, являющаяся стимулом в индивидуальном обдумывании и происходящая от положительных эффектов языковой интерференции;

2) большая чувствительность к ответным сигналам от поверхностной лингвистической структуры или от вербального ситуативного контекста. Эта повышенная чувствительность определяет более общее понимание использования языка при общении, устраняя тревожность, путаницу и замешательство говорящего. Для перехода с одного языка на другой билингву необходимо изменить пове-

дение, связанное с этим языком, т. е., обращая внимание на мелкие детали каждой ситуации, отреагировать соответствующим образом;

3) обобщение структурных различий между языками. Двухязычный ребенок осознает свои лингвистические коды как внутренне связанные системы раньше своих одноязычных сверстников, так как он более внимателен не только к различиям между своими двумя языками, но и к лингвистическим постоянным и переменным вообще;

4) нейтрализация внутриязыковых структур. Для разрешения лингвистических сложностей, которые появляются при владении двумя структурно различными кодами, билингв нейтрализует структуры одного из двух языков в точке конфликта.

Кроме этого, С. Бен-Зеев считает, что повышенное внимание к ответным сигналам имеет адаптирующее значение, помогая ребенку понять, что говорят другие. Двухязычный ребенок обладает большей социальной чуткостью, относящейся не только к вербальной, но и к невербальной коммуникации, как, например, интерпретация выражений лица, жестов и интонации. Это способствует тому, что билингв легче может входить в роль других, чувствовать их коммуникативные сложности и, как следствие, отвечать на них наиболее адекватно [2].

Б. Бенелли изучала эффекты билингвизма на представления о ментальных состояниях (Benelli, 1999). Результаты показывают, что двухязычный опыт помогает понять, что существуют различные ментальные состояния двух собеседников, контролирующие их поведение. Исследователь связывает это с повышенными способностями к анализу ситуаций вообще и с ранним открытием существования различных символическо-лингвистических представлений для одной и той же реальности в частности. Чувствительность билингвов к коммуникативным аспектам взаимодействия может быть расценена как проявление возможного опыта непонимания других или опыта не быть понятым другими, в зависимости от контекста, используемого языка, собеседника и пр. Особую чуткость к нуждам собеседника подчеркивают также и другие исследователи (например, сообщение более точной информации участнику эксперимента с завязанными глазами (Genesee, 1975)), при-

чем наряду со способностью оценивать адекватность или двусмысленность сообщения (Siegal, 2010).

Э. Биалисток указывает на активное применение билингвами вербального посредничества и употребление языка как инструмента экспрессивного и когнитивного регулирования. «Модель психического» соотносится с исполнительными функциями (планирование, решение задач и проблем (problem-solving), подавление автоматических, заученных реакций на стимул), поэтому высокая производительность билингвов, возможно, вызвана их умением чаще пересматривать собственные ошибочные убеждения и взгляды [10, p. 195]. «Модель психического» представляется психологами в качестве механизма становления субъекта и основы социального познания, как его необходимое условие.

Билингвы лучше распознают обман, фальшь (Siegal, 2010), а также намерения, замаскированные иронией. Для понимания иронического высказывания надо перейти через его буквальное значение. Для этого необходимо знание «психического» другого, чтобы не перепутать иронию с ложью или ошибками и понять действительные коммуникативные намерения говорящего. Надо подчеркнуть, что понимание иронии затрагивает не только рекурсивное мышление первого порядка, но и высшего порядка: «я думаю, что ты думаешь, что я думаю».

Билингвизм стимулирует творчество, понимаемое как способность активировать и одновременно разрабатывать сложные и принадлежащие разным категориям концепты (Kharkhurin, 2009); способствует развитию дивергентного мышления – процесса, позволяющего рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы и вырабатывать, таким образом, креативные идеи.

Различия, с которыми ребенок часто сталкивается внутри своей культурной и социальной среды, принуждают его к мысленным операциям, которые в свою очередь могут положительно влиять на автоматизацию его поведения. Автоматизация способствует экономии когнитивных ресурсов и освобождает их для решения незнакомых или иных задач, таких как, например, децентрация. По мнению некоторых исследователей (Vihmar, 1985; Sorace, 2007), сбалансированные билингвы и полиглоты должны иметь в распоряжении больше процедурных ресурсов. Декларативное знание являет-

ся аналитическим, включает в себя прошедшие события и другое фактическое знание, оно легко доступно для субъекта и лежит в основе логического мышления. Процедурное знание, наоборот, невозможно проанализировать, оно включает в себя неосознаваемые человеком способности. Эта когнитивная модальность способствует автоматизации и позволяет перерабатывать большее количество информации по сравнению с «контролируемым» процессом, требующим повышенного внимания со стороны человека. Ранние билингвы используют механизмы процедурной памяти, поздние – пользуются в основном механизмами декларативной памяти.

Последние исследования (Bialystok, 2004) показывают, что некоторые из преимуществ детей-билингвов сохраняются в пожилом возрасте, защищая их от угасания когнитивных функций и задерживая симптомы старения. Известно, что приобретенные знания и привычные операции (кристаллизованный интеллект) остаются неизменными, даже когда человек стареет, в то время как способности, зависящие от удержания внимания на решении определенного задания (текущий интеллект), в старости угасают. Э. Биалисток и ее коллеги из Йоркского университета в г. Торонто (Канада), проанализировали результаты экспериментального теста на внимание «Simon Task» (измеряя время реакции и аспекты когнитивного процесса, угасающие с возрастом). В тестировании приняли участие 154 одноязычных и двуязычных добровольцев в возрасте 30–88 лет. Было установлено, что билингвы способны лучше управлять своим вниманием, справляясь со сложными или быстро меняющимися заданиями. Настоящая работа открывает интересные перспективы для лечения некоторых серьезных заболеваний (например, болезни Альцгеймера и старческого слабоумия (сенильной деменции)): если результаты будут подтверждены последующими исследованиями, можно будет говорить о том, что двуязычие может замедлить непатологическое угасание когнитивных функций при старении.

Итак, билингвизм имеет значимые преимущества, особенно если ребенок с рождения находится под влиянием инпута из двух языков и общение на них становится лингвистической привычкой. Эти преимущества многократно перекрывают недостатки билингвизма, которые часто бывают временными.

К данным недостаткам обычно относят более позднее начало речи у двуязычных детей по сравнению с одноязычными, меньший словарный запас билингвов, меньшую скорость в поиске слов и метаязыковую интерференцию. Однако, как уже отмечалось, начало речи у билингвов входит в параметры нормального развития детей и в контекст отличного понимания. По мнению Янко-Уорралл, «билингвы достигают стадии развития семантики на 2–3 года раньше своих одноязычных сверстников» [5, р. 1398]. Они имеют два «ментальных словаря» и, возможно, поэтому на первых порах более ограниченную лексику в каждом, что иногда затрудняет поиск подходящего слова для высказывания. В работах Э. Биалисток также отмечается, что билингвы обычно имеют меньший лексический запас в каждом из отдельно взятых языков, но в сумме они знают больше слов по сравнению с монолингвами [3, р. 22]. Единицы языка, используемые ими в разговоре или во внутренней речи, часто являются гиперонимами. А с точки зрения Т. Тешнер, общее количество слов в лексиконе двуязычных и одноязычных детей примерно одинаково, как и прирост лексикона за один и тот же период времени. Это объясняется тем, что билингвы чаще усваивают слова, обозначающие новые объекты и события, чем эквиваленты в обоих языках [11, р. 4].

Работы, посвященные языковой интерференции на более поздних этапах развития, показывают, что, хотя двуязычные дети и смешивают слова и структуры двух языков, во многих случаях они переходят с одного языка на другой не потому что путаются, а для достижения особых коммуникативных эффектов [10, р. 197]. Например, говоря на языке *A*, переходят на язык *B*, чтобы передать что-то сказанное кем-то на языке *B*; могут переходить с языка на язык в зависимости от темы разговора или просто «играть» с языками. Кроме этого, смешение языков в большинстве случаев не означает лингвистический хаос, так как подчиняется определенным грамматическим правилам и обычно проявляется в разговоре с другими билингвами, а не с монолингвами. Ребенок будет больше смешивать языки, если сами родители смешивают их, разговаривая с ним или между собой. Ф. Дженеси подчеркивает, что феномен языкового смешения варьируется от индивидуума к индивидууму, зависит от языкового инпута, а также от семейных ситуаций и от людей, с которыми дети об-

щаются. Многие авторы выделяют начальное смешение элементов обоих языков, постепенно уменьшающееся на последующих этапах лингвистического развития [4, p. 434].

В. Редлингер и Т. Парк [9, p. 345–349], описывая интерференцию в речи билингвов на лексическом уровне, замечают, что элементами, чаще всего замещаемыми внутри фразы, являются существительные, за ними следуют приставки глаголов, глаголы, прилагательные и др. элементы. Часто дети смешивают языки из-за нехватки определенных слов, которые они заимствуют в другом языке (обычно в доминантном, однако не всегда), вставляя слова из одного языка в высказывания на другом. Скорее всего, речь идет здесь о том же лингвистическом процессе, который наблюдается у монолингвов: вначале они используют небольшое количество имеющихся у них лексических элементов, не всегда правильно употребляя их, и только позже, с расширением словаря, слова используются более точно. Иногда ребенок просто не успевает полностью переключиться на другой язык (вернувшись, например, из школы продолжает находиться под влиянием местного языка).

М. М. Вихмар (Vihmar, 1985) считает, что проблему не нужно ограничивать рамками языкового дефицита и временной нехватки эквивалентов, так как на более поздних этапах развития, уже при наличии эквивалентов в двух языках, продолжают отмечаться случаи лексической интерференции. По мнению автора, необходимо формировать осознание употребления двух языков, что даст ребенку мотивацию для устранения смешанных конструкций и для выбора языка в зависимости от собеседника. Сами родители, которые стараются разделять свои языки, иногда безотчетно могут продуцировать смешанные высказывания в определенных ситуациях: например, использовать лексические элементы, знакомые ребенку только в одном языке или известные также и во втором, для упрощения коммуникации или просто для привлечения внимания. Нередко феномен смешивания языков наблюдается в билингвальных семьях, где ситуация общения этому способствует. Таким образом, дети часто получают смешанный инпут из двух языков – обстоятельство, неучитываемое в некоторых случаях исследователями билингвизма. Дети очень чувствительны к языковому поведению и привычкам взрослых и сразу же замечают, какое

место отведено второму языку в семье. Для достижения когнитивных преимуществ билингвизма важно, чтобы оба языка имели весомое значение не только в семье, но и в обществе. А для этого необходимо показывать ребенку, что общение на обоих языках возможно в любых ситуациях и со многими другими людьми.

Изучение второго языка расширяет ментальные границы ребенка, который, с культурной и лингвистической точек зрения, будет более подготовлен к вступлению в жизнь: раньше поймет, что существует не только его дом и его страна, не только его мир, но также другие страны с другими языками и традициями, будет богаче внутренне и менее склонен к предрассудкам. В современном мире очень важно быть готовым к нестандартным, не имеющим однозначного ответа ситуациям, смотреть на вещи под разными углами зрения, анализировать сложную информацию, формулировать гипотезы, в нужный момент находить подходящую идею, входить в положение других людей, обладать искусством успешного и убедительного общения. Здесь как раз и проявляется сила билингвизма. Мир, в котором мы живем, сложен, и кто сможет понять и подчинить себе эту сложность, окажется на шаг впереди.

Языковое разнообразие и мультилингвизм являются достоянием человечества, это наше историческое и культурное богатство, и, кроме того, изучение процесса освоения языков – возможность глубокого познания механизмов человеческого мозга.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2001. 368 с.
2. Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development // *Child Development*. 1977. № 48 (3). P. 1009–1018.
3. Bialystok E., Craik F. I. M. Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind // *Current Directions in Psychological Science*. Mar2010. Vol. 19. № 1. P. 19–23.
4. Genesee F., Boivin I., Nicoladis E. Talking with Strangers: A Study of Bilingual Children's Communicative Competence // *Applied Psycholinguistics*. 1996. № 17. P. 427–442.

5. Ianco-Worrall A. D. Bilingualism and cognitive development // *Child Development*. 1972. Vol. 43. Issue: 4. Cambridge University Press.
6. Kovács A. M., Mehler J. Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants // *Science*. 2009. Jul 31; 325(5940). P. 611–612.
7. Mechelli A., Crinion J. T., Noppeney U. O'Doherty J., Ashburner J., Frackowiak R. S., and Price C. J. Neurolinguistics: Structural plasticity in the bilingual brain, 2004. *Nature*, 431 (757).
8. Petitto L. A., Kovelman I. Petitto, L. A., & Kovelman, I. The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition // *Learning Language*, Spring 2003. № 8 (3). P. 5–18.
9. Redlinger W., Park T. Z. Language mixing in young bilinguals // *Journal of Child Language*. 1980. № 7. P. 337–352.
10. Sorace A. The more, the merrier: facts and beliefs about the bilingual mind. In S. Della Sala (ed.) *Tall Tales about the Mind and the Brain: Separating Fact from Fiction*, 193–203. Oxford: Oxford University Press, 2007.
11. Taeschner T. *The sun is feminine: a study on language acquisition in bilingual children* / Traute Taeschner Springer-Verlag, Berlin; New York: 1983.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

А. Г. Кислов,
О. В. Шмурыгина

ИДЕЯ УНИВЕРСИТЕТА: РЕТРОСПЕКТИВА, ВЕРСИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ¹

Аннотация. В статье дан обзор основных версий идеи, миссии, предназначения и сущности университета (высшей школы вообще), представленных в контексте различных исторических эпох. Исследование потребовало обращения к философскому и педагогическому наследию выдающихся мыслителей прошлого и настоящего, ученых различных стран, в том числе и России. Рассмотрены основные вехи эволюции высшей школы вплоть до сегодняшних дней. Подчеркивается, что многообразие вариантов идеи университета (высшей школы) обусловлено их конкретно-историческими и биографическими особенностями. Объединяет же все существующие версии идеалистическая (платонистская, эссенциалистская) позиция тех, кто их выдвигает. Однако более продуктивным авторы считают историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление гибкое и адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи. Декларация идеи университета меняется в соответствии с обновлениями запросов общества. Учет этих запросов, конструирование и реконструкция функционального ответа высшей школы на них видится наиболее перспективным направлением выхода из кризиса, в котором пребывает высшее образование, – в этом состоит общий вывод статьи. Результаты работы могут найти применение при анализе состояния высшей школы и прогнозировании ее дальнейшего развития.

Ключевые слова: университет, высшая школа, идея университета, миссия университета.

Abstract. The paper explores the main versions of the university idea, mission and essence in the context of different historical eras. The authors analyze the philosophical and pedagogical heritage of foreign and Russian thinkers, and trace the main evolutionary stages of higher school development.

¹ Работа проведена в рамках выполнения задания Миобрнауки РФ по проекту «Исследование философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования».

A great variety of university ideas comes from the precise historical peculiarities and experiences; though, all the existing versions are associated with idealistic (platonic, essentialist) positions. However, the authors highlight the historical relativistic approach regarding the higher school as flexible and adapting to the requirements of the relating era, and holding that declaration of the university idea changes according to the altering society demands. In conclusion, it is emphasized that the most prospective direction for overcoming the higher educational crisis involves considering the society demands and constructing and reconstructing a functional response of the higher school to those demands. The research findings can be applied to further studies aimed at analyzing the higher school position and predicting its future.

Keywords: university, higher school, university idea, university mission.

Сфера образования, как только стали появляться первые признаки ее институционализации, сразу стала складываться как иерархизованная система. Ее особый сакральный характер, герметичность, принадлежность к высшей социальной ступени можно обнаружить уже в странах Древнего Востока, где лишь некоторым (избранным, «посвященным») представителям общества (как правило, элите) было дозволено изучать философию, поэзию, законы природы, получать сведения о минералах, небесных светилах, растениях, животных и т. д.

Прообразом высшей школы можно считать и античные философские кружки. По мнению Платона, например, требовалось выявлять среди особо одаренной аристократической молодежи тех немногих ее представителей (причем только юношей), кто способен мыслить отвлеченно, и преподавать им различные научные дисциплины, но не в прикладном виде, а в философско-теоретическом. При этом Платон считал, что сумевшие завершить цикл образования к 30 годам и показавшие исключительные способности, могли бы продолжить обучение до 35 лет, чтобы впоследствии стать правителями, служить на верхних этажах социальной иерархии.

Кроме того, в демократических полисах Эллады существовали и относительно широко доступные для свободных граждан философские кружки и школы. В любом случае авторитет Учителя соперничал с авторитетом государственных и религиозных властей, порождая автономность образования, особенно его высших ступеней, от прочего социума.

О буквальном, институциональном появлении высшей школы можно говорить с момента создания средневековых университетов. Они также обладали заметной независимостью от внешнего социального влияния, однако при этом оказывали воздействие на многие общественные отношения, в том числе властные. Конечно, развитие высшей школы на ее ранних этапах не складывалось как далекоидущий проект реализации некоей идеи или предвечной миссии, которые обозначились лишь в результате исторической ретроспекции. Причем история университетов в изложении различных авторов сильно коррелирует с их (авторской) версией миссии высшей школы, а она, в свою очередь, – с их биографическими подробностями, в том числе и даже прежде всего с конкретно-историческим социокультурным контекстом.

Появлялись первые университеты спонтанно и лишь спустя некоторое время получали официальное признание. Возникали они как межнациональные корпорации преподавателей и студентов вокруг отдельных школьных центров (Болонья, Париж, Монпелье, Оксфорд, Саламанка и др.), куда совершалось стихийное паломничество молодежи из среды горожан, мелкого рыцарства и низшего духовенства. Данные корпорации формировались как особые гильдии (по аналогии с другими мастеровыми гильдиями средневекового города) и отличались своей открытостью и отсутствием монополии. Путешествия же молодых людей предпринимались как во имя науки, так и из-за желания сделать карьеру после приобретения необходимых познаний у выдающихся учителей. Отсутствие элементарной безопасности и общественных служб, изначальная враждебность городских властей и местной церкви заставляли и учителей, и учеников объединяться в ассоциации в интересах взаимной помощи и борьбы за свои права¹.

Открытая корпоративность университета способствовала активизации жизни города, значимость которого постепенно увеличивалась по сравнению с другими городами: благодаря повышению общего уровня образованности населения и привлечению в город иностранцев происходило развитие и расширение рыночных отношений, увеличивалось количество разнообразных това-

¹ A history of the university in Europe. Vol. 1. 1992. P. 93.

ров. Поэтому довольно быстро университеты приобрели официальный статус. Городские власти начали заключать с ними соглашения о цене и количестве необходимых для членов университета квартир, о ценах на продукты питания, гонораре профессорам, юридических полномочиях ректоров и т. д. В договорах могло быть установлено освобождение школяров и магистров от местных налогов и военной повинности, а также особая юрисдикция по гражданским и менее важным уголовным делам.

Внутри этой корпорации, по словам П. Верже, с одной стороны, вырабатывался особый университетский дискурс, выполнявший целый ряд функций: образовательную, воспитательную, психотерапевтическую, диалогическую, включая диалог с самим собой; с другой – формировался особый университетский образ жизни, к атрибутивным свойствам которого относилось стремление к знанию и общению [3]. Казалось бы, что особый дискурс должен был сделать университетское сообщество закрытым, поскольку он распространялся в обособленной среде, носил корпоративный и строго направленный характер, связанный с деятельностью городских школ. Однако университетский образ жизни препятствовал этому, провоцировал открытость сообщества студентов и преподавателей.

Несмотря на дифференциацию по факультетам (один младший факультет искусств и три старших – теологии, медицины и права), первые университеты воспитывали не столько профессионала, сколько активного субъекта культуры, человека с особыми социальными ориентирами и соответствующим мировосприятием. Лишь к началу XIII в. происходит эволюция общественного мнения, объектом уважения становится уже не доблестный рыцарь, а квалифицированный специалист [16, с. 104].

В университетском же сообществе раннего Средневековья задача университета заключалась не в производстве знаний, а воспроизводстве «образованных людей» – интеллектуалов, впитавших античную и христианскую мудрость. Университеты являлись учебными заведениями для элиты общества, для людей, которые в дальнейшем должны были либо занимать высшие правительственные посты, либо участвовать в государственном управлении. «Знание, воплощенное университетами, очень скоро приняло вид *силы, порядка*. Это была

Ученость, вознесшаяся наравне со Священством и Властью. Университарии так же стремились самоопределиться, как интеллектуальная аристократия, обладающая своей особой моралью и своей собственной системой ценностей» [16, с. 122].

Данное обособленное и свободное положение университетов очень скоро перестало устраивать священнослужителей, которые старались контролировать всю систему средневекового обучения, начиная с первичных монастырских и соборных городских школ. Церковь настаивала, что только через приобщение к Ее Таинствам можно «правильно» воспитать и обучить человека. Не нравился священникам и конкурент – автономный духовный авторитет, каковым становился университет. Поэтому церковь начинает, с одной стороны, оказывать свое все более выраженное давление на университетское сообщество, с другой – выстраивать с ним взаимовыгодные отношения: при возникновении нередких юридических споров с местными властями служители культа пользовались интеллектуальными услугами университетов, платой за которые была материальная, моральная и административная поддержка преподавателей. К тому же церковь была заинтересована в наличии внутри собственной иерархии образованных людей. Римские папы, помогая университетам, стремились не только приобрести власть над ними, но и использовать в своих целях, в том числе для подготовки церковных «кадров», а также для создания единой рациональной богословской доктрины, борьбы с ересями и укрепления собственной власти в противовес королям и феодалам [4, с. 55; 8, с. 186–187].

Развитие университетов в позднее Средневековье можно охарактеризовать словами Ж. Ле Гоффа как период длительного застоя, который обусловлен постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, живущую за счет бенефиций (чаще всего церковных) и переставшую участвовать в жизни города [16]. Данная ситуация была не в последнюю очередь связана с рыночной практикой функционирования средневековых университетских преподавателей, вынужденных добывать средства к существованию путем распространения своих знаний. В результате университеты стали утрачивать роль интеллектуальных центров.

Дилемма, стоявшая перед преподавателем средневекового университета, – плата студентов или бенефиций. Первое делало его относительно свободным по отношению к различным формам светской и духовной власти, но одновременно и весьма чувствительным к особенностям окружающей его городской среды. Чтобы быть востребованным, преподаватель должен был активно включаться в жизнь города, понимать изменчивые запросы и настроения горожан и чутко реагировать на них. Бенефиций, напротив, избавлял от необходимости жить плодами своей деятельности, по сути превращая его в рантье. На выборе бенефиция в качестве источника средств к существованию настаивала католическая церковь, требовавшая бесплатного образования из того соображения, что знание – это дар Божий и, следовательно, продажа знания есть торговля священным, т. е. вид симонии. Патронажная роль церкви привела к тому, что профессором в университете мог стать лишь тот, кто принимал материальную зависимость от нее [12, с. 48–49].

Но постепенно ситуация менялась. На рубеже Средних веков и Нового времени, с началом Реформации, происходит усиление национальной государственной (королевской, светской) власти. Университеты больше не возникают спонтанно, а учреждаются королями. Влияние католической церкви резко падает. Уходят в лету папские учредительные грамоты (*licentia docendi*), содержание преподавателей на церковные пребенды и связанный с этим клерикальный характер профессуры. Государство же сокращает автономию университетской корпорации, создает университетские и факультетские статуты, вмешивается в ход учебного процесса; а правительственные комиссары подвергают ревизии учебные планы, контролируют преподавание и поведение учащихся и учащихся. Профессор превращается в правительственного чиновника; студент рассматривается как будущий государственный служащий – тоже чиновник или пастор [4].

В Новое время идея подотчетности высшего образования государству получает наиболее полное оформление. В связи с развитием промышленности и производства общество испытывает все большую потребность в рабочих различных профессий и квалификаций, ему нужны также военные, врачи, техники, которых готовят соответствующие образовательные учреждения. А в универси-

теты опять имеют доступ только избранные, у которых своя «профессия» – управлять государством.

Именно в это время появляется и в соответствии с духом эпохи широко распространяется мнение, что образование привносит *рациональное* начало в осуществление государственной власти. С одной стороны, органы государственной власти структурируют и контролируют систему образовательных учреждений. С другой – образовательные учреждения (в первую очередь, высшие) пополняют ряды лиц, занимающихся государственным строительством и управлением, и вырабатывают принципы, основы, различные идеологии управления государством. Университеты призваны были производить научное знание для привнесения разумности в государственное правление. Но постепенно и государственные властные структуры, как в свое время церкви, стали эксплуатировать университет в своих интересах. Получалось, что не университет формирует власть, а власть создает необходимый ей «университет», поощряет производство требующегося для государства знания. В результате такой сверхопеки во многих университетах начался очередной период застоя, забвения науки, ориентации только на практически полезное знание, а доступ к высшему образованию люди все чаще получали не благодаря своим способностям, а посредством финансовых возможностей и связей в обществе.

Именно в Новое время размышления об универсальности или практичности знания, передаваемого университетами, о возможности и степени воздействия на них внешних (государственных, церковных и иных) сил легли в основу первых научных трудов, касающихся поиска и утверждения идеи университета. «Университетское образование, институционализировавшееся в XII в., лишь к середине XIX столетия приобретает развитую форму теоретической рефлексии, реализованной в анализе его идеи как совокупности представлений об основополагающих ценностях, целях и границах функциональности образовательного подразделения» [13, с. 6].

Концепцию университета, переходную модель от средневекового к классическому университету создал Я. А. Коменский. Университет ему представлялся как самоуправляющаяся корпорация, находящаяся на службе общества, от лица которого выступает государство. Он (университет) должен был обладать чертами не столь-

ко научно-образовательного учреждения, сколько исключительно научного, стоящего во главе национальной системы образования. Преподавателю отводилась роль ученого-интеллектуала, для которого собственно преподавательская деятельность не выступала в качестве приоритета профессиональной самореализации¹.

Этой же концепции придерживался М. В. Ломоносов, полагавший университет центром национальной культуры, в котором происходит слияние запросов науки с требованиями жизни, органическое совмещение служения науке со служением общественному благу, текущим духовным потребностям общества².

По мнению И. Канта, университет должен строиться на «идее разума», т. е. на идее «всего существующего в настоящем поле учения»³. Г. Гегель же считал, что «образование в его абсолютном предопределении есть освобождение и работа высшего освобождения»⁴, поэтому оно должно быть ограничено от внешнего влияния.

«Разумная» основа университета И. Канта, воззрения Я. А. Коменского и М. В. Ломоносова о его исследовательском предназначении и ответственности перед обществом и государством послужили толчком для того, что с начала XIX в. «идея университета» становится предметом осмысления.

Первое развернутое научное исследование данного вопроса предпринял В. фон Гумбольдт, представлявший предназначение высших учебных заведений в объединении под своим руководством с внутренней стороны объективной науки с субъективным образованием, а с внешней – законченного школьного образования с первыми самостоятельными занятиями, или, скорее, в том, чтобы произвести переход от одного к другому⁵.

С точки зрения В. фон Гумбольдта, университет должен быть институционально свободным от сфер, стремящихся использовать

¹ Коменский Я. А. Пансофическая школа, то есть школа всеобщей мудрости // Избр. пед. произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.

² Кизеветтер А. А. Московский университет и его традиции (Роль Московского университета в культурной жизни России). Прага, 1927. С. 322.

³ Philosophie de l'Universite. Paris: Payot, 1979. P. 18.

⁴ Гегель Г. В. Ф. Философия права. М., 1990. С. 232.

⁵ Гумбольдт В. К. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22).

его как инструмент получения практической пользы в ущерб собственно научно-исследовательской и образовательной деятельности. Свободным должно было стать и знание, преподаваемое здесь, которое необходимо сузить от объема универсального до объема научного. Особую роль Гумбольдт отводил университету в социализации молодежи: здесь должен воплощаться дух нации, передаваться не столько общекультурные, сколько национальные духовные ценности, формироваться не просто интеллект, а гражданин. Высшее образование, по Гумбольдту, призвано воспроизводить социум профессионалов конкретного государства.

С именем В. фон Гумбольдта обычно связывают возникновение «идеальной», классической модели университетского образования, которую он пытался воплотить в Берлинском университете, открытом в 1810 г. В основу данной модели были положены три принципа. Первый состоял в отрицании примитивного утилитарного взгляда на образование, когда знания ценятся лишь с практической точки зрения. Второй предостерегал от засилья опытной (эмпирической) науки, мешающего фундаментальному теоретическому познанию. Наконец, третий принцип утверждал господство гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности [10, с. 52].

Классическая идея университета, обозначенная В. фон Гумбольдтом, складывалась из государственной поддержки при сохранении автономии, из поощрения академической свободы в исследовании и обучении и из активного включения преподавателей и студентов в общественную жизнь. Это должно было обеспечить государству, точнее власти, возможность свести воедино случайные действия людей и придать им более определенную форму. Но самая основная мысль в идее университета Гумбольдта – трансляция национальных духовных ценностей и формирование гражданина конкретного государства. Ученый придавал этому особое значение, поскольку считал, что университет обязан взять на себя поставленную государством задачу руководства молодыми людьми.

Согласно иной точке зрения, классическую идею университета предложил английский кардинал Дж. Г. Ньюмен, рассматривавший ее в контексте появления университета в Средние века [20, с. 67–81]. По его утверждению, «университет – место, где обу-

чают универсальному знанию... У того, кто весь день занят передачей уже известного, едва ли останутся время или силы для получения нового знания... Задача университета состоит в том, чтобы интеллектуальная культура стала сферой его деятельности, его задача – формирование интеллекта». Под «универсальностью» знания Дж. Г. Ньюмен подразумевал максимально возможную широту преподавания свободных (либеральных) знаний. Любое ограничение этой широты, по его мнению, несовместимо со званием университета. Он предупреждал также, что специализация в высшем образовании, с одной стороны, способствует прогрессу, а с другой – ведет к сужению сознания индивида¹.

Как особенную черту университетского знания Дж. Г. Ньюмен выделял его свободу, или либеральность. В данном случае слово «либеральный» выражает «особую идею, которая всегда была и вечно будет по причине неизменности сути человека, как выступает специфичной идея Прекрасного (также – Возвышенного, Комического, Трагического)»². Либеральное образование и либеральные устремления являются упражнением души, рассудка, мысли. В противовес либеральному знанию, которому обучают в университете, Ньюмен выделял полезное, или утилитарное, знание, которое «преломлено в научную форму и приводит к тому или иному ремеслу либо завершается появлением механического процесса. Такое знание – прерогатива иных, нежели университет, образовательных институтов»³.

Следовательно, идея университета Дж. Г. Ньюмена исходит из представления о нем как учреждении, которое посредством накопления, сохранения и передачи универсального либерального (неутилитарного, неузкопрактического) знания обеспечивает обучающегося не столько профессией, сколько жизненными ориентирами, определенным мировосприятием. Основная миссия классического университета – обучение достижениям культуры, развитие интеллекта и духовности. Являясь кардиналом, Д. Ньюмен как представитель католической церкви свою идею университета обосновывал тем, что данная сфера общества была призвана сдер-

¹ Newman J. H. The Idea of a University. San Francisco, Rinehart Press, 1960. P. 32.

² Там же. P. 83.

³ Там же. P. 84.

живать излишне амбициозных и властолюбивых представителей социума и, напротив, оказывать помощь и поддержку тем, кто, как это нередко случается, пасует перед более предприимчивыми и более удачливыми.

Если В. фон Гумбольдт миссию университета оправдывал интересами государства, то Дж. Г. Ньюмен – интересами церкви. Обе идеи (исследовательский университет В. фон Гумбольдта и интеллектуальный университет Дж. Г. Ньюмена) впоследствии оказали сильное влияние на развитие высшего образования, а также на дальнейший поиск идеи высшей школы.

Иначе «идея университета» рассматривалась в России в XIX в. Она представлена в известной работе Н. И. Пирогова «Университетский вопрос». Отечественные университеты в данный период времени оказались на пике социально-политической борьбы, поэтому Н. И. Пирогов называет их «лучшим барометром общества» и считает, что «прямое назначение наших университетов – быть маяками, разливать свет на большие пространства и потому стоять высоко и светить»¹. Особый акцент сделан на воспитании нравственности: «Вся наша нравственность, правда, добро, свет – все учение. И учить, не воспитывая, не образуя, значило бы не учить, а делать что-то другое»². Таким образом, Н. И. Пирогов ставил воспитание личности, способной оказывать позитивное влияние на развитие общества, выше исследовательских функций высшей школы (В. К. фон Гумбольдт) и создания интеллектуального общества (Дж. Г. Ньюмен).

В конце XIX – начале XX в., когда обострилась проблема соотношения элитарного и эгалитарного в образовании, идея университета приобрела новый смысл. Многие исследователи, рассуждая о социальной ответственности университетов, утверждали, что идеалы образования нивелируются его массовизацией. Их оппоненты, не отрицая важность высоких академических ориентиров, напротив, настаивали на большей включенности университетов в общественную жизнь, чему и служила их массовизация.

¹ Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М., 1985. С. 346.

² Там же. С. 372.

Так, Э. Дюркгейм, обращая внимание на неизбежность специализации, а потому и массовизации университетского образования, связывал с ней развитие новой нравственности, когда «все будут сотрудничать для блага всех и каждого» [9, с. 378]. Данный вариант «идеи университета» заметно перекликается с ее этико-ориентированной трактовкой Н. И. Пирогова. Э. Дюркгейм не считал массовость высшего образования чем-то опасным для общества. Наоборот, массовое высшее образование, на его взгляд, способствует «массовой нравственности» населения.

Идею неразрывной связи университета с жизнью современного общества поддерживал М. Вебер. По его словам, личность должна «соответствовать “требованию дня” – как человечески, так и профессионально»¹. Непременным условием развития личности являются объективные знания. «За всеми нынешними рассуждениями об основах образовательной системы в каком-то решающем месте скрывается один решающий фактор: борьба одного типа человека – “специалиста”, против другого – “образованного человека”. Эта борьба, пронизывающая даже наиболее укромные аспекты культуры, вызвана неудержимой бюрократизацией всех публичных и частных отношений господства и постоянно возрастающим значением специализированного знания» [15, с. 65–82].

Когда традиционные ценности разрушены, а новые еще не созданы, университеты, привлекая в свои стены массы, по мнению М. Вебера, обязаны формировать у будущей элиты европейского общества – ученых, политиков, предпринимателей – этику ответственности, ясное осознание того, что надо расплачиваться за последствия своих действий. Воспроизводить интеллектуальную элиту университет сможет, лишь обеспечив свою независимость от государства и академизм в преподавании. Под академизмом здесь понималась обязанность преподавателя отличать факт от ценности: преподаватель не должен вносить в аудиторию свои идеалы и убеждения; узкая специализация может иметь положительные результаты как с точки зрения концентрации усилий исследователей, так и с точки зрения мировоззренческой нейтральности пре-

¹ Вебер М. Избр. произведения: пер. с нем. / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайдено. М., 1990. С. 735.

подавания. Миссию же университетов М. Вебер видел в сохранении интеллектуального единства как важнейшего фактора повышения устойчивости послевоенного мира¹.

Несмотря на то, что у М. Вебера нет трудов, специально касающихся сферы образования и идеи университета, данные вопросы затрагиваются в некоторых его произведениях при рассмотрении бюрократии как особого типа легального господства, который требует особой деловой компетенции. Более того, как пишет исследователь, специализированное знание является основанием властных позиций бюрократии². Речь идет о знании, полученном по особым правилам и документально подтвержденном, сертифицированном. Только индивиды, обладающие регулируемой квалификацией, могут быть приняты на службу³. «Билетом в мир человеческой карьеры» становится диплом, фиксирующий результаты экзаменов⁴. Утверждение бюрократии в различных сферах социальной жизни способствовало появлению личностного типа профессионального эксперта. Потребность бюрократических институтов в чиновниках, подготовленных особым образом, привела, считает М. Вебер, к модификации системы образования, которая в современном ему обществе формировалась уже в соответствии с запросами рациональной бюрократии. Бюрократическое господство, основанное на знаниях и квалификации, нуждалось в системе образования, с одной стороны, обеспечивающей профессиональную подготовку экспертов, с другой – дающей подтверждение квалификации в виде образовательных аттестатов, сертификатов или патентов, получаемых в результате успешно сданных специализированных экзаменов. Таким образом, речь идет об особой подготовке чиновников, которые представляются как новая элита государства.

Весьма категоричен в отношении классического высшего элитарного образования Т. Веблен, называвший его достоянием празд-

¹ Вебер М. Избр. произведения. М., 1990. С. 735.

² From Max Weber: Essays in Sociology / Translated, edited, and with an introduction by H. H. Gerth and C. Wright Mills. N. Y: Oxford University Press, 1946. P. 235.

³ Там же. Р. 196.

⁴ Вебер М. Избр. произведения. М., 1990. С. 727.

ных классов: оно расточительно, архаично и содержит в себе «комплекс фантастических ненужностей». Между тем перспектива у современного человека, с точки зрения ученого, одна – в развитии «инстинкта мастерства», в его естественной реализации в процессе свободного творческого труда¹. Поэтому смысл образования, по Т. Веблену, в способствовании более легкому приспособлению людей к экономической ситуации, в которой они живут. Университет, согласно его теории, должен не просто встраиваться в социально-экономическую структуру общества, но и воспитывать личность, способную адаптироваться к современной социальной системе.

В русле общей идеи воспитания «для жизни в существующем обществе» высказывался К. Мангейм². Он, осознав силу влияния на народ идей фашизма, настойчиво выступал против нейтральной позиции академической науки. Для Мангейма образование – это, по сути дела, «недогматический тренинг ума, позволяющий человеку возвышаться над событиями, а не слепо подчиняться их ходу»³. Лишь образованный ум в состоянии увидеть истину. Не любование абстрактной истиной должен воспитывать университет, а социально активную личность, способную отстаивать свои позиции на основе ясного понимания сути происходящего в обществе. Идею университета К. Мангейм напрямую связывал с воспитанием законопослушных граждан, а также с вытеснением идей фашизма из общественного сознания.

Проблему разделения университетского обучения на массовое и элитарное и в связи с этим формирование новой идеи образования поднимал и Х. Ортега-и-Гассет, который указывал на то, что первичная функция университета – овладение фундаментальными с точки зрения культуры дисциплинами. Идеальный университет, где главный факультет – факультет культуры, призван знакомить студентов с культурными традициями прошлого на основе анализа конкретных исторических условий, сформировавших эти традиции. Обыкновенный человек должен стать хорошим профессиона-

¹ Веблен Т. Теория праздного класса: пер. с англ. / общ. ред. В. В. Мотылева. М., 1984.

² Мангейм К. Диагноз нашего времени: пер. с нем. М., 1994.

³ Там же.

лом и совсем не обязательно для него быть ученым, поэтому научные исследования не входят в число основных функций университета. В университетских стенах нужно воспитывать профессионала – не просто знающего, а культурного, осмыслившего свое профессиональное и жизненное предназначение. Университет должен «сделать из среднего человека хорошего специалиста»: медика, судью, преподавателя. Но обучение профессии – это еще и воспитание личности профессионала. В силу этого необходимо не столько стремиться к сверхточному преподаванию, например, физиологии, сколько обдумывать всерьез, «что представляет из себя сегодня хороший врач, каким должен быть образцовый медик» [17].

Х. Ортега-и-Гассет развенчивает надежды Э. Дюркгейма относительно массового воспроизводства «нравственных специалистов», утверждая, что элиты уже стали пополняться «массовыми людьми». Они не признают авторитетов, довольны собой, стремятся к спокойной комфортной жизни. Такого «специалиста» нельзя назвать образованным человеком, так как он полный невежда во всем, что не входит в его специальность. Но беда в том, что и в этих неизвестных ему вопросах он ведет себя с амбициями, присущими знатоку и специалисту. Этот человек, оставаясь массой, хочет занять место элиты. Человек же элиты всегда чувствует внутреннюю потребность обращаться к чему-то высшему, сакральному. Он постоянно предъявляет высокие требования к себе и чувствует свою ответственность перед обществом [14].

По определению А. Флекснера, который провел сравнительный анализ американских, английских и немецких высших учебных заведений в первой половине XX в., университет является общественным институтом, сознательно нацеленным на передачу знаний, решение проблем, критическую оценку деятельности и обучение человека на действительно высоком уровне¹. Под влиянием Нового времени у университетов возникла потребность в большом числе высококвалифицированных кадров, что привело к появлению важнейшей характеристики – массовости высшего образования. Официально была признана сервисная функция университе-

¹ Flexner A. Universities: American, English, German. N. Y.: Oxford Univ. Press. 1930. IX.

тов, которая значительно повлияла на изменение системы их ценностных ориентаций и расширение пространства развития¹.

Идею «современного университета» А. Флекснер видел в объединении прогрессивного обучения с исследованием. Он негативно оценивал многопрофильность обучения, потому что полагал, что это ведет к утрате качества, и отвергал возможность обретения нового импульса к развитию высшей школы через увеличение социальных функций университета при сохранении основных ценностных ориентаций университетского образования и объединение в образовании количества и качества.

Исследовательскую функцию университета вслед за В. фон Гумбольдтом и А. Флекснером подчеркивал К. Ясперс: университет – «место, где культивируется самосознание эпохи» [7], школа особого рода, первейшая задача которой – исследования, второй же задачей является обучение, так как знание истины нужно передавать. В свою очередь, исследование и обучение обеспечивают развитие интеллектуальной культуры. Следовательно, цель деятельности университета тройственна: исследование, передача знания (образование) и культура [23].

Подробно идеи К. Ясперса раскрывает О. Шпарага. Она заостряет внимание на том, что для него в «идее университета» главное – *совместное* исследование преподавателей и студентов:

- во-первых, задача университета – не в том, чтобы снабдить студента определенными знаниями, а в том, чтобы *научить его участвовать в исследовании*;
- во-вторых, преподаватель и студент – два практически равноправных участника диалога. Различие между ними заключается в том, что преподаватель, в особенности на первых порах, является *ведущим*. Однако, несмотря на это отличие, сходства преобладают, так как и тот, и другой в равной мере ответственны за свои исследовательские проекты: за постановку их целей и задач, выбор пути и материала, за их результаты. Студент и преподаватель – участники диалога, или *расширяющейся коммуникации*: именно в процессе столкновения их аргументаций на всех этапах исследования и возникает знание, которое остается открытым для последующего обсуждения;

¹ Flexner A. Universities. N. Y.: Oxford Univ. Press. 1930. IX.

• в-третьих, открытое, совместное и одновременно *личностное* исследование является не просто элементом образования и получения нового знания, а *элементом самой жизни*, причем как индивидуальной, так и коллективной.

Принципиальное право и обязанность студента проводить собственное исследование вместе с профессорами и другими студентами, по мнению К. Ясперса, есть предпосылка и гарант формирования открытого поля дискуссий (=дискурсивности), которые и образуют содержание социальной жизни, или выступают ее политическими (в исконном смысле!) векторами.

К. Ясперс подчеркивал, что любой университет должен принадлежать своему народу и вместе с тем оставаться интернациональным. Ученый фактически обобщил основные предшествующие исследования и варианты выражения идеи университета и предложил модель, к которой стремятся многие современные вузы, – объединение функций и исследовательского института, и профессиональной школы, и культурного центра [22].

Совместное достижение знания единой университетской корпорацией обучающихся и обучающихся, сближение их ценностных ориентаций как важнейшие особенности идеального университета поддерживал М. Хатчинс. В его понимании университет – мыслящее сообщество, призванное решать интеллектуальные проблемы, что становится условием сохранения его целостности, устойчивости внутренних и внешних связей. Однако Хатчинс заявлял, что идея университета никогда не получит реального воплощения – ее надо рассматривать как идеал, к которому можно только стремиться. В 1953 г. была опубликована его книга с красноречивым названием «Университет Утопии»¹. Автор обращается к трудам Дж. Г. Ньюмена и выделяет три основные угрозы для американского университетского образования: индустриализацию, специализацию и философские различия. Он призывает отказаться от всего, что мешает интеллектуальному развитию и отрицает сервисную функцию (А. Флекснер), которая превращает университеты в не что иное, как ремесленные училища или бедные школы торговли. А специализация лишает учащихся возможности общаться

¹ Hutchins R. M. The University of Utopia. Chicago, 1953. IX.

с другими студентами за пределами своей области. При этом М. Хатчинс фактически выступает за изоляцию университета от внешнего мира, рассматривая влияние последнего как негативное, что объясняется серьезным политическим давлением на ученых, которое существовало в США в 1940–1950-е гг.

В конце XX – начале XXI в. одни из исследователей вслед за М. Хатчинсом утверждают, что университет и его идея утопичны, признают кризис высшей школы (К. Керр), упадок (Б. Ридингс), «крушение идеи университета» (Ю. Хабермас), даже его гибель (Р. Барнетт); другие продолжают осуществлять поиск идеи университета для нового постиндустриального общества (Д. Белл, Ж. Деррида, К. Керр), причем многие связывают ее с переходом высших учебных заведений в новую – предпринимательскую – нишу (Г. Каррье, К. Керр, Б. Кларк).

Все более разрастающиеся университеты (К. Керр именует их мультиверситетами) – это особые интеллектуальные города, которые для окружающего социокультурного пространства играют нередко главенствующую роль¹. К. Керр в работе «Цели университетов»² представил новое видение университета, ориентирующегося на служение обществу, нации, региону и производящего не только знания, но специалистов, необходимых для бизнеса, промышленности, сферы услуг и обладающих этим знанием. Для описанного феномена был введен термин «университетский комплекс», который рассматривается как основной экономический ресурс общества, определяет направления общественного и интеллектуального развития, служит инструментом достижения национальных целей, выступает как ведущий социальный институт и обладает сложным механизмом управления всеми своими подразделениями. «Идея комплексности» с ориентацией на культурную и сервисную функции, по мнению К. Керра, способствует расширению пространства университета.

В продолжение идей К. Керра одной из актуальных и популярных моделей университета, предложенных сообществу для обсуждения в последние десятилетия в связи с развитием рыночных отношений и все более глубоким их проникновением в высшую школу,

¹ Kerr C. A. Critical Age in the University World // Europe Y. of. Ed. Abington, 1987. Vol. 22. № 2.

² Kerr C. The Uses of the University. N. Y.: Harper & Row, 1963. VIII.

стала модель «предпринимательского университета» Б. Кларка. К основным чертам такого университета он относит создание усиленного управленческого ядра; формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы; формирование расширенной периферии развития университета; стимулирование академического ядра; широкое распространение и утверждение в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей [24].

Подобную же модель Г. Каррье называет прагматическим университетом, в котором задачи воспроизводства культуры, продуцирования духовных ценностей и поиска истины отходят на второй план [11]. Функция университета сводится к предложению востребованных обществом образовательных и научных «продуктов». Эта модель ориентирована на такие не свойственные классическим университетам виды деятельности, как коммерция, сервис, предпринимательство. Следствием взрывного развития технологий является постоянное расширение номенклатуры специальностей. Чтобы соответствовать меняющимся кадровым потребностям государства и бизнеса, вузам необходимо гибко и быстро реагировать на эти запросы путем трансформации образовательных программ. Такие возможности обеспечиваются особенностями устройства прагматического университета.

Образец прагматической модели – университеты, создаваемые по заказу и под покровительством крупных корпораций. Целевой набор студентов и их подготовка осуществляются здесь в малых группах, характерной является узкая профессиональная специализация, учебные планы меняются в кратчайшие сроки в соответствии с потребностями корпоративных учредителей. Примером этой модели может служить Университет технологии Твента в Нидерландах, осуществляющий подготовку высококвалифицированных кадров для нужд промышленности, адаптируя предпринимательский подход на всех уровнях своей деятельности: в образовательных практиках, исследовательской работе, принятии управленческих решений. Предпринимательский подход университет использует в прямом смысле слова, т. е. зарабатывает деньги¹.

¹ Ответ Твента: структура предпринимательского университета в Голландии // *Alma mater*. 1999. № 2.

Предпринимательский или прагматический университет отвечает требованиям настоящего времени: он формирует структуру общества, соответствующую сложившейся экономической ситуации. Такая модель очень долгое время неплохо работала в Соединенных Штатах Америки, однако именно она и послужила одной из основных причин кризиса в образовании: получение дохода для высшего образования превратилось в главную цель, отодвинув на задний план науку. К тому же высшее образование стало доступным для групп населения с низким социальным происхождением, что вынуждает снижать требования при отборе студентов, соответственно, падает качество образования.

В последнее время заметно расширились функции университета в области фундаментальных научных исследований; обеспечении потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; развитии общего образования. Д. Белл считает, что университет постепенно приобретает статус ведущего социального института, так как основой экономики в постиндустриальном мире являются информация и знание (в противовес индустриальному обществу, где главенствовали капитал и труд). Если до сих пор определяющим критерием социальной стратификации выступала собственность, то теперь ее замещают уровень знания и образования человека. Классовое деление сменяется профессиональным: люди делятся не на богатых и бедных, но на более или менее компетентных, образованных или необразованных. Формируется меритократия (от английского «merit» – заслуга) – группа индивидуумов, занимающих высокое социальное положение, обусловленное исключительно интеллектуальным потенциалом и способностью генерировать новое знание. Особая роль в этом процессе отводится университетам [2].

Занимаясь поисками миссии, сущности и оправдания деятельности университетов, Ж. Деррида призывает сдержанно относиться к их профессионализации: «Желая освободить Университет от “полезных” программ или задач профессиональной подготовки, мы вполне можем – хотим мы того или нет – подчинить его другим целям, не столь явным; мы можем воссоздать фигуры кастовой, классовой или корпоративной власти». Университет должен умело сочетать в себе «идею разума» (И. Кант) как основание и професси-

ональную подготовку студентов. Ж. Деррида видит его как некий дополнительный корпус людей, которых общество то заботливо размещало вне себя, то ревниво укрывало внутри себя, хотело и эмансипировать, и контролировать. Университет же выступал и выступает хранителем, стражником в периоды «кризиса», упадка или обновления общества, он объединяет в себе как «зов памяти», так и шансы на будущее [6].

В отличие от Ж. Деррида, Р. Барнетт уверяет, что «западный университет умер», поскольку в современном мире отсутствует понимание того, чему он должен служить. Невозможно вернуть уклад жизни, при котором было вполне ясно, что мы собой представляем. Утрачены традиции, которых мы могли бы придерживаться; все приходится начинать заново. В условиях непредсказуемой реальности университету нужна радикальная перестройка, осознание новых задач и определение новых целей. «Подготовка человека к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету», – отмечает Барнетт. Университет сегодня призван не только приумножать схемы понимания мира, но и учить более или менее комфортной жизни в условиях тотальной неопределенности, возникающей не без его помощи и усилий. Ведь сам университет порождает сверхсложность, поэтому обязан научить нас с ней жить. Таким образом, говоря о смерти университета, исследователь имеет в виду прежде всего социальный институт, но не ту общественную роль, которую он играет [1].

Одни из наиболее резких суждений по поводу судьбы высшей школы принадлежат Б. Ридингсу («университет в руинах»). Университет для него – не простой инструмент государственной политики, но воплощение мысли как действия, как стремления к идеалу. В этом состоит его неразрывная связь с государством, так как государство и университет – две стороны одной монеты. Последний стремится воплотить мысль как действие; а первый – реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, хранящего мысль государства. И оба они пытаются реализовать на практике идею национальной культуры [18].

Б. Ридингс выдвигает собственную альтернативную модель университета – «сообщество несогласия», где преподавание нечто

большее, чем простая передача научного знания и воспроизводство системы мышления. В основе образования должен лежать диалог, сущность которого в осмыслении социальной связи, но без привязки к объединяющей идее (культура или государство). С точки зрения управления, новый университет представляет собой пространство конфликтов, разрешать которые необходимо, используя новые конструктивные возможности.

«Институция сохраняет свою способность функционировать до тех пор, пока она воплощает в жизнь присущую ей идею» [21]. К позиции, что идея университета мертва, склоняется Ю. Хабермас. Университет должен быть противовесом тенденциям, угрожающим стабильности и развитию общества. В наши дни его задача – формировать профессионала нового типа, а именно профессионала-интеллектуала, способного посредством усвоенных ценностей, приобретенных знаний и навыков противостоять энтропийным процессам в обществе. Однако современный университет не способен на это.

Далеко не все представители российской университетской общественности считают справедливыми рассуждения о гибели университета и особо акцентируют его культурообразующее, цивилизационное и даже нациообразующее значение. «Университеты никогда не умирают, – подчеркивает В. А. Садовничий, – поскольку являются, прежде всего, порождением и воплощением духа и интеллекта своей нации. Исчезнет она – исчезнут и ее университеты... Пока живут университеты, живет и нация. Поэтому-то университеты и являются в цивилизованных странах национальным достоянием» [19].

Данную мысль развивает С. З. Гончаров: «Во-первых, высшее образование позволяет личности понимать объективные закономерности природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии. Во-вторых, высшее образование включает в свой состав содержание всеобщее (креативно-антропологическое) и особенное (профессиональное)... В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально компетентной, но и социально-компетентной – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ори-

ентироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов» [5].

Современные российские исследователи, соглашаясь с западными коллегами в том, что высшая школа находится в продолжительном кризисе, строят свои прогнозы ее дальнейшего развития и занимаются поисками ее новой миссии¹, которая, с одной стороны, должна содержать иное, по сравнению с прежним, оправдание существования университета, с другой – быть нацелена на сохранение существующих традиций. Экспертами было предложено четыре основных варианта миссии высшей школы:

1) «кузница кадров», где готовятся высококвалифицированные специалисты для отраслей экономики;

2) «институт развития общества» (страны, региона), продукция которого – стратегии развития, технологические решения, проекты, новые виды деятельности;

3) «институт социальной стабильности», обеспечивающий занятость молодежи, педагогов, а в будущем – растущего числа пенсионеров, часть которых снова станет студентами;

4) «каркас когнитивного общества», формирующий интеллектуальный потенциал страны (исследовательские, проектные, управленческие и др. компетенции) для перехода к экономике знаний².

Перечисленные варианты отражают разное состояние общества. Если в индустриальном мире миссия университетов – «кузница кадров», то в постиндустриальном (когнитивном) – «каркас когнитивного общества», обеспечивающий его развитие. Периоду же «межвременья», наблюдаемого сейчас, соответствует сохранение социальной стабильности. Эксперты сходятся во мнении, что миссия высшей школы должна быть в любом случае «опережаю-

¹ Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг Северо-Запада Российской Федерации: доклад фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». СПб., 2005; Размышления о реформе российского образования: доклад на междунар. науч. конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвященной 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2011, и др.

² Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад. Красноярск, 2012. С. 47.

щей» по отношению к обществу, а не просто соответствовать его текущим нуждам и запросам. Вообще история университета как социокультурного феномена показывает, что не существует какой-то одной на все времена миссии высшей школы – она меняется в зависимости от требований и нужд общества. В связи с этим большой интерес, на наш взгляд, представляет функциональный анализ миссии университета.

В проекте Кодекса профессиональной этики образовательного сообщества от лица Союза ректоров сформулировано видение ближайшей и отдаленной перспектив высшей школы в России и ее предназначение: «Современная научно-образовательная деятельность рассматривается представителями образовательного сообщества через выражение исконной миссии российского образования – “просвещение народа и служение Отечеству”»¹. Такое понимание сути деятельности высшей школы лицами, которые в данное время являются ее руководителями, демонстрирует то, что она до сих пор находится под жестким контролем государственных властей.

Итак, сейчас сложились несколько основных подходов к изучению феномена высшей школы, один из которых связан с поиском точной трактовки идеи (миссии, предназначения, сущности) университета: осуществление научных исследований (В. К. фон Гумбольдт, К. Ясперс); формирование интеллектуальной элиты общества (Дж. Г. Ньюмен, М. Вебер); создание нравственного общества (Н. И. Пирогов, Э. Дюркгейм); развитие и воспроизводство культуры (Х. Ортега-и-Гассет); подготовка большого числа высококвалифицированных кадров (А. Флекснер); выполнение предпринимательских функций (Б. Кларк, Г. Каррье); воспроизводство социальной структуры общества (Ж. Деррида).

Анализ современных процессов, работ Р. Барнетта, Ж. Деррида, Б. Ридингса, Ю. Хабермаса, прогнозы российских исследователей позволяют констатировать наличие кризиса в сфере высшего образования как социального института, для которого не существует надъисторическая, всегда истинная, вечная и единая идея (миссия). Многообразие версий идеи университета (высшей школы) связано с их конкретно-исторической и биографической обусловленностью,

¹ Постановление Совета Российского Союза ректоров от 25 июня 2012 г. № 3 «Проект кодекса профессиональной этики образовательного сообщества».

объединяет же все версии идеалистическая (платонистская, эссенциалистская) позиция тех, кто их выдвигает. Однако более продуктивным нам представляется историко-релятивистский подход, согласно которому высшая школа – явление гибкое и адаптирующееся к требованиям той или иной эпохи. Декларация идеи университета меняется в соответствии с обновлениями запросов общества. Учет этих запросов, конструирование и реконструкция функционального ответа высшей школы на них видится нам более перспективным направлением исследования, нежели платонистские медитации и умозрения в духе феноменологии Э. Гуссерля, тенденциозно организующей историческую ретроспективу. И еще: во всех имеющихся вариантах «идеи университета» на первый план выдвигается какая-либо одна из выполняемых социально-значимых функций высшей школы. Их обзор мы продолжим в следующей статье.

Литература

1. Барнетт Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре: альманах сер. «Университет в перспективе развития». Центр проблем развития образования Белорус. гос. ун-та / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: Пропилеи, 2001.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999. С. 334–335.
3. Верже Ж. Средневековый университет: учителя // *Alma mater*. 1997. № 2. С. 43–46; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.
4. Волосникова Л. М. Академическая свобода: генезис, юстификация, конституционализация: моногр. М.: Юрист, 2006.
5. Гончаров С. З. Логика мышления и аксиология сердца / Рос. филос. о-во и др. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. С. 472–473.
6. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки. 2003. № 6.
7. Долженко О. Очерки по философии образования. М., 1995. С. 206–207.
8. Душин О. Э. Университеты и власть // Образование и насилие: сб. ст. / под ред. К. С. Пирогова. СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т, 2004.
9. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1990.

10. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994.
11. Каррье Г. Культурные модели университета // *Alma mater*. 1996. № 3.
12. Куренной В. Университетская корпорация // *Неприкосновенный запас*. 2006. № 4–5.
13. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации: моногр. Ижевск, 1992.
14. Латыш Н. И. Идея университета в контексте современной цивилизации // *Идея университета: парадоксы самоописания: сб. материалов 3-й Междунар. науч.-практ. конф. «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению», 29–30 апр. 2002 г., Минск / под ред. М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова. Минск.: БГУ, 2002. 244 с.*
15. Ле Галь Б., Сулье Ш. Реформа управления университетами и актуализация спора факультета во Франции // *Laboratorium*. 2009. № 1. С. 65–82.
16. Ле Гофф Ж.. Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения // *Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада*. Екатеринбург, 2000.
17. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // *Отечественные записки*. 2002. № 2. С. 125–130.
18. Ридингс Б. Университет в руинах // *Отечественные записки*. 2003. № 6.
19. Садовничий В. А. Россия. Московский университет. Высшая школа. М., 1995. С. 45.
20. Строгеецкая Е. В. Идея и миссия современного университета // *Вопр. образования*. 2009. № 4. С. 67–81.
21. Хабермас Ю. Идея университета // *Вестн. высш. шк.* 1994. № 4. С. 25.
22. Шпарага О. Идея университета в Беларуси – Европейский гуманитарный университет. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.nmn.by/articles/280604/univer.html>.
23. Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск.: БГУ, 2006. 159 с.
24. Clark B. R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation / B. R. Clars // *Issues in Higher Education*. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 811.11(42)

Л. Б. Матевосян

СТЕРЕОТИПНЫЙ ПЛАСТ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ: СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Аннотация. Язык имеет много пластов, один из них – стереотипный, являющийся составляющей структуры языкового (или «лингвокультурного») сознания, – подробно рассмотрен в данной статье. Автор на основании метода статистического анализа доказывает рефлекторную природу стереотипных высказываний и дает им социо- и психолингвистическое обоснование.

Описывается процесс возникновения стереотипных выражений, обусловленный прагматикой языка, его направленностью на общение, рождающей потребность в стандарте. Механизм образования стереотипных высказываний заключается в множественном повторении в однотипных речевых ситуациях, вследствие чего коммуникативные единицы, типизированно обслуживающие такие ситуации, воспринимаются как «связанные» устойчивые формулы.

Речевые стереотипы, как и всякие стандарты, менее информативны, чем нестереотипные. Однако это не уменьшает значимости их изучения, ибо они являются результатом аккумуляции общественно-исторического опыта и знаний.

В условиях массовой коммуникации выявление и фиксирование повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, и речевых ситуаций важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка речевых единиц, обслуживающих подобные ситуации, поможет преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному.

Ключевые слова: социолингвистика, психолингвистика, языковое сознание, стереотипный пласт, стереотипные высказывания.

Abstract. The linguistic consciousness is regarded as a multilevel system, its stereotype level being one of the structural bases. Applying a statistic analysis, the author justifies a reflex-driven nature of stereotype statements

emphasizing their socio- and psycho-linguistic grounds. The paper describes a stereotype statement derivation, conditioned by language pragmatics, and focused on communication, which brings forth a need for standard. A stereotype statement development mechanism is based on a multiple repetition of a similar speech situation. As a result, communicative units used in such situations are perceived as steady correlated forms. Speech stereotypes, as many other standards, are less informative than non-stereotype forms. However, it does not undermine the significance of their studying, since they result from accumulation of socio-historical experience and knowledge.

Given the mass communication, the process of identification and fixation of repeated common, emotional, and therefore, linguistic situations, is important and appropriate; and a list of such stereotype units can be subsequently used in the process of teaching foreign languages.

Keywords: sociolinguistics, psycholinguistics, linguistic consciousness, stereotype level, stereotype statements.

Для современного языкознания в связи с постепенным расширением понимания языка чрезвычайно характерно появление новых «креализованных» (Ю. А. Сорокин) дисциплин.

Начало XXI в. ознаменовалось становлением новой парадигмы научных исследований, составляющими которой стали психолингвистика, этнолингвистика, этнопсихолингвистика, нейролингвистика, когнитивная лингвистика, коммуникативно-когнитивная лингвистика, лингвокультурология, культурология, культурно-историческая психология, когнитивная психология. Перечисленные науки отражают различные грани общения, их возникновение и развитие является закономерным результатом развития научной и художественной мысли XX столетия.

Очевиден и повышенный интерес к устной разговорной речи (Е. А. Земская, О. А. Лаптева, О. Б. Сиротинина), к изучению целевых установок коммуникантов, к выявлению прагма-социальных, ролевых факторов в процессе общения (А. А. Леонтьев), к таким понятиям, как коммуникативные намерения, ожидания, эффекты (*интенции, иллокуции, перлокуции* – в терминах авторов «теории речевых актов» Т. П. Грайса, Дж. Л. Остина, Дж. Р. Серля), стратегии и тактики общения. В центре внимания лингвистов – составляющие акта коммуникации в рамках конкретных сфер и ситуаций общения.

Доминирующим направлением современных лингвистических исследований продолжает оставаться антропоцентрическое направление.

Проблема человека всегда приковывала внимание исследователей: философы и историки, психологи и социологи, литераторы и искусствоведы во все времена проявляли пристальный интерес к гомо сапиенс. Эту проблему не оставили без внимания и лингвисты, ибо человек думает и живет в языке. Язык не только средство общения, но и орудие мыслей и чувств, и его рассмотрение как орудия мыслей и чувств, по утверждению В. фон Гумбольдта, «основа подлинного языкового исследования» [5, с. 377].

Н. Д. Бурвикова, В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров называют XXI век в лингвистике веком «обостренного внимания к стереотипам». «Ведь стереотип, – пишут они, – облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. Стереотипный язык противопоставляется эмоциональному языку и различим только на фоне последнего. Стереотипы, наконец, исчислимы. “Стереотипно” – не значит плохо. “Стереотипно” означает – быстро. Цель реализации стереотипов – затратив минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [3, с. 5].

Стереотипны те высказывания, которые воспроизводятся в речи целиком и полностью, высказывания, которые имеются в виде готовых «речений» в мышлении и в лексике, в языковом запасе всех или большинства носителей языка. Отметим, однако, что многие из высказываний, которые сегодня оригинальны, завтра могут войти в стереотипный фонд русского языка. Регулятором выступают частотность и повторяемость тех или иных высказываний в речи.

Критерием стереотипности коммуникативных единиц являются *воспроизводимость, регулярная повторяемость* в речевой практике носителей языка. Фактором, отражающим воспроизводимость, регулярность, повторяемость стереотипных высказываний, выступает их высокая *частотность*:

- а) в исследованном материале разговорной речи;
- б) в языке современной русской художественной литературы, в частности драматургии и прямой речи персонажей прозы;

в) с точки зрения информантов, владеющих литературным языком во всех его функциональных проявлениях [11, с. 26–27, 165–200; 12, с. 27–28].

Все рождается, конечно, в речи. Противопоставлять речь и язык сегодня уже неразумно, потому что это диалектическое единство (еще в недрах Пражского лингвистического кружка была высказана мысль, что соссюрсовское противопоставление языка и речи – слишком жесткое, как и противопоставление синхронии и диахронии, – в реальной практике очень много переходных случаев, так что не следует это противопоставление абсолютизировать). Где начало? Очевидно – в речи.

Как только в процессе общения возникают стереотипные ситуации (достаточно подробно описанные нами в четырех монографиях [11, 12, 13, 14]), сразу же из уст говорящего «выскакивают» стереотипные высказывания: *Здравствуйте, я Ваша тетя; Ну да; Конечно; Нужны мне Ваши советы* и т. д. Основная особенность (дифференциальный признак) стереотипных высказываний – частотность их употребления в речи. Таким образом, наступает момент, когда количество «вынуждено» перейти в качество, когда данные коммуникативные единицы попадают в «словарь» – в такую же систему, как язык, – и речевые явления становятся фактом языка.

На возможность говорящего присваивать себе язык в процессе его применения обратил внимание еще в начале 50-х гг. XX в. Э. Бенвенист. «Язык является языком субъекта, инструментом его действия и практического отношения к внешнему миру, способом воздействия на людей», – заявляет сегодня В. М. Шаклеин [25, с. 507]. Однако язык социален по своей сути: «... происхождение и преобразование языка никогда не принадлежат одному человеку, но только – общности людей; языковая способность *покоится в глубине души каждого отдельного человека, но приводится в действие только при общении*» (курсив наш. – Л. М.) [5, с. 381].

Язык функционирует в социальной среде, и социальные факторы влияют на его функционирование и развитие. «Язык обслуживает общество во всех его сферах, является отражением общественного сознания, реагирует на изменения во всех сферах общественной жизни и, наконец, сам создается и формируется общест-

вом. Более того, люди, используя язык в своей общественной практике, по-разному относятся к нему, к одним и тем же языковым явлениям и, предпочитая одни, отвергают другие» [26, с. 11].

Частотность – фактор социальный. Распространенность и частое повторение той или иной конструкции, формы слова – это факт социального предпочтения. Именно частотность употребления в речи готовых воспроизводимых единиц языка в их постоянной комбинаторике и постоянном значении привела к образованию речевого стереотипа/стандарта, или, в терминах В. В. Красных, стереотипа-представления [7, с. 270].

Понятие «социальный стереотип» принадлежит У. Липпманну. «Стереотип, – пишет он, – есть средство, с помощью которого изображается мир и которое “решает” в каждый данный момент, что человек должен делать. Таким образом, мы противостоям не миру как таковому, а миру, созданному имеющимися в голове образами» [27, с. 97]. В. В. Красных под стереотипом понимает «некий инвариант поведения, инвариант деятельности» [7, с. 266].

Внешними характеристиками стереотипа, по У. Липпманну, являются устойчивость, ригидность, усвоение личностью «социально санкционированной информации», связь теоретического уровня общественного сознания с обыденным/эмпирическим уровнем [27, с. 98].

Речевое поведение говорящего определяется «комплексным ситуационно-тематическим фактором» [9, с. 56]. Ситуации и аспекты взаимодействия людей в их повседневной жизни часто повторяются и потому стереотипны. В свою очередь, повторяемость и стереотипность жизненных ситуаций привели к образованию целых стереотипных высказываний, которые в лингвистической литературе называются *предложениями-формулами* (О. Есперсен), *шаблонными фразами* (А. П. Якубинский), *устойчивыми формулами общения* (Н. И. Формановская), *фразеологизированными* (П. А. Лекант), *нечленимыми* (В. Ю. Меликян) или *стационарными предложениями* (А. М. Пешковский, Н. В. Черемисина, А. Б. Матевосян).

С другой стороны, частотность употребления данных «речений» определяется тем, что они в виде готовых фраз имеются в «ассортименте словарного, фразеологического мышления» [19, с. 59] или

внутреннего лексикона людей для выражения определенных идей. Они сосуществуют в сознании носителей языка в виде готового, заранее (до общения) данного набора, из которого говорящий делает выбор в зависимости от задач, условий, ситуации общения. Иначе говоря, стереотип-ситуация предопределяет стереотип поведения и стереотип представления, т. е. речевой стереотип, который хранится «в сознании человека в виде *фрейм-структур*»¹ [7, с. 270]. Так, стереотип-ситуация «транспорт – билет» рождает стереотип поведения: обращение к ближайшему пассажиру с устойчивыми фразами «*Передайте, пожалуйста*» / «*Пробейте*» / «*Прокомпостируйте*», ... (последние высказывания могут не восприниматься как стереотипные в тех городах, где билеты не компостируются при посадке).

Языковое сознание многопластово. В. В. Красных выделяет в нем следующие слои/пласты: 1) мифопоэтический; 2) стереотипный; 3) информационный; 4) метафорический. «Стереотипный слой/пласт представлен собственно стереотипами-представлениями, как образами, так и ситуациями, с данными образами связанными» [8, с. 121].

Итак, стереотипный слой/пласт, наряду с другими, является **составляющей структуры языкового, или «лингвокультурного», сознания** (Н. В. Уфимцева).

Механизм образования стереотипных высказываний заключается в множественном повторении при общении в однотипных речевых ситуациях, которое приводит к тому, что коммуникативные единицы, типизированно обслуживающие такие ситуации, воспринимаются как «связанные» устойчивые формулы. Это было замечено еще Л. П. Якубинским. В работе «О диалогической речи» он пишет: «Наш повседневный быт заполнен повторяющимся и шаблонным; в общей сумме наших взаимодействий с другими людьми весьма изрядная часть принадлежит шаблонным взаимодействиям; но наши взаимодействия, каковы бы они не были вообще, всегда сопровождаются речевым взаимодействием, речевым

¹ «Фреймовая гипотеза» об устройстве человеческих знаний о мире принадлежит американскому специалисту в области искусственного интеллекта М. Минскому, см.: Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М., 1978.

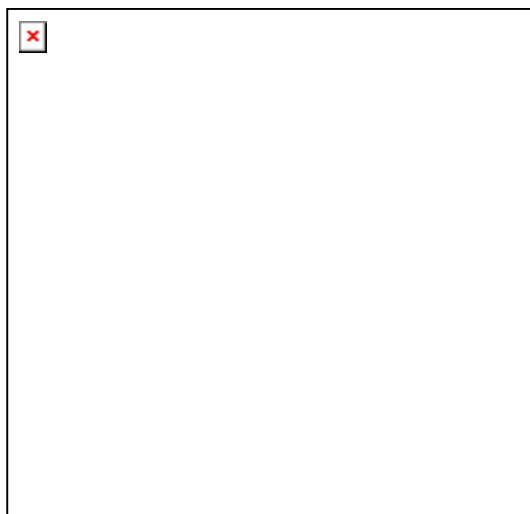
обменом, и, соответственно этому, шаблонные взаимодействия обрастают шаблонными речевыми взаимодействиями...» [28, с. 167]. И дальше: «Говорение в связи с определенными шаблонами быта влечет образование целых шаблонных фраз, как бы прикрепленных к данным бытовым положениям и шаблонным темам разговора» [28, с. 175].

Стереотип мышления навязывается социальной структурой и находит отражение в поведении человека, в частности речевом поведении. Последнее, как правило, адекватно отражает реальный мир – определенную социальную структуру с определенным типом мышления.

Появление стереотипных высказываний обусловлено прагматикой языка, его направленностью на общение, которая вызывает потребность в стандарте. Роль стереотипных высказываний в процессе общения велика. В. М. Соковнин в любопытной работе «О природе человеческого общения» размышляет: «Очевидно, стандартизация, понимаемая как процесс установления стереотипов в предметной деятельности и человеческих отношениях, является одним из общих принципов построения организованных социальных систем» [21, с. 105]. Это же подчеркивает В. П. Левкович: «Чтобы функционировать как единое целое, как сложная социальная система, общество должно установить такие рамки поведения индивидов, в которых это поведение становится единообразным, стабильным, повторяющимся» [10, с. 212].

Сегодня стереотипные высказывания получили психологическое объяснение и обоснование в так называемой стереолингвистике. Стереолингвистический подход – это такой подход к языковым явлениям, который основан на идее восприятия высказывания слушающим в зависимости от близости его (высказывания) к телу (some) говорящего. Согласно стереолингвистическому подходу, человек живет в четырех концентрических сферах. Французский лингвист Ж. Дюрен, основоположник стереолингвистики, называет их *сферами когниции*, или *когнитивными подмирами*. Сфера первая – сфера единичного, или актуального. Вторая – сфера частного, а также неактуального, обычного. Этот когнитивный подмир характеризуется привычным, каждодневным поведением говорящего. Третья – сфера общего. Она огромна по своим разме-

рам и «претендует» на универсальность. Еще одну – нолевую сферу, самую близкую к телу человека – Ж. Дюрен называет ситуационной [6, с. 275–276]. Свои «соображения» Ж. Дюрен дает в виде диаграммы с общеизвестным рисунком Леонардо да Винчи в центре (рисунок).



Четыре сферы когниции

Отмечая эвристический характер своего подхода, Ж. Дюрен считает, что «благодаря ему можно обратиться по-новому к решению разных вопросов и в области филогенезиса человека, и в области онтогенезиса, и в области психологии, и в области лингвистики» [6, с. 277].

Именно стереотипные высказывания (вроде *Еще бы! Держи карман шире!*), не поддающиеся членению, привели Ж. Дюрена к открытию четвертой, нолевой сферы, самой близкой к соме (телу) человека: «Время-пространство сферы нолевой сужено почти до точки; пространство – это место, занятое данной сущностью или носителем данного свойства, и непосредственная его близость; время – это данное мгновение, без всякого осознаваемого прошлого или будущего. Человек, только что наступивший на кнопку бо-сой ногой и испустивший крик или громкое ругательство, дает представление о речевом (и неречевом) поведении в рамках сферы нолевой» [6, с. 275].

При выделении полевой сферы когниции Ж. Дюрен опирается на идеи французского психолога А. Валлона, который противопоставляет дискурсивному/речевому уму ум практический [29, с. 264–265] и в качестве иллюстрации последнего приводит следующий пример: шимпанзе видит висящий банан, кричит, жестикулирует – и вдруг подтаскивает ящик, вскарабкивается на него и хватает банан, однако если банан и ящик не оказываются одновременно в поле зрения шимпанзе, то животное не находит правильного решения. Встречаются особи, которые вообще не умеют находить его.

Стереотипные высказывания имеются в виде готовых фраз в ассортименте словарного мышления человека, но всплывают в памяти в определенной конкретной ситуации (ситуация выполняет функцию ящика в примере А. Валлона), а у некоторых людей вообще не возникают в голове, ибо объем оперативной памяти человека невелик и у разных людей различен. Такие высказывания являются непроизвольной реакцией на внешний раздражитель – *ситуацию*. Ситуация выполняет роль условного рефлекса.

Действительно, весьма существенной особенностью характера людей является то, что при некоторых обстоятельствах совершаемые ими действия происходят в силу автоматизма, т. е. без предварительного обдумывания, часто вопреки объективной логике. Однако автоматизм в действиях людей – это не только и не столько следствие биологических обусловленностей, сколько результат социального воздействия на личность. Биологическое здесь проявляется в «редуцированной социализированной форме» [18, с. 121]. Стереотипность мышления и речевого поведения обусловлена, очевидно, боязнью человека/людей остаться в «изоляции».

Эволюция языка и мышления происходила в тесной взаимосвязи. Изучение взаимоотношения языка и мышления продолжает оставаться в центре внимания лингвистов (Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева и др.). Важное место при исследовании этой проблемы по-прежнему отводится гипотезе Сепира – Уорфа, которая, хотя и подверглась сокрушительной критике, ввела в научный обиход новую парадигму – «анализ когнитивных процессов путем сопоставления языков, представляющих кардинально разные культуры» [4, с. 163] – и «продолжает волновать человеческий ум» [16, с. 65].

Несмотря на специфику конкретных языков, языкознание использует для их описания во многом сходную модель. Аналогичность моделей задается не только априорно, дедуктивно, но и конкретным материалом отдельных языков. Еще И. А. Бодуэн де Куртенэ утверждал: «... все настоящие науки являются естественными <...> и, если претендуют на настоящую научность, должны следовать индуктивному, а затем дедуктивному методу» [2, с. 278].

В. фон Гумбольдт считал конечной целью сравнительного языкознания «тщательное исследование разных путей, какими бесчисленные народы решают всечеловеческую задачу создания языка» [5, с. 47], ибо, по его же, на наш взгляд, убедительному мнению, «не только элементы языка, но и сами языки подчиняются часто законам общей аналогии» [5, с. 348]. Разговорный стандарт, с нашей точки зрения, одна из таких аналогий. Сравнение языков «по всем мыслимым законам аналогии» [5, с. 346] позволит осмыслить и выявить механизм взаимодействия мышления и языка в процессе речевой деятельности.

Основная трудность любого обучения, в том числе и обучения языкам, – это умение выработать у обучающегося способность в нужный момент призвать на помощь «памяти» правила.

В условиях массовой коммуникации выявление и описание повторяющихся жизненных (бытовых и эмоциональных), а следовательно, и речевых ситуаций (ибо каждая жизненная ситуация сопровождается речевым оформлением) важно и целесообразно, так как наличие перечня/списка коммуникативных единиц, обслуживающих данные ситуации, поможет преподавателю-практику при обучении любому языку как иностранному.

Сравним, например, выражения приветствия в русском, армянском, английском и японском языках. В первых трех языках обнаруживается полное соответствие: приветствие охватывает широкую ситуацию (русск. *Здравствуй (-те), Привет*; арм. *Բարի ձեռք* [*barev (dzez)*], *Ողջուն'յն* [*vokht'uin*]; англ. *How do you do? Hello*) и временную ситуацию (русск. *Доброе утро, Добрый день, Добрый вечер*; арм. *Բարի լույս* [*bari luis*], *Բարի օր* [*bari or*], *Բարի գիշեր* [*bari gisher*]; англ. *Good morning, Good day, Good evening*). Японские приветствия, по наблюдениям А. А. Акишиной и К. Камогавы [1, с. 9–

24], отличаются большей ситуативной дробностью: они связаны с ситуациями местоположения собеседников – особые приветствия при входе в помещение, при выходе из помещения и т. п.

В русском, армянском, английском языках приветствия дифференцируются по стилям (официальному, нейтральному, дружескому). В японском языке – по степени вежливости (начиная с дружеских, фамильярных и кончая почтительными, подчеркивающими дистанцию).

У каждого народа в силу национальных и культурных особенностей свое видение, своя модель мира, которая, в свою очередь, имеет «свой языковой каркас» [4, с. 163]. «Так, например, у кавказских народов, – пишет Р. Б. Сабаткоев, – существуют строго регламентированные формы обращения, приветствия, прощания и т. д., служащие для выражения доброжелательства, уважения и сочувствия к человеку. Некоторые из них в определенной мере отличаются от соответствующих речевых формул русского языка» [20, с. 472]. «В корейском языке, – отмечает Н. Б. Мечковская, – категория вежливости насчитывает семь ступеней: 1) почтительная, 2) уважительная, 3) форма вежливости, характерная для женской речи, 4) учтивая, 5) интимная, 6) фамильярная, 7) покровительственная. Для каждой формы вежливости характерен свой набор грамматических, словообразовательных, лексических показателей. Существуют также грамматические и лексические синонимы, основное различие между которыми состоит в том, что они сигнализируют разную степень вежливости» [16, с. 60–61].

Эти два «лингвокультурных типа»¹ – в духе терминологии Б. Уорфа [23, 24] – можно назвать европейским и восточным стандартом. «Язык не только продукт общества, но средство формирования его мышления и ментальности», – утверждают Э. Сепир и Б. Уорф [17, с. 345]. «Если воздействие культуры на язык вполне очевидно и разнообразно, то вопрос об обратном воздействии – языка на культуру – остается открытым» [16, с. 61]. Современная

¹ Понятие, предложенное Б. М. Гаспаровым (см.: Гаспаров Б. М. Введение в социограмматику // Проблемы языковой системы и ее функционирования. Тарту: Изд-во Тартуск. гос. ун-та, 1977). Б. М. Гаспаров выделяет западноевропейский и восточноевропейский стандарт. В памяти же всплывают строки из Р. Кипплинга: «Запад есть Запад – Восток есть Восток, И вместе им не сойтись».

лингвистика при решении этой проблемы старается уйти от одностороннего детерминизма к взаимному и пытается найти корреляции между структурами языка и культуры.

Стереотипные высказывания, как и всякий стандарт, менее информативны, чем нестереотипные. Это обусловлено тем, что первые часто повторяются в речи. Однако этот факт не уменьшает значимость их изучения, ибо стереотипные высказывания – результат действия (проявления) такой функции языка, как овладение общественно-историческим опытом человечества (термин А. А. Леонтьева), или аккумулятивная функция – функция накопления общественного опыта и знаний (термин В. А. Аврорина)¹. Обладая смысловой самостоятельностью, эти высказывания не могут быть правильно истолкованы вне соотнесения с фактами культуры, что подтверждает мысль, высказанную В. Н. Телия: «...*“чужая культура – это идиома”*, поскольку ее содержание не мотивировано для непосвященного в нее, а потому не прозрачно для него и не *отрефлектировано*» (курсив наш. – Л. М.) [22, с. 226].

Литература

1. Акишина А. А., Камогава К. Сравнительный анализ русского и японского речевого этикета // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 1.
3. Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г., Прохоров Ю. Е. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект // Русский язык в Армении. 2003. № 3.
4. Василевич А. П. Описание фигуры человека в лексике семи языков: универсалии и различия // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Ин-т языкознания РАН, 1993.
5. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры: пер. с нем. М.: Прогресс, 1985.

¹ О «функциях языка» см.: Шмелев Д. Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Наука, 1977.

6. Дюрен Ж. О стереолингвистике // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. М.: Эдиториал УРСС, 2002.

7. Красных В. В. Стереотипы: необходимая реальность или мнимая необходимость // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.

8. Красных В. В. Современная научная парадигма: лингво-когнитивный подход // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Междунар. конгресс исследователей русского языка, Москва, фил. фак. МГУ, 18–21 марта 2004 г.: тр. и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.

9. Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис. Изд. 2-е, стереотип. М.: Эдиториал УРСС, 2003.

10. Левкович В. П. Обычай и ритуал как способы социальной регуляции поведения // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М.: Наука, 1976.

11. Матевосян А. Б. Стационарные предложения в современном русском языке. Ереван: Изд-во Ереван. ун-та, 1992.

12. Матевосян А. Б. Стационарное предложение: от стандартного к оригинальному. Москва; Ереван: Ин-т языкознания РАН; Изд-во Ереван. ун-та, 2005.

13. Матевосян А. Б. Языковое сознание. Стереотипный пласт. Москва; Ереван: Ин-т языкознания РАН, 2007.

14. Матевосян А. Б. Стереотипный пласт языкового сознания: от стандартного к оригинальному. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

15. Меликян В. Ю. Актуальные вопросы синтаксиса русского языка: теория нечленимого предложения. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.

16. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект-Пресс, 2000.

17. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.

18. Педагогика высшей школы / отв. ред. Ю. К. Кабанский. Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1972.

19. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию: избр. работы. М.: Наука, 1968.
20. Сабаткоев Р. Б. Речевой этикет как важное средство воспитания культуры общения // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
21. Соковнин В. М. О природе человеческого общения (Опыт философского анализа). Фрунзе: Мектеп, 1974.
22. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа; Языки русской культуры, 1996.
23. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1960. Вып. 1.
24. Уорф Б. Л. Наука и языкознание (о двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление) // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1960. Вып. 1.
25. Шаклеин В. М. Лингвокультурное содержание слова и предложения // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Братислава, 1999 г.: доклады и сообщения российских ученых. М., 1999.
26. Швейцер А. Д., Никольский Л. Б. Введение в социолингвистику. М.: Высш. шк., 1978.
27. Языковое сознание: стереотипы и творчество. М.: Ин-т языкознания, 1988.
28. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Русская речь: тр. фонетич. ин-та практ. изучения языков: сб. ст. / под ред. Л. В. Щербы. Петербург, 1923. Вып. 1.
29. Wallon H. La vie mentale. Paris: Editions sociales, collection Essentiel, 1982.

РЕГИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373

Ю. В. Шаркунова

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СЕВЕРНОГО РЕГИОНА

Аннотация. В статье говорится об увеличивающихся темпах и масштабах трудовой миграции в северных регионах России и нарастающем, несмотря на предпринимаемые меры, оттоке талантливой молодежи из Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО) – Югры. Данные процессы обостряют проблему подготовки и воспитания специалистов, которые бы могли поддерживать, развивать и модернизировать экономику региона, бережно относясь при этом к ценностям и традициям северян, соблюдая интересы нынешних и будущих поколений.

Анализируются особенности формирования «Я-концепции» у учащихся в условиях севера, а также социальные и психологические трудности, причиной которых являются интенсивные миграционные процессы. Для формирования у школьников-северян положительного образа своего будущего в родном регионе предлагается использовать конструктивный витагенный опыт, учитывающий северные самосознание и идентификацию. По мнению автора статьи, следует прежде всего стимулировать познавательную активность учащихся, которая будет определять вектор их социально-личностного самоопределения.

Описывается авторская методика витагенного обучения, включающая целый комплекс приемов: актуализацию и анализ жизненного опыта учащихся, творческое моделирование идеальных образовательных объектов, сравнение статистических данных основных показателей социальной сферы региона и России в целом и др. Приводятся результаты экспериментального применения методики в Югорском физико-математическом лицее и в одной из гимназий г. Ханты-Мансийска. Положительный опыт автора и материалы проведенного исследования могут быть использованы педагогами, работающими в неблагоприятных природно-климатических зонах.

Ключевые слова: социально-личностное самоопределение, витагенный опыт, «Я-концепция», формирование положительного образа будущего, северный регион.

Abstract. The paper deals with the issue of increasing scope of labor migration to the northern regions of Russia and simultaneous outflow of talented young people from Khanty-Mansiysk autonomous region. Given trends and tendencies aggravate the problem of education and training the specialists capable of maintaining and developing the regional economy in compliance with the northern traditions and values, and in the interest of present and future generations.

The author analyzes peculiarities of «I-concept» formation by school-children in northern regions along with social and psychological difficulties caused by increasing migration processes. As a way for developing a positive future image of native region, the author recommends using the constructive life experience method, implying specificity of northern consciousness and self-determination, and stimulating pupils' cognitive activity.

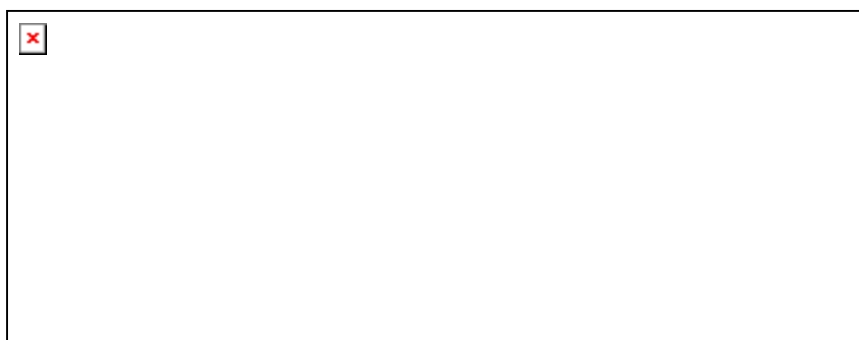
The teaching method based on the positive life experience is described including the complex of techniques: actualization and analysis of pupils' life experience, creative modeling of ideal educational objects, comparing statistic data and the main social indices of the region in question and Russia in average. Implementation of the above method in specialized lyceums of Khanty-Mansiysk is described including the experimental data. The research findings can be used by teachers working in other regions with unfavorable climatic conditions.

Keywords: social and personal self-determination, positive life experience, «I-concept», formation of a positive image of the future, northern region.

Ускоряющаяся динамика процессов глобализации, непрерывно меняющиеся, усложняющиеся реалии ставят перед современным человеком задачу мобильной перестройки своей жизнедеятельности, требуют постоянного подтверждения своей социальной жизнеспособности. Особенно актуальна эта задача для севера, где наблюдается повышенная интенсивность встречных миграционных потоков. Для каждого человека переезд является стрессом, так как сопровождается значительными затратами: финансовыми – на обустройство в новом месте, физиологическими – на адаптацию к иным климато-географическим условиям, психологическими – на привыкание к новому коллективу, друзьям, переживание разрыва с близкими, с теми местами, которые ассоциируются с его прошлым. Увеличивающиеся темпы и масштабы трудовой миграции в регионе обостряют проблемы подготовки и воспитания специалистов, которые бы адекватно воспринимали основные ценности северян, их национально-хозяйственную ори-

ентацию, стремились сочетать интересы нынешних и будущих поколений, бережно относились к природной среде.

Например, только в 2011 г. в Ханты-Мансийский автономный округ (ХМАО) – Югру прибыло 75506 человек, убыло – 66727, прирост населения составил 8779, из них из СНГ (Средняя Азия и Закавказье) – 6942. В первом квартале 2012 г. прибыло 19451 мигрантов, убыло – 17482 (из СНГ соответственно – 1922 и 445) [7]. Большое количество приезжающих из Средней Азии и Закавказья объясняется активным осуществлением программы «По оказанию содействия добровольному переселению в ХМАО – Югру соотечественников, проживающих за рубежом, на 2011–2012 гг.». Несмотря на интенсивность притока рабочей силы, квалифицированных профессионалов, специалистов с высшим образованием по-прежнему не хватает. Причем потребность в них, обусловленная перспективами развития экономики региона, будет только повышаться и к 2015 г. составит 10958 человек [6]. Если же к запланированному моменту запуска новых производств кадры необходимой квалификации не будут подготовлены, то придется либо отложить этот запуск, либо увеличивать численность жителей округа на 10% и более за счет выходцев из других регионов. Проблема усугубляется оттоком талантливой молодежи из округа. Данная тенденция в частности наблюдается среди выпускников Югорского физико-математического лицея (ЮФМЛ) (рисунок).



Анализ поступления выпускников ЮФМЛ в вузы Тюменской области и других регионов России:

 – Тюменская область;  – Россия

Анализ географии поступления в вузы выпускников ЮФМА в 2003–2011 гг. показал, что за пределы округа для получения высшего образования в 2004 г. выехали 32% выпускников, в 2005 – 48%, в 2006 – 73%, 2007 – 67%, 2008 – 75,5%, 2009 – 90%, 2010 – 85%, 2011 – 92%. Возможно, это связано с тем, что укрепляется престиж ЮФМА и интеллектуальные возможности учащихся позволяют им поступать на бюджетные места в ведущие вузы страны, среди которых Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий, механики и оптики, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский государственный университет нефти и газа им. Губкина, Московский государственный строительный университет, Новосибирский государственный университет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации и др. Вузы Тюменской области выбрали лишь 8% выпускников югорских школ. Можно было бы предположить, что учащиеся с повышенной образовательной потребностью, отдавшие предпочтение обучению в престижных вузах больших городов, в дальнейшем вернутся и станут благополучно осуществлять свою профессиональную деятельность в ХМАО – Югре. Но опрос выпускников показал их стремление и надежду закрепиться там, где они получают высшее образование, что свидетельствует либо о недостаточном их информировании о потребностях региона в специалистах, о системе подготовки в вузах Тюменской области и о социально-экономических перспективах специалистов, работающих в регионе; либо об отсутствии эмоциональной привязанности к малой родине, ведь часто люди, в том числе вчерашние школьники, уезжают, чтобы сменить не устраивающую их окружающую обстановку. К сожалению, в последние годы среди старшеклассников распространено настроение «скоро уедем», которое провоцируется «духом временщиков», отправляющихся на север только ради заработка денег или ради «северной пенсии». Юноши и девушки, живущие будущим, не опирающимся на прошлое и настоящее, не понимают: если нет фундамента, то здание будущего не будет прочным, что подтверждается многолетними наблюдениями и исследованиями.

При адаптации в городских центрах европейской части России выпускники северного региона сталкиваются с типологическими трудностями. Как выявила В. А. Лобова, у северного населения психический темп носит малоподвижный и ригидный характер, обеспечивая тем самым реальную возможность сохранения и восстановления оптимального уровня работоспособности в нестабильной арктической среде [3]. Это выражается в быстро наступающей утомляемости и изменении индекса психического темпа при нагрузке. Психический темп северян является препятствием в адаптации к высокому ритму жизни в городах-миллионниках.

Согласно данным С. В. Дерябиной и Т. З. Биктимирова, организм человека в северных условиях начинает искать оптимальный режим для выживания. Формируются так называемое «полярное напряжение», отгороженность, замкнутость личности, при которой снижается разговорный градиент и потребность в общении. По мнению исследователей, нарушение интимного пространства северянина в общественных местах в густонаселенных городах может служить причиной психоэмоциональных, когнитивных и поведенческих расстройств [2].

Вся умственная и двигательная деятельность учащегося на севере осуществляется за счет высокой степени напряжения адаптивных механизмов и значительно превосходит «физиологическую стоимость» подобной работы в других регионах страны. Постоянная повышенная тревожность порождает чувство неудовлетворенности, напряженности, ведет к гипертрофии потребности в достижении успеха. Поэтому у учащихся-северян необходимо стимулировать познавательную активность, которая будет определять вектор его социально-личностного самоопределения в ситуации высокого темпа модернизации производства.

В регионе развитию познавательной активности школьников уделяется много внимания как педагогами, так и региональной властью: проводятся олимпиады, детские научные конференции, составляются портфолио учащихся, выдаются премии отличникам за полугодие. По окончании школы призеры региональных и участники всероссийских олимпиад получают денежное вознаграждение, размер которого зависит от количества наград. Кроме того, организуются ежегодные встречи при губернаторе, осуществляют-

ся поездки по социальным программам, т. е. дети окружены заботой, к которой быстро привыкают и воспринимают как должную.

В вузах ХМАО – Югры у лучших студентов по специальности есть возможность стажировки за рубежом, финансируется участие учащихся во всероссийских конкурсах и конференциях, заключаются целевые контракты, по которым предприятия не только платят за обучение одаренных молодых людей, но, после прохождения производственной практики, закрепляют за ними трудовые места. Уверенность в будущем трудоустройстве, условия не только для познания теории, но и для приобретения практического опыта, готовность со стороны округа материально поддержать учебные достижения и научные работы стимулируют профессиональный рост студента.

Успех же выпускника, решившего продолжить образование в центральной России, зависит только от его собственных усилий, а процесс достижения цели становится малоприятным и энергозатратным. В результате трудностей адаптации ранее благополучно обучающиеся чувствуют себя невостребованными и постепенно замыкаются в себе, не проявляя привычной для них позитивной активности.

Социально-личностное самоопределение мы связываем с личной жизнью конкретного учащегося, которая наложила на него свой отпечаток в виде конструктивного витагенного опыта. Термин «витагенность» трактуется нами как генезис витальности. Оба оттенка витальности – выживаемость и жизнеспособность – в современной ситуации, сложившейся в северном регионе, актуальны как в профессиональном, так и в общечеловеческом смысле.

Витагенный опыт представляет собой рефлексивную форму существования и проявления жизненного опыта: в нем есть место содержательной паузе в активной деятельности, когда человек может заглянуть внутрь самого себя, осознавать себя как целостность [1]. Для социально-личностного самоопределения ребенка важно не только актуализировать витагенный опыт, но помогать его обогащению. Индивидуальный опыт может быть и ошибочным, поэтому важно учитывать общий, коллективный жизненный опыт. Образовательную значимость личный опыт отдельного ученика приобретает лишь в сравнении с опытом других. Задача педагогов

заключается в том, чтобы перевести витагенную информацию (сведения о мире, образ его, отраженный в языке культуры) в витагенный опыт. Данный переход, по мнению А. С. Белкина, обеспечивается соблюдением следующих условий: жизненный опыт должен иметь социально-ценностную значимость, включать в себя наследие предшествующих поколений; необходимо не только сохранять его в памяти о прожитом, но и помогать конструировать будущее с учетом прошлых ошибок и достижений [1].

В процессе вырабатывания витагенного опыта следует учитывать зависимость особенностей развития личности от конкретных внешних условий, в нашем случае от условий северного региона, брать во внимание северные самосознание и идентификацию. Результаты исследований доказывают, что особый «менталитет северянина» оформляется и проявляется в дискомфортных условиях [5]. Так, по данным В. А. Лобовой, тревожность и сензитивность даже у здоровых людей здесь в 2–2,5 раза выше, чем в климатически благоприятных регионах [3]. В соответствии с этим социально-личностное самоопределение учащихся северного региона нужно рассматривать в непосредственной связи с их уровнем тревожности как показателем успешности рефлексии своей «Я-концепции» в различных сферах жизнедеятельности, что в экстремальных природных условиях играет важную роль в сохранении здоровья. Тревожность в школьный период может порождаться либо реальным неблагополучием учащегося в наиболее значимых областях деятельности – учебе и общении, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием личностных конфликтов и нарушений в развитии самооценки.

Таким образом, требуется, чтобы процесс формирования полноценного «образа Я», включающего северную идентификацию, был управляемым. Витагенная информация должна позитивно влиять на эмоциональную сферу школьника, вызывая чувство гордости, внушая оптимистическую перспективу, уверенность в собственных силах; она должна повышать уровень притязаний учащегося, побуждая его к активным действиям. Иначе говоря, у школьников нужно формировать положительный образ собственного будущего в родном регионе. Для этого есть необходимые основания.

Югра лидирует по ряду позиций среди регионов Российской Федерации: 1-е место по объему промышленного производства, по производству электроэнергии, по добыче нефти; 2-е место по добыче газа, по объему инвестиций в основной капитал, по поступлению налогов в бюджетную систему РФ. Уровень валового регионального продукта на душу населения в автономном округе составляет по оценке 2010 г. 1346,8 тыс. р., что соизмеримо с такими странами, как США или Кипр. По оценке независимых экспертов, ХМАО – Югра входит в первую тройку регионов страны, имеющих благоприятные предпосылки для инновационного развития. В марте 2011 г. международное агентство Standard & Poor's пересмотрело прогноз кредитного рейтинга Югры, переместив его с позиции «стабильный» на позицию «позитивный». Инвестиции, вложенные в основной капитал в Югре, на душу населения составляют 326,0 тыс. р., в среднем же по России эта цифра намного скромнее – 63,7 тыс. р. [6].

Положительный образ будущего у учащихся может рассматриваться как приобретенный оптимизм. М. Селегман, А. Сайдулаев, В. Франкл отмечали основное свойство оптимизма – способность изменять деструктивные вещи, что особенно важно в природно-обедненных зонах России. Положительный образ своего будущего в регионе складывается в нескольких направлениях:

- изучение истории региона, культурного наследия, оставленного коренными жителями;
- изучение современного социально-экономического, экологического состояния региона и в соответствии с этим прогнозирование востребованных направлений профессиональной деятельности;
- развитие ценностной и эмоциональной сфер ребенка через познание особенностей региона, формирование чувства патриотизма к малой родине;
- проекция своих целей на конкретные условия региона, разработка возможных проектов их реализации.

Авторская методика использования витагенного опыта при формировании положительного образа своего будущего у учащихся северного региона в их социально-личностном самоопределении включает комплекс приемов.

Стартовая актуализация жизненного опыта учащихся. Самый могучий образователь человек – сама жизнь. Обращение

к витагенному опыту в учебном процессе направлено на осмысление социально-экономических и климато-географических региональных особенностей и учитывает три условия:

- соответствие поставленных задач, актуализирующих витагенный опыт, возрастным и индивидуальным возможностям учащихся;
- соответствие формы актуализации возрастным и индивидуальным возможностям учащихся;
- сопровождение любой формы актуализации витагенного опыта учащихся ситуацией успеха, создающей у ребенка оптимистическую перспективу.

Анализ жизненного опыта и установление его связей с образовательным процессом. Изучение региональных особенностей на базе местного материала обогащает и обновляет содержание федерального компонента образования. Содержание и структуру регионального компонента необходимо построить так, чтобы помочь ученикам осознать события и явления на пересечении локальных, российских, глобальных тенденций, в контексте отечественной и мировой культур.

Прием опережающей проекции активно применяется при работе с родителями учащихся. Творческой группой педагогов организуются родительские конференции с проведением практических занятий. Перед их проведением учащимся сообщается, о чем пойдет речь на встрече, и предлагается обсудить с родителями данную тему. Этот прием также незаменим в сотрудничестве общеобразовательной школы и региональных вузов: учителя предварительно дают учащимся общие представления о темах, подробно освещаемых на спецкурсах, творческих встречах, конференциях педагогами высшей школы.

Ретроспективное сослагательное наклонение используется в организации деловых игр («Сотворение мира на севере», «Мой город», «Кораблекрушение», «Торг», «Остров» и др.), позволяющих примерить на себя различные социальные и профессиональные роли и воспроизвести ситуации трудовых отношений и решения специфических задач в группе.

Прием дополнительного конструирования незаконченной образовательной модели эффективен для формирования у учащихся способности к анализу профессиональной деятельности и приме-

няется как профессиография. Классификационные признаки позволяют использовать модульный принцип описания профессии в виде формул, которые сопоставляются с результатами личных диагностик. На основе этой работы строится профплан с анализом своих основных ограничений при адаптации в вузе.

Временная, пространственная, содержательная синхронизация образовательных проекций. Один из наиболее эффективных путей реализации этого приема в школе – «погружение в региональную культуру» (методика Л. И. Новиковой [8]): проведение праздников (например, «Дня нефтяника», «Дня осеннего равноденствия», традиционного медвежьего праздника «День рождения Степана» в с. Шапша, «Вороньего дня» в этнографическом музее «Торум Маа» и т. д.), фестивалей (всероссийского съезда Дедов Морозов, международного кинофестиваля «Дух огня»), турниров (международных по биатлону, общенационального забега на лыжах и др.); введение системы классных часов в соответствии с культурологическим содержанием «погружения»; деятельность школьных творческих объединений, способных внести свою лепту в подготовку итоговых праздников; знакомство с выставками (галерея-мастерская художника Г. С. Райшева), спектаклями театра обско-угорских народов, фильмами (цикл «Второе открытие Севера»); ведение специального курса «История ХМАО – Югры».

Творческое моделирование идеальных образовательных объектов. Одна из форм данного вида деятельности – подготовка учащимися проектных работ по выбранным для углубленного изучения предметам, которые привязаны к региональному компоненту. Так, старшеклассниками ЮФМЛ вместе с учителем экономической географии были написаны бизнес-проекты «Мусороперерабатывающий завод в ХМАО – Югре» и «Ресторан “Живая рыба” в северной столице».

Смысл приема творческого синтеза образовательных проекций в том, чтобы представить образовательный объект знания творчески преобразованным, интегрированным. Например, по итогам курса «История ХМАО – Югры», одиннадцатиклассниками ЮФМЛ были представлены исследовательские работы на темы «Недра земли Югорской», «Небо Югры» и «Миграционный процесс в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре».

Прием альтернативного сопоставления может активно эксплуатироваться психологом для присвоения позитивной северной идентичности через арттерапию на темы, связанные с системой отношений и образом «Я» (упражнения «Метафорический портрет», «Кто я?», «Моя личная история»; индивидуальное и совместное коллажирование и рисование на темы толерантности, например «Паутина предрассудков», «Мой народ», «Карта родины» и т. д.). Признавая справедливость, обнаруживая рациональное зерно в каждой позиции, отвергая что-то, мы выдвигаем свою точку зрения, отражающую наши взгляды, сложившуюся в процессе становления витагенного опыта.

Сравнение статистических данных основных показателей социальной сферы региона и России в целом. Социальная статистика исследует вопросы, затрагивающие личные интересы каждого человека, с которыми связаны его благополучие, удовлетворение потребностей, реализация жизненных планов. Социальные проблемы крайне трудно полностью осознать учащимся, тем более сложно, не анализируя статистику, предвидеть, как сложатся эти связи в последующем, в близком и отдаленном будущем. Сравнением статистической информации о регионе и о России в целом достигается осведомленность учащихся о возможностях развития региона, предупреждаются возможные ложные представления, домыслы.

Обращение к биографиям успешных людей, сделавших карьеру в северном регионе. Биографические истории почетных граждан Югры от бурового мастера до председателя комитета торгово-промышленной палаты России (А. Г. Григорьевой, В. В. Китаева, Г. М. Левина, В. И. Муравленко, И. И. Рынкового, Ю. К. Шафраника, Ю. Н. Шесталова, Б. Е. Щербина, Р. Г. Эрвье и др.) в своей совокупности, как коллективный опыт «проживания», «высвечивают» социальную ситуацию северного региона, позволяют осмыслить социальные проблемы на основе сходных обстоятельств жизни отдельных людей и общей социальной практики.

Истолкование притч, сказок как маски широкого спектра проблем личности учащихся развивает способность образно представлять события и переживать их ярко, ясно, точно, что дает возможность пересмотреть определенные жизненные ситуации,

взглянуть на них другими глазами. Наряду со сказками И. Вачкова и притчами М. Бубера следует не забывать о сказках и легендах народов севера, при этом учитывать вариативность их прочтения.

Прием организации открытого образовательного пространства для всех учащихся реализует принцип «единства в многообразии» – один из основных законов гармонии. Речь идет не только о вариативности учебных планов и введении индивидуальных образовательных траекторий в старшей школе, но и об архитектуре образовательного пространства, которую создают, к примеру:

- нетрадиционное расположение парт (полукругом вокруг педагога или вокруг общего стола при занятиях малыми группами и пр.), когда предполагается творческий диалог с учителями и (или) другими членами школьного сообщества, требующий свободного общения, возможности видеть всех его участников;
- композиционная ясность в классе, позволяющая сосредоточить внимание в академическом пространстве, где, например, вторая школьная доска (на боковой стороне) является местом работы не уверенных в себе ребят, которым трудно выполнять задание перед всем классом;
- фото любых учащихся – задумчивых, растерянных, улыбающихся, хитрых – на стенах в школе (не только стенд «Ими гордится школа»!).

Благодаря последнему приему создается постоянный положительный эмоциональный фон социально-личностного самоопределения: учащиеся чувствуют, что их видят, что они интересны окружающим людям.

После двух лет работы по целенаправленному формированию на основе конструктивного витагенного опыта положительного образа своего будущего у учащихся ЮФМЛ и гимназии № 1 г. Ханты-Мансийска мы провели итоговую диагностику. Контрольную группу составляли учащиеся ЮФМЛ, в развитии социально-личностного самоопределения которых использовались диагностические и информационные методы, а также технология исследовательских проектов, но не в рамках витагенного обучения.

Исходя из утверждения С. П. Крягжде, И. В. Дубровиной, Ф. Р. Филипова и др., что социально-личностное самоопределение охватывает более широкий круг вопросов, чем выбор профессии,

и является предшествующим этапом профессионального самоопределения [4], мы выделили критерий его успешности – готовность к жизненному самоопределению, включая профессиональное. Для определения степени готовности были проанализированы осведомленность (адаптированный опросник «На распутье»), сознательность (опросник профессиональных склонностей Л. А. Йовайши и результаты тренинга «Взгляд в будущее»), умелость (тест Дж. Холланда «Взаимосвязь типа личности и сферы деятельности» и дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова), действенность («Методика изучения мотивации профессиональной деятельности» К. Замфира и активизирующий опросник «Смыслы и сюрпризы» Н. С. Пряжникова). Вычислялся средний арифметический уровень данных индикаторов, который и являлся итоговым уровнем готовности к жизненному и профессиональному самоопределению.

Тревожность исследовалась с помощью методики «Шкала социально-ситуационной тревоги» О. Кондаша. Самооценочная тревожность анализировалась в непосредственной связи с уровнем самооценки (диагностика «Самооценки» С. В. Ковалева), межличностная тревожность – с лидерскими и коммуникативными способностями (диагностика лидерских способностей Е. Жарикова и Е. Крушельницкого), школьная тревожность – с интеллектуальными способностями (диагностика «ШТУР» К. М. Гуревича), что соотносится с социально-личностными (персональной, коммуникативной и информационной) компетентностями. Также важным в социально-личностном самоопределении, на наш взгляд, является показатель познавательной активности как критерий позитивного вектора самоопределения. Он изучался с помощью методики «Диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению» А. Д. Андреевой. Результаты сопоставлялись с помощью F^* -критерия Фишера и χ^2 -критерия.

В контрольной группе уровень готовности к жизненному и профессиональному самоопределению повысился, но незначительно: учащихся с низким уровнем готовности стало на 10% меньше, показатель высокого уровня возрос на 6%; а результаты познавательной активности снизились, при этом обозначилась доля учащихся с очень высоким уровнем школьной, самооценочной и меж-

личностной тревожности. Первую (школьную) испытывали 9% учащихся, которые хорошо и даже отлично учились, ответственно относились к учебе, общественной жизни, однако видимое благополучие доставалось им неоправданно большой ценой, так как не были расставлены приоритеты в изучении той или иной науки. Следствием явились отмечаемые учителями и родителями перегрузка, перенапряжение, нарушение внимания, снижение работоспособности, повышенная утомляемость. Кроме того, в контрольной группе у 4% школьников зафиксировано соответствие низкой познавательной активности уровню чрезвычайного спокойствия, что говорит о диффузном эмоциональном отношении к школе, переживании «школьной скуки». Самооценочная тревожность у 10% учащихся порождалась конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Межличностная тревожность увеличилась: на фоне повышения школьной и самооценочной тревожности появляются такие качества, которые мешают взаимодействию в коллективе (раздражительность, напряженность, недоверие к окружающим и т. д.). Соответственно, уровень общей тревожности также вырос.

В экспериментальных группах произошли значительные положительные изменения: учащихся с низким уровнем готовности к жизненному и профессиональному самоопределению не обнаружилось, количество школьников с высоким уровнем увеличилось с 29% до 65% в гимназии и с 25% до 55% в ЮФМА. В начале эксперимента показатели познавательной активности в лицее были ниже, чем в гимназии. Возможное объяснение связано с тем, что на формирование этого качества оказывают влияние не только социальные образовательные условия, но и непосредственное внимание к когнитивному развитию учащегося, которое, несомненно, выше в условиях семейного воспитания. После проведенного эксперимента число учащихся с высокой познавательной активностью возросло: в гимназии с 25% до 43%, в ЮФМА с 12% до 38%. Школьная тревожность, напротив, снизилась ($\chi^2 < 0,005$), а учащиеся с очень высоким и высоким уровнем тревожности не выявлено. При этом обнаружена прямая связь повышенной школьной тревожности с низкими интеллектуальными показателями, что го-

ворит о желании саморазвития у учащихся. Самооценочная тревожность снизилась ($\chi^2 < 0,01$). До эксперимента у большинства старшеклассников-гимназистов, проживающих с родителями, самооценка была довольно низкой, а самооценочная тревожность находилась на уровне чрезвычайного спокойствия. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Оптимальное соотношение критериев самооценки и уровня самооценочной тревожности в конце эксперимента свидетельствует о наличии позитивного потенциала для дальнейшего личностного развития. Вначале высокая межличностная тревожность, которая показывает слабое развитие лидерских способностей и одновременно стремление самоутвердиться в коллективе, наблюдалась у 7% гимназистов и 12% лицеистов. После эксперимента в гимназии и экспериментальной группе ЮФМА данный вид тревожности существенно снизился ($\chi^2 < 0,01$). Дисперсии сопоставляемых выборок отличаются друг от друга на уровне значимости более 99%.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию социально-личностного самоопределения учащихся на основе конструктивного витагенного опыта и преобразующей деятельности гармонизирует отношения:

- *личности и общества*: любовь к родине и родному краю побуждает личность к самореализации в деятельности на благо общества (готовность к жизненному и профессиональному самоопределению повысилась – $\chi^2 < 0,005$);
- *личности и образования*: когда ставятся человекосозидающие цели и школа становится стартовой площадкой жизненного успеха, формируется конкурентоспособная личность, несущая собственную ответственность за получаемое образование (познавательная активность возросла – $\chi^2 < 0,005$);
- *образования и общества*: если сохраняется содержание существующей системы образования, но актуализируется его социальная значимость, все знания осваиваются через призму социального опыта, что позволяет образованию выполнять роль механизма сохранения и воспроизводства социума (наличие намере-

ний, связанных с профессиональной деятельностью в регионе, увеличилось – $\chi^2 < 0,005$);

- *внутри личности*: психически здоровая личность развивается, если молодой человек уважает свое прошлое, ценит настоящее и верит в будущее (тревожность снизилась – $\chi^2 < 0,01$).

Сравнительный анализ выявил у учащихся контрольной и экспериментальных групп статистически значимые различия показателей готовности к жизненному и профессиональному самоопределению, познавательной активности, снижение уровня школьной, самооценочной, межличностной и общей тревожности. Особенно большая разница наблюдалась по параметру познавательной активности, которая у учащихся экспериментальных групп оказалась несоизмеримо выше. Для сохранения и повышения познавательной активности следует уделять особое внимание социально-личностному самоопределению учащихся, которое станет основой мотивации для дальнейшего развития личности.

Литература

1. Белкин А. С., Свинина Н. Г. Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии // Пед. образование. 2007. № 1.
2. Дерябина С. В., Коротких С. М., Биктимиров Т. З. К вопросу об этнопсихологических особенностях малых коренных народов Крайнего Севера // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития: сб. материалов 2-й всерос. науч.-практ. конф. 21–22 нояб. 2008 г. М., 2008. С. 195–196.
3. Лобова В. А. Характеристика темпа психической деятельности в разных этнических общностях Крайнего Севера // Экология человека. 2007. № 12. С. 41–44.
4. Осипова Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 188 с.
5. Павлов С. М., Мухина В. С. Психология этнической идентичности детей коренных малочисленных народов Севера // Развитие личности. 2001. № 3–4.
6. Пояснительная записка к прогнозу ежегодной потребности рынка труда Ханты-Мансийского автономного округа – Югры

в кадрах всех уровней профессионального образования в разрезе 27 видов экономической деятельности на период до 2020 года.

7. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре. [Электрон. ресурс]. URL: <http://khmstat.gks.ru/munstat/default.aspx>.

8. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Пед. о-во России, 1999. 264 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 796: 378.172

**В. А. Сальников,
Е. М. Ревенко,
С. Е. Бебинов**

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье говорится о необходимости становления новой, личностно-ориентированной парадигмы физического воспитания, в которой формы, средства, методы и условия обучения должны соответствовать индивидуально-психологическим особенностям человека, а выбор спортивной специализации определяться личностными склонностями и способностями конкретного человека. Для авторов очевидно, что в области массовой физической подготовки детей, подростков, юношества и молодежи давно назрела потребность перехода от нормативного к спортивно-ориентированному подходу.

В работе в качестве предмета изучения выступает процесс формирования физкультурно-активной личности с учетом ее психологических и возрастных особенностей. Цель исследования – совершенствование системы физического воспитания, приведение ее в соответствие изменившимся требованиям к здоровьесформирующей и здоровьесберегающей функциям образования. Методологическая основа исследования – системный и личностно-ориентированный подходы.

Описаны личностные различия студентов, избравших для занятий по физическому воспитанию определенные виды спорта. Показана взаимосвязь индивидуальных качеств учащихся с особенностями их физического развития. Представленный материал позволит более целесообразно формировать программу физического воспитания на разных уровнях образовательного процесса и реализовать инновационный тезис: «Не образование на всю жизнь, а образование в процессе всей жизни».

Ключевые слова: спортивно-ориентированный подход, индивидуально-психологические особенности личности, склонности, интересы.

Abstract. The paper looks at the necessity of developing a new person-oriented paradigm of physical education, which involves a transition from the normative approach to sport-oriented one in training children, adolescents and young adults; compliance of educational means, forms, methods and conditions with the student's psychological peculiarities; and sport specialization according to personal inclinations and abilities.

The research subject is defined as the physically active personality development with the reference to psychological and age peculiarities. The aim of the study is to update the existing physical education system according to the demands for its health promoting and preserving functions. The methodology compiles the systematic and person-oriented approaches.

Personal characteristics of students choosing different kinds of sports for physical education are described along with the correlation between their individual qualities and specificity of physical development. The research findings can be used in developing the curricula for physical education on different levels.

Keywords: sport-oriented approach, individual psychological traits, inclinations, interests.

Никто не будет оспаривать, что физическая культура обладает огромной созидательной силой, способствующей всестороннему развитию подрастающего поколения, студенческой молодежи и лиц, занятых в производственной сфере. На современном этапе развития общества все большую актуальность обретает тезис «не образование на всю жизнь, а образование в процессе всей жизни». Его реализация возможна только в случае кардинального пересмотра ценностных приоритетов личности, в том числе отношения к своему здоровью. В связи с этим необходимо создание здоровьесформирующей системы для подрастающего поколения и здоровьесберегающей системы для взрослого населения.

Нельзя сказать, что предшествующая советская система физического воспитания не решала обозначенных задач. Она также была нацелена на всестороннее физическое развитие детей и юношества, однако в ее основе лежали программно-нормативные правила, не учитывающие индивидуальные качества и интересы обучающихся. Любые квазисистемы тоталитарного, жестко спроектированного воспитания, в том числе физического, могут принести лишь временный, чаще всего только видимый эффект, но не

выдерживают проверки временем [2]. Сформировать положительную мотивацию регулярных спортивных занятий, сохранения хорошей физической формы и поддержания здорового образа жизни таким образом довольно сложно. В основе новой стратегии здоровьесбережения должна лежать личностно-ориентированная парадигма, предусматривающая соответствие используемых форм, средств, методов и условий обучения индивидуально-психологическим особенностям человека, а также свободу выбора физической активности, в наибольшей степени отвечающей личностным склонностям и способностям отдельно взятого человека. Для внедрения данной парадигмы требуется инновационное преобразование содержания физического воспитания, которое должно приобрести оздоровительную направленность.

Инновационная деятельность в образовании сегодня в большей степени подразумевает поиск новых разнообразных средств и форм познания, поскольку очевидно, что традиционная ориентация только на усвоение конкретных навыков и умений (в самом лучшем случае на исследование) перестала быть адекватной современному культурному развитию. Чтобы значительно повысилась эффективность образовательного процесса, его приматом должен быть не объект учения, а субъект, т. е. личность с ее неповторимыми ценностными смыслами. Обучение следует организовать так, чтобы оно приносило удовлетворение каждому и повышало мотивацию к дальнейшим занятиям.

Еще в 1990-е гг. В. К. Бальсевич и его коллеги обратили внимание педагогического сообщества и широкой общественности на то, что в контексте изменившихся требований к реализации здоровьесформирующей функции физического воспитания необходимо принципиально иное, по сравнению с существовавшим, направление совершенствования массовой физической подготовки детей, подростков, юношества и молодежи. Для решения задачи заметного повышения качества физического, духовного и нравственного воспитания молодого поколения России требуется поиск новых подходов к разработке образовательных технологий [4]. Сформулированная проблема до сих пор остается актуальной.

В целях повышения эффективности общего физического воспитания была выдвинута идея адаптации к нему технологий, хо-

рошо зарекомендовавших себя в большом спорте [2]. Направление получило название «спортизированного», или «спортивно ориентированного», физического воспитания. Действительно, воздействие спорта на формирование личности трудно переоценить. Едва ли будет преувеличением сказать, что именно благодаря этому виду деятельности часто рождаются настоящие руководители и организаторы, поскольку в спорте моделируются многие типовые жизненные процессы.

Однако цели спортивной и физкультурной деятельности не совпадают, это разные по содержанию социальные процессы, которые, соответственно, предполагают различные результаты: если для спорта на первом месте достижение максимально возможных рекордов, то физкультура нацелена на физическое развитие и оздоровление. Спортивная деятельность – сложное социально-биологическое явление, эффективность социализации с ее помощью во многом зависит от того, насколько ценности спорта совпадают с ценностями личности и общества. Физическое воспитание, выполняющее общекультурные задачи (образовательные, воспитательные, здоровьесберегающие), лишь использует для этого спортивные средства и элементы спорта.

Как теоретический фундамент «спортизированного» физического воспитания В. К. Бальсевич выделяет следующие организационно-методические принципы:

- конверсия – использование отработанных в теории и практике спортивной подготовки средств управления процессом целенаправленного изменения состояния обучающихся посредством креативных возможностей феномена тренировки;
- гармоничность развития личности обучающегося – формирование интеллектуальных, нравственных, этических, эстетических, мобилизационных, коммуникативных ценностей физической и спортивной культуры;
- активное формирование здоровья – обязательное соответствие акцентирующих воздействий ритмам возрастного развития систем организма.

В. К. Бальсевич и Л. Н. Прогонюк уверены, что перечисленные положения можно реализовать, используя позитивный опыт и огромный технологический потенциал спорта высших достиже-

ний [3]. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки – один из главных механизмов, обеспечивающих встречное движение массовой физической и профессиональной спортивной культур, расходившихся до этого в разные стороны. Благодаря такому сближению создаются условия для интенсификации физической подготовки детей, подростков и молодежи, что подтверждается экспериментальными исследованиями [2, 4].

Вместе с тем успешность физического развития и физической подготовки зависит от того, насколько в полной мере будут применяться индивидуальный, дифференцированный и типологический подходы во время обучения. Технология учебно-тренировочного процесса должна учитывать закономерности индивидуальных особенностей возрастного развития, связанные как с сенситивными, так и с критическими периодами развития двигательных и моторных способностей занимающихся.

Основным фактором, сопутствующим эффективности воспитания физической культуры, является предоставление учащимся свободы выбора вида спорта или какой-либо другой спортивно-ориентированной разновидности деятельности, а также возможности опираться на собственные ощущения, пожелания и самооценку. Ведущими принципами занятий и тренировок в данном случае становятся самостоятельная активность и осознанная добровольность познания. Действительно, если двигательная задача при выполнении физического упражнения не навязана насильно, а совпадает с интересами и потребностями человека, то ее успешное решение связано с положительными эмоциями, которые активизируют последующую работу, создают благоприятные условия для протекания когнитивных процессов, формирования интеллекта и личности в целом. Принудительное же выполнение каких-либо действий угнетает творчество и часто вызывает негативные психические состояния. Поэтому важно четко представлять, какая двигательная задача поставлена и с какой целью выполняется то или иное физическое упражнение, в какой степени оно соответствует потребностям самого субъекта деятельности.

Физические упражнения – основное средство физического воспитания, а двигательная деятельность – составная часть целостной деятельности человека и связана с ее содержанием и струк-

турой [6, 7]. Усложнение с возрастом целостной деятельности человека сопровождается соответствующим усложнением входящих в нее движений и двигательных действий. Эта связь обусловлена тем, что физические нагрузки – вариант перцептивной деятельности [6]. При определенных условиях они обеспечивают разностороннее воздействие на развитие психики и интеллекта, а также способствуют решению многих воспитательных и образовательных задач.

С точки зрения Л. И. Божович, становление личности – это обретение индивидом свободы от непосредственного влияния окружающей среды, превращение его в субъект собственной жизнедеятельности, активное преобразование себя и окружающего мира. Для личности становится характерной активная, а не реактивная форма поведения. Причем формирование личности не может быть обусловлено независимым развитием какой-либо одной из ее сторон – рациональной, волевой или эмоциональной. Личность – это высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. Автор формулирует вывод, что какие бы воздействия не оказывала среда на человека, какие бы требования она к нему не предъявляла, до тех пор пока эти требования не станут собственными потребностями человека, они не выступят действительными факторами его развития. Собственными же потребностями они становятся лишь в том случае, если их выполнение обеспечивает сохранение не только объективно занимаемого положения, но и внутренней позиции [5].

Та или иная потребность служит предпосылкой всякой деятельности, однако сама по себе она не может определять конкретную направленность действий. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем [7].

В детерминации поведения человека внешние воздействия опосредуются внутренними условиями. Целостный эффект можно понять, лишь рассмотрев их совместно. В потребности единство внешнего и внутреннего проявляется весьма отчетливо, так как она характеризуется как некоторое внутреннее состояние того, кто испытывает эту потребность, объект которой тем не менее находится вовне [8].

Целенаправленность определяет одну из сторон человеческой деятельности – осознанность. Понятие деятельности неотделимо от понятия мотива: «Всякое действие исходит из мотива, т. е. побуждающего к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [9]. Следует подчеркнуть, что понятие мотива более узкое, чем понятие мотивации. Мотивация как обязательный компонент входит в структуру деятельности. Она в отличие от мотива может быть как внутренней, так и внешней по отношению к деятельности, хотя всегда остается характеристикой субъекта деятельности. На формирование конкретного мотива и на принимаемые человеком решения существенное влияние оказывают его интересы и склонности, предпочтения и идеалы, установки и мировоззрение. Особенно важную роль в процессе развития мотивационной сферы человека играют первичные потребности.

Заинтересованность в физической культуре обусловлена широким спектром потребностей в физических нагрузках, общении, проведении свободного времени в кругу друзей, в играх, развлечениях, отдыхе, эмоциональной разрядке, самоутверждении, укреплении позиции своего «Я», эстетическом наслаждении и т. п. Систематические занятия физическими упражнениями, достижение определенных успехов, возрастные особенности, половая принадлежность, индивидуальные личностные установки, принципы, социальная среда и устоявшиеся в обществе нормы, правила, законы – все это определяет дальнейшее развитие мотивации к занятию физической культурой.

Чтобы быть мотивированными, занимающиеся должны получать удовольствие от процесса обучения. Модель мотивации можно представить так: потребность – постановка цели – совершение действия – достижение цели. Именно потребности создают желание чего-то достичь. В результате устанавливается цель для удовлетворения желаний, выбирается направление, которое ведет к реализации цели. Процесс повторения успешных действий можно назвать закреплением, или законом результата [1]. Попутно заметим, что удовлетворение характеризует однократный и чаще всего кратковременный акт (выполненную работу, совершенный посту-

пок, компенсированную потребность), в то время как удовлетворенность связана с долгосрочной деятельностью.

В побуждении к занятиям физической культурой и спортом важен интерес. Он отражает избирательное отношение человека к объекту, обладающему значимостью и эмоциональной привлекательностью. В структуре интереса различают эмоциональный, познавательный и поведенческий компоненты.

Эмоциональный компонент связан с тем, что человек по отношению к объекту или деятельности всегда испытывает какие-либо чувства. Его показателями могут быть удовольствие, удовлетворенность, величина потребности, оценка личной значимости, удовлетворенность физическим «Я» и др.

Познавательный компонент предполагает осознание свойств объекта, понимание его пригодности для удовлетворения возникающих потребностей, а также поиск и подбор средств, необходимых для их компенсации. К его показателям относятся убежденность в необходимости занятий физической культурой и спортом, осознание индивидуальной потребности в занятиях, достижение определенного уровня знаний, стремление к дальнейшему познанию и др.

В поведенческом компоненте отражаются мотивы и цели деятельности, а также рациональные способы удовлетворения потребности. В зависимости от активности этого компонента интересы могут быть реализованными и нереализованными.

Свободный выбор физкультурно-спортивных занятий свидетельствует о наличии у человека осознанного интереса. Интересы обычно возникают на основе тех мотивов и целей физкультурно-спортивной деятельности, которые связаны:

- с удовлетворением процессом занятий (динамичность, эмоциональность, новизна, разнообразие, общение и др.);
- результатом занятий (приобретение новых знаний, умений, навыков и др.);
- перспективой занятий (гармоническое развитие и др.).

Потребности в физической культуре – главная побудительная, направляющая и регулирующая сила поведения личности. При этом они тесно связаны с эмоциональными переживаниями, ощущениями приятного и неприятного, удовольствия и неудовольствия. Удов-

летворение потребностей сопровождается положительными эмоциями (радость, счастье), неудовлетворение – отрицательными (разочарование, отчаяние, печаль). Человек обычно выбирает тот вид деятельности, который в большей степени позволяет удовлетворить возникшую потребность и получить положительные эмоции. Возникшая на основе потребностей система мотивов определяет направленность личности, стимулирует и мобилизует ее на проявление активности. Мотивация повышается в случае свободного выбора задачи и наличия компетентности.

Для формирования положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями важно соотносить мотивы занимающегося со способностями, его желания с его же возможностями. Гармонизация физического воспитания будет обеспечена в том случае, если интересы и желания, а главное, цели сместятся на те виды деятельности, которые удаются ему лучше прочих и приносят наибольшее удовольствие. Тогда удовлетворенность от занятий физической культурой будет испытываться не только при достижении определенных результатов (на что ориентирована программно-нормативная система физического воспитания), но и во время самого процесса их получения, при обязательном его соответствии индивидуальным и личностным особенностям занимающегося.

Спроецируем сказанное на высшее профессиональное образование. Образовательный процесс в современном вузе должен быть направлен на обеспечение становления субъектности обучающихся, повышение значимости человеческого фактора – личностной самобытности каждого, на формирование не отдельных важных качеств будущего профессионала, а на его самостоятельность, самодетерминацию, самосознание, саморегуляцию и самореализацию. Воспитание физической культуры личности играет в этом не последнюю роль, а основой педагогической деятельности преподавателя (тренера) становится создание условий для раскрытия индивидуальности в развитии.

Понимание человека как личности, как субъекта предполагает глубокое изучение его процессуальных психологических характеристик. Важным оказывается определение не только содержательной структуры того или иного личностного параметра, но и его

функциональных особенностей. Субъектные параметры относятся, как правило, не к частным психическим свойствам, а к личности в целом. В этом смысле выстраивание отношений с субъектом в образовательном процессе требует более высокого (по сравнению с объектом) уровня обобщения, учитывающего деятельностную, активную, творческую пластичность, регуляторную природу человеческой психики.

Результаты проведенных нами исследований реализации спортивно ориентированной направленности в системе физического воспитания вуза [10] показали, что студенты, в соответствии со своими предпочтениями выбравшие для занятий по физическому воспитанию определенный вид спорта, существенно различаются индивидуально-психологическими особенностями.

Так, занимающимся силовым троеборьем, свойственны общительность, непринужденность, оперативность, импульсивность, восторженность, поглощенность своими мыслями, сильная воля и умение контролировать свои эмоции, эмоциональная сдержанность и социабельность.

У студентов, избравших борьбу, кроме оперативности, наиболее выражены импульсивность, склонность к непостоянству и развитое конкретное воображение.

Для баскетболистов характерны ригидность мышления, осторожность, сопротивление переменам, низкая дисциплинированность.

Отдавших предпочтение настольному теннису отличает скрытность, обособленность, самостоятельность, впечатлительность, сопротивление переменам, ориентация на собственные решения и потворство своим желаниям.

Студенты групп общефизической подготовки обладают такими качествами, как высокий уровень интеллекта, мечтательность, дипломатичность, тревожность, а также в меньшей степени проявляющаяся эмоциональная стабильность, нормативность поведения.

Как уже говорилось, выбор различных видов спорта связан и с различными проявлениями мотивации, самооценки и направленности личности. В частности, студенты, занимающиеся борьбой, отличаются меньшей направленностью на себя; баскетболисты – меньшей направленностью на общение и большей – на дело. Для силовых троеборцев характерна направленность на себя

и в меньшей степени на общение; а для не занимающихся спортом – большая на общение и меньшая на дело. Высокая реактивная тревожность как выражение самооценки присутствует у баскетболистов и борцов, довольно низкая – у тех, кто не занимается спортом. Вероятно, необремененность спортивным результатом снижает состояние тревоги. При этом отсутствует различие по проявлению личностной тревожности.

Применительно к выбранному виду спортивной специализации был обнаружен широкий спектр мотивов занятий спортом. В борьбе это социальное самоутверждение и стремление к достижению успеха; в баскетболе – стремление к физическому развитию и в меньшей степени к достижению успеха и спортивного совершенствования. Лиц, склонных к силовым видам спорта, привлекают высокая эмоциональность тренировок и соревнований, возможность самосовершенствования, а также отличает мотивация к достижению успеха. Интересно, что наиболее выраженными на фоне других мотивами оказались стремление к физическому развитию и участию в спортивных событиях, которым присуща высокая эмоциональность.

Среди типологических особенностей проявления свойств нервной системы у студентов, выбравших силовое троеборье, наиболее ярко выражены большая сила нервной системы и инертность торможения, а, например, у баскетболистов наблюдается, наоборот, более слабая нервная система и инертность нервных процессов.

Приведенные примеры доказывают, что выбор вида спортивной специализации на занятиях по физическому воспитанию существенно зависит от индивидуальных черт личности, которые, в свою очередь, обуславливают проявления двигательных способностей. Таким образом, выявив и проанализировав личностные особенности учащихся, можно усовершенствовать организацию учебного процесса и получить больший эффект от занятий. Успешное же развитие двигательных способностей занимающихся и удовлетворенность собственной деятельностью станут для них сильным стимулом для дальнейшего повышения двигательной активности.

Итак, адекватная реализация спортивно-ориентированного подхода предполагает комплексный учет индивидуальности личности при выборе спортивной специализации. Только в этом случае

складываются наиболее оптимальные условия для формирования положительной мотивации к занятиям по физической культуре, поскольку соответствие «внутренних» и «внешних» условий деятельности обуславливает удовлетворенность от самого процесса ее реализации.

Литература

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ. С. К. Мордовина. 10-е изд. СПб.: Питер, 2010. 848 с.
2. Бальсевич В. К., Шестаков М. П. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания школьников // Спорт, духовные ценности, культура. М., 1997. Вып. 7. С. 232–237.
3. Бальсевич В. К., Прогонюк А. Н. Теория и технология развития инновационных процессов в физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы // Совершенствование системы физического воспитания, оздоровления детей и учащейся молодежи в условиях различных климатогеографических зон. Сургут: Изд-во СурГУ, 2000. С. 5–7.
4. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Концепция информационно-образовательной компетенции по развертыванию национальной системы спортивно-ориентированного физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2003. № 1. С. 11–17.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности // Избранные психологические труды. М.; Воронеж, 1997. 352 с.
6. Запорожец А. В. Психология действия. М.; Воронеж, 2000. 736 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
8. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 445 с.
9. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с.
10. Уткин В. И., Ревенко Е. М., Сальников В. А. Спортивно ориентированная направленность в системе физического воспитания // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2010. № 5. С. 53–58.

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

Бебинов Сергей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск. E-mail: bebinov.ru@gmail.com

Давлетов Олег Борисович – преподаватель кафедры механики и конструирования машин Уфимского государственного нефтяного технического университета, Уфа. E-mail: davolegus@mail.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

Карташева Анна Александровна – аспирант кафедры онтологии и теории познания философского факультета Уральского Федерального Университета им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: anna.kartasheva@gmail.com

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России, лауреат премии Президента РФ в области образования, Заслуженный учитель Российской Федерации, Пермь. E-mail: school@lyceum1.perm.ru

Матевосян Лианна Бениаминовна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации Ереванского государственного университета, член-корреспондент РАЕ, Заслуженный деятель науки и образования РАЕ, председатель Армянской ассоциации русистов, Ереван (Армения). E-mail: lianna_matev@yahoo.com

Попов Дмитрий Павлович – аспирант кафедры теории и социологии управления Уральского института – филиала Российской академии народного хозяйства и госслужбы, Екатеринбург. E-mail: popov-dmitry87@yandex.ru

Ревенко Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Си-

бирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск. E-mail: revenko.76@mail.ru

Сальников Виктор Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, Омск. E-mail: rector@sibadi.org

Сиденко Елена Александровна – старший преподаватель кафедры теории и практики управленческой деятельности в образовании Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва. E-mail: innovationnews@mail.ru

Соколова Инна Витальевна – преподаватель русского языка Университета Бари им. Альдо Моро, Бари (Италия). E-mail: sokolova.inna@yahoo.it

Шангутов Антон Олегович – адъюнкт кафедры теории и методики профессионального образования Пермского военного института внутренних войск МВД России, Пермь. E-mail: army_5559@mail.ru

Шаркунова Юлия Владимировна – аспирант кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета, Ханты-Мансийск. E-mail: shark-ulia@yandex.ru

Шмурыгина Ольга Владимировна – декан факультета заочного обучения Института социологии и права Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: shmur-olga@yandex.ru

Штейнберг Валерий Эмануилович – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, главный специалист Управления научных работ и международных связей Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: dmt@ufamail.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													
											газету журнал		20462	
	«Образование и наука. Известия УрО РАО»													
	(наименование издания)													
	Стои- мость	подписки						Кол-во комплек- тов						
	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.ugorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.ugorao.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 № 8 (97)

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@urorao.ru*

Подписано в печать 10.10.2012. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.

Цена свободная