

Вестник Московского университета

ISSN 0201—7385

ISSN 2073—2635



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

Основан
в 1946 году



300
лет

Серия 20

педагогическое
образование

1/2011

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Редакционная коллегия

Главный редактор

Розов Николай Христович — докт. физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. Российской академии образования, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Зам. главного редактора

Смирнов Сергей Дмитриевич — докт. психол. наук, проф., зав. кафедрой методики преподавания педагогики и психологии высшей школы факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Ответственный секретарь

Новикова Галина Викторовна — канд. психол. наук, доц., вед. науч. сотр. факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова

Члены редколлегии

Ильченко Валентин Иванович — докт. пед. наук, проф., руководитель экспертно-аналитической службы МГУ имени М.В. Ломоносова; **Китайгородская Галина Александровна** — докт. пед. наук, проф., директор Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ имени М.В. Ломоносова, зав. кафедрой истории и философии образования

факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; **Климов Евгений Александрович** — докт. психол. наук, проф. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, акад. Российской академии образования; **Купцов Владимир Иванович** — докт. филос. наук, проф., акад. Российской академии образования, проф. факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; **Талызина Нина Федоровна** — докт. психол. наук, проф. факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, акад. Российской академии образования

Редактор М.Ю. БУЯНОВА

Технический редактор Н.И. Матюшина

Корректор И.В. Бабаева, В.В. Конкина

Адрес редакции:

119991, Россия, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 2-й Учебный корпус.

Факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, ком. 350.

Тел. (495) 939-42-80; e-mail: fpo.mgu@mail.ru; сайт www.fpo.msu.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовой информации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9360 от 12 июля 2001 г.

Журнал входит в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Сдано в набор 30.11.2010. Подписано в печать 18.01.2011. Формат 60×90 1/16.

Гарнитура Таймс. Бумага офс. № 1. Офсетная печать. Усл. печ. л. 8,0.

Уч.-изд. л. 8,3. Тираж 295 экз. Заказ № 0434. Изд. № 9255.

Ордена “Знак Почета” Издательство Московского университета.

125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7. Тел. (495) 697-31-28.

Типография МГУ

119991, ГСП-1, г. Москва, Ленинские Горы, д. 1, стр. 15

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 20

№ 1 • 2011 • ЯНВАРЬ—МАРТ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальный вопрос

- Попов Л.В., Розов Н.Х.* Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возникновения 3

Педагогические размышления

- Пономарев Р.Е.* Образование и образовательное пространство 16

Опыт практической педагогики

- Леньков С.Л., Зиньковский А.К., Антоновский А.В.* Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья и эффективности работы учителя 23

Реалии педагогического образования

- Харченко Л.Н., Федосеева А.А.* Технологический подход к реализации программы неформального образования и психологической поддержки родителей 37

- Евдокимова Н.В.* Предметно-специфическое содержание обучения основам многоязычия 43

К 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова

- Основные даты жизни и деятельности М.В. Ломоносова 51

Голоса молодых

- Кузнецов К.Г.* Самостоятельность учащихся старших классов в планировании личных профессиональных перспектив 55

- Липатникова О.А.* Взаимосвязь репрезентативной системы, мотивов учебной деятельности и успеваемости студентов 62

- Фетисова Е.В.* Особенности преподавания математики иностранным студентам, обучающимся на русском языке 71

Чужая жизнь и берег дальний

- Фирсова С.П.* Международное сотрудничество высшего учебного заведения в контексте педагогических исследований 76

Кладезь идей и опыта

- Гуляев Ю.Ю.* Смысл педагогической деятельности и педагогическая наука 85

- Дивногорцева С.Ю.* Отеческое поучение как фактор семейного воспитания в православной педагогической культуре 96

- Корнев Д.В.* Социально-педагогический аспект становления личности подростков средствами фольклора 106

Книжная полка преподавателя

- Новикова Г.В.* Почти забытый образ детства 115

В перерывах между лекциями

- Златопольский Д.М.* Смайлики вместе с нами 121

- Максимчук Л.В.* Русскому поэту Михаилу Ломоносову (1711–1765) 124

CONTENTS

Matter of Topical Interest

- Popov L.V., Rozov N.H.* Educational activities in high school: the revival problems 3

Pedagogical Ideas

- Ponomarev R.E.* Education and educational environment 16

Experience of Practical Pedagogics

- Lenkov S.L., Zinkovsky A.K., Antonovsky A.V.* Protective-coping behavior as the factor of professional health and efficiency of professional activity of the teacher 23

Reality of Pedagogical Education

- Harchenko L.N., Fedoseeva A.A.* The basis of technological approach to the realization of the programme of informal education and psychological support of parents 37
- Evdokimova N.V.* The specific subject content of multilingual principles 43

To the 300th Anniversary from the Date of M.V. Lomonosov's Birth

- Key dates in the M.V. Lomonosov's life and activities 51

Voices of Youth

- Kuznetsov K.G.* Self-dependence vocational guidance amongst general school students 55
- Lipatnikova O.A.* The relationship of a representative system, the motives of educational activity and achievement of students 62
- Fetisova E.V.* Features of teaching mathematics for foreign students training in russian 71

Foreign Life and Distant Land

- Firsova S.P.* International cooperation of higher educational institutions in the context of pedagogical research 76

Fountain of Ideas and Experience

- Guliev U.U.* The meaning of pedagogical work and education science 85
- Divnogortzeva S.U.* The father's teaching's as a factor of family education in the orthodox pedagogical culture 96
- Kornev D.V.* Socially-pedagogical aspect formation of the person of teenagers folklore means 105

Teacher's books

- Novikova G.V.* Almost forgotten image of childhood 115

During the Intervals

- Zlatopolsky D.M.* Smilies are with us 121
- Maksimchuk L.V.* For Russian poet Mikhail Lomonosov (1711–1765) 124

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Л.В. Попов, Н.Х. Розов

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: spo.mgu@mail.ru)

Проведен анализ воспитательного процесса в вузах в советское и в настоящее время. Обсуждены вопросы необходимости воспитательной работы с молодежью и выработки концепции воспитания. Наиболее важной темой для дискуссии, поднятой в настоящей статье, является вопрос о том, кто будет организовывать и направлять воспитательную работу в вузе.

Ключевые слова: *воспитательный процесс, концепция воспитания, организация воспитательной работы в вузе.*

Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными: искусство управлять и искусство воспитывать.

И. Кант

За годы своего почти 300-летнего развития отечественная система образования выработала определенную концепцию, отражающую специфику национального менталитета: подготовка профессионалов-специалистов в конкретных областях знания и деятельности неотделима от воспитания их нравственного, духовного и культурного облика. Об этом очень мудро сказал выдающийся философ И.А. Ильин: *“Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, бездуховный, начинает злоупотреблять”* [1:38].

До недавнего времени в нашей стране безраздельно господствовала система коммунистического воспитания, задача которого состояла в формировании всесторонне развитого человека, вооруженного “классовым сознанием и марксистско-ленинским мировоззрением”. Главными ценностями такого мировоззрения считались преданность идеалам коммунизма, “готовность бороться за дело Ленина — Сталина”, советский патриотизм, самоотверженный труд на благо государства и общества, безусловный приоритет общественных интересов перед лич-

ными. У этой системы воспитания, несомненно, были свои позитивные качества, но были и серьезнейшие недостатки. Главным из них является то, что в результате формировалась социально пассивная, малоинициативная личность с принудительно навязанными абстрактными ценностными ориентирами. Молодым людям не прививалось понимание персональной ответственности за принимаемые ими решения, поощрялись навыки ухода от социально значимых действий и рефлексивные умения строить свои поступки по степени их соответствия идеологически выверенному и узаконенному государством общественному эталону. А ведь лозунги того времени говорили об обратном — о воспитании активных и инициативных строителей нового мира. Реально же активность поощрялась лишь в идеологически четко очерченных границах, в других направлениях она получала соответствующую оценку (уклонисты, стяжатели, диссиденты и др.) и жестко наказывалась. Глубоко трагичным было сосуществование теоретически гуманных посылов так называемого коммунистического воспитания с бесчеловечными злодеяниями при их реализации властью.

В 80-х — 90-х гг. XX в. система коммунистического воспитания пришла в противоречие с объективной логикой общественного развития страны и развалилась. В сфере воспитания образовался вакуум, о воспитании как общественной задаче перестали даже говорить. Более того, стараниями “демократов” — новых руководителей страны — само слово “воспитание” стало практически ругательным, а процесс воспитания квалифицировался как противоречащий правам и свободам человека.

Конечно, спонтанный процесс воспитания никуда не исчез — он исчезнуть в принципе не может, поскольку является атрибутом человеческого общества. Да и пришедшие к власти “строители капитализма” прекрасно понимали, что, перефразируя классическое выражение, “отсутствие воспитания” само является ни чем иным, как “воспитанием”. Только теперь всеми способами в сознание людей внедрялись выгодное новой власти обожествление “золотого тельца”, идея обогащения любым путем, в том числе самым бесчеловечным, возвращение в людях, прежде всего в молодежи, низменных инстинктов, корыстных интересов, уверенности во вседозволенности.

Сегодня в нашей стране снова проявилось осознание принципиальной невозможности развития подлинно цивилизованного общества без воспитания в людях национально-патриотических, гражданско-правовых, морально-нравственных, культурно-этических и общечеловеческих ценностей. Снова руководители разного уровня, внятно или бессвязно, заговорили о необходимости возвращения к традиционному на Руси пониманию роли и места воспитания, о важности формирования системы воспитания, основанной теперь уже на какой-то иной концептуальной основе, на новых идеях, подходах и делах.

Однако даже базисный вопрос о самой необходимости воспитания и сегодня нельзя считать решенным до конца. Слишком велика и влиятельна еще армия тех, кто выступает в защиту превратно понимаемой “свободы личности”, кто еще по недомыслию не понял (или не хочет понять по корыстным причинам) азбучную истину: “Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя”. Проявляя толерантность, мы дадим возможность (принося извинение за обширную цитату) высказать свое мнение и тем, кто продолжает видеть даже в гуманно организованном цивилизованном воспитании лучших человеческих качеств насилие над индивидуумом и ущемление его прав. Итак, вот один очень любопытный пассаж о самом понятии “воспитание”: «Снова терминология из “высокого штиля”, до боли знакомого, — из советской идеологической риторики. Уже во времена перестройки мне пришлось пережить интеллектуальный шок, связанный с осмыслением термина “воспитание”. К нам в страну в 1989 г. приехала группа американских учителей средней школы... Во время посещения московской школы один из членов американской делегации задал мне вопрос: “Что значит термин *воспитание*?”», пояснив, что в английском языке адекватного понятия не существует. Как выпускник МГПИ им. Ленина, я легко сформулировал, что воспитание — это система мероприятий, рассчитанных на целенаправленное формирование личности, и т.д. Американец выслушал меня с неподдельным удивлением и спросил: “И что, этому у вас где-нибудь учат?” Я ответил, что для этого существует специальная система педвузов. В ответ я услышал реплику: “Очень интересно! У нас ровно за это учителей изгоняют из школ!” Моему удивлению не было предела. Лишь поразмыслив, я осознал, что целенаправленное воздействие на личность — это насилие над ней. Личность должна самостоятельно выбирать пути развития, для чего ей необходимо предоставить соответствующие возможности. Ну, а уж выражение “воспитание гражданина” тем более напоминает политзаянтия в русской армии, описанное А.И. Куприным, где солдат заставляли зазубривать перечень врагов государства... При такой постановке вопроса всегда возникает проблема: кто же будет определять, каким должен быть гражданин? В этом отношении мне гораздо ближе позиция Дж. Буша-старшего, который, будучи кандидатом в президенты США, в качестве важнейшего элемента своей предвыборной программы выбрал тезис “Развитие демократии через образование”, полагая, что демократические институты могут эффективно работать только тогда, когда граждане, обладающие правом свободного волеизъявления, делают свой выбор сознательно, опираясь на знание и понимание той области, к которой относится выбор. Отсутствие образования в условиях свободы выбора приводит к манипулированию общественным сознанием, что в свою очередь часто становится “доводом” против демократии» [2:26].

Концовка этой долгой исповеди свидетельствует, что, по мнению автора, “образованность лучше, чем необразованность”. С этой древней банальностью нельзя не согласиться, но вот что не ясно: а причем здесь воспитание? Считает ли автор, что многовековое “целенаправленное воздействие на личность” церковного духовно-нравственного воспитания — “это насилие над ней”? Почему из посылки “личность должна самостоятельно выбирать пути развития” следует, что ради абстрактно понимаемой “любви к свободе личности” мы обязаны ничего не предпринимать, чтобы человек не был некультурным, не умеющим контактировать с людьми и уважать их, не испытывающим гордость за свою Отчизну и готовность ее защищать, не знающим ее историю и не любящим ее традиции? А может быть, именно мудро поставленное воспитание как раз и является тем неотъемлемым элементом “образованности”, который только способствует выбору самой личностью пути своего развития?

Проблема не в том, нужно воспитание или нет, а в том, что должно на современном этапе развития России стать предметом воспитания и как процесс воспитания необходимо осуществлять. Действительно, мы должны очертить содержание воспитательной работы, определить ее цели. Точно так же нам нужно понять, как следует на практике проводить воспитательную работу с нынешним молодым поколением. От решения этих вопросов зависит все.

Не касаясь организации системы воспитания в стране в целом, мы поговорим только о постановке воспитательной работы в высших профессиональных учебных заведениях. Департамент государственной молодежной политики, воспитания и социальной защиты детей Минобрнауки РФ в 2006 г. направил руководителям органов управления образованием и ректорам вузов *Рекомендации по организации воспитательного процесса* в вузах. В документе декларируется, что “за последние годы совместными усилиями руководителей всех уровней, ученых, специалистов, практиков предприняты серьезные шаги по восстановлению” системы вузовского воспитания. Более того, предписывается, что “воспитание должно стоять *не отдельным* элементом *внеучебного* педагогического действия, а *необходимой органической составляющей* педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития”.

Надо сказать, что многие наши вузы, ясно осознавая значение воспитательной работы со студентами, в той или иной мере занимались ею и без указаний руководства. И накопили положительный, по-настоящему интересный опыт такой работы. Однако сегодня процесс возрождения воспитательной деятельности в высших учебных заведениях требует принципиально нового осмысления, новых идей, новых методов, ибо протекать он должен в новых социальных условиях, с

учетом нового мироощущения и миропонимания молодежи, новых целей и задач общественного развития.

Воспитательная работа с молодежью — очень тонкая материя, здесь одними общими призывами, инструкциями и заклинаниями не обойтись. Необходимо очень тщательно оценить все объективные возможности и продумать осуществимость всех намечаемых мер, чтобы воспитательная работа дала реальный результат, а не оставалась зачатую просто рапортом об успехах на бумаге. Мы представим свою попытку проанализировать некоторые узловые вопросы организации и проведения воспитательной работы, от решения которых в значительной степени зависит ее эффективность.

Что составляет ядро воспитательной работы сегодня? Раньше, мы знаем, таким ядром являлась коммунистическая идеология. А сегодня у нас нет даже четко прописанной национальной идеи. Вместе с прекращением общественно-политической работы в деятельности молодежных объединений была утеряна идейно-воспитательная направленность, исчезла та общность, которая объединяла и направляла устремления и труд, если и не всех, то, по крайней мере, значительного числа молодых людей. О чем же будет говорить в нынешних условиях “воспитатель”? О том, что в общественном месте нехорошо ковырять пальцем в носу? Что “воспитатель” должен будет делать? Ходить по общежитию и пить со студентами чай?

Хотим мы об этом сказать громко или не хотим, в центре воспитательной работы всегда по определению стояла и будет стоять **идеология**. Без четкой и ясной идеологической, общественно значимой составляющей воспитательная работа превратится в мало интересный и, главное, никому не нужный сегодня культурно-просветительский клуб. “Идеологии” не следует бояться, бояться надо ее отсутствия. “Идеология” — это нормальное, естественное понятие, оно должно характеризовать политическую платформу Державы, отражать менталитет Народа и соответствовать его Традициям. Важно только, чтобы практическая реализация властью идеологических установок проводилась в интересах всего собственного народа, а не была направлена против него.

Сегодня предпринимаются все более и более активные попытки передать если не всю, то хотя бы значительную часть воспитательной работы в руки Церкви, поставить христианское учение в абсолютный центр всего воспитания. Конечно, проповедь христианских ценностей открывает огромные возможности для реализации духовно-нравственного воспитания человека, и эти возможности должны быть всемерно использованы. Но два тысячелетия церковной деятельности показывают, что сама по себе Церковь не может полностью и окончательно решить все проблемы воспитания. Кроме того, в светском обществе существуют и иные проблемы, живут и люди с иным мировосприятием.

А это значит, что Церковь может рассматриваться только как один из инструментов воспитательного процесса, весьма действенный, но эффективный лишь в определенных границах.

Какие составные части включает в себя “воспитание”? Конечно, воспитательная работа включает в себя не только “голую идеологию”, содержание этой работы гораздо более обширно. И, самое главное, она должна отражать вызовы современной жизни и отвечать на них — только в этом случае она будет интересна и полезна молодежи, востребована ею.

Упомянутые выше Рекомендации следующим образом определяют цели и задачи воспитания: “Воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности — гражданина и патриота России, способной к высококачественной профессиональной деятельности и ответственности за принимаемые решения; формирование у студентов социальных компетентностей, нравственных, духовных и культурных ценностей и потребностей; создание условий для интеллектуальной и творческой самореализации личности. Воспитательная деятельность в вузе должна быть направлена на формирование у студентов таких важнейших личностных качеств, как трудолюбие, организованность, дисциплинированность, ответственность”.

Как знаком этот текст! Скорее всего, он взят из архивов и родился полвека назад где-то в недрах Идеологического отдела ЦК КПСС. Но мы говорим об этом не для того, чтобы посмеяться. В такой исторической преемственности нет ничего удивительного или недопустимого: важная составляющая воспитательной работы — формирование Человека, его лучших личностных качеств и достойного поведения в обществе — является вечной общечеловеческой задачей воспитания, инвариантной к любому общественному строю и различным политическим реалиям. Работу в этом направлении преступно прекращать, ее надо развивать и модернизировать с учетом новых общественных условий и новых общественных воззрений.

Очень важно, что такую работу нам не нужно начинать “с нуля”. В нашей стране всегда были и сегодня есть блестящие специалисты по вопросам воспитания Человека. Наши ученые подробно проанализировали те вечные, общечеловеческие ценности, которые и должны быть в центре воспитательной работы. Теоретическая база воспитательной работы с детьми, с молодежью у нас очень хорошо проработана, написаны многие тысячи статей и книг, составивших богатый научный фундамент теории воспитания. Огромный опыт практики воспитательной работы — это тоже наше богатство.

Кто будет организовывать воспитательную работу и конкретно ее направлять? В годы Советской власти воспитательной работой со студентами занимались вузовские партийные структуры, комсомол, проф-

союзы, советы ветеранов, руководство вузов, преподаватели. А кто сейчас может поднять эту работу? Существующие партии в основном заняты более важными для них вопросами политической борьбы за места в Думе и вспоминают о проблемах воспитания молодежи, к сожалению, весьма редко. Администрация вузов “по горло” завалена финансовыми и хозяйственными проблемами, озабочена в первую очередь вопросами конкурентной борьбы и выживания.

Министерские чиновники предписывают включить воспитание в систему чисто административной деятельности, организовать руководство воспитательной работой в вузах по простой формальной схеме: ввести новых “профильных” чиновников в ректорате (проректор по воспитательной работе) и в деканате (заместитель декана по воспитательной работе), а на кафедре назначить помощника или заместителя заведующего кафедрой по воспитательной работе. Для самой же реальной работы со студентами предлагается возродить хорошо забытый институт кураторов студенческих групп из числа преподавателей.

Организация воспитательной работы с бюрократической стороны обеспечена полностью: изданы циркуляры, указы (или заимствованы из документов советской поры) “основные функции” новых чиновников, подробно прописано, каковы задачи кураторов, чего они должны добиваться. Грубо говоря, набор обязанностей “начальников от воспитания” таков: проректор контролирует заместителей деканов, те — помощников заведующих кафедрами, а последние руководят кураторами. Для кураторов в самых общих, абстрактных, но звонких терминах прописан длинный список вопросов, по которым нужно вести воспитательную работу. Все гладко на бумаге, но забыли подумать о главном: насколько реальны объективные предпосылки, которые обеспечат выполнение и эффективность воспитательной работы, прежде всего на самом основном уровне — на уровне кураторов групп и преподавателей вообще.

Конструируемая “воспитательная вертикаль” при формальном исполнении вмененных функций и обязанностей не даст ничего, кроме дополнительных расходов на бумагу и создания нового потока более или менее фантастических и никому по существу не нужных “отчетов о проделанной работе”.

Насколько наши преподаватели сами заинтересованы в проведении воспитательной работы и насколько они готовы к ее проведению? Реалии нашей вузовской жизни таковы, что слишком многие преподаватели в целях добывания достойного денежного обеспечения вынуждены работать параллельно в нескольких разных местах и потому не располагают необходимым временем для “воспитательных контактов” со студентами. Одним из главных критериев оценки работы преподавателя в современном вузе объявлена его научно-исследовательская и внедрен-

ческая работа, что также требует огромного количества времени. В то же время критерии оценки работы преподавателя по его основной профессиональной деятельности — педагогической и воспитательной работе — остаются неопределенными. В условиях все более активного включения вузов в систему *рыночных* отношений и усиления частно-предпринимательской составляющей в работе преподавателей, когда их труд становится *товаром*, многим из них уже не до воспитательной работы.

Между тем воспитательная работа — это не хобби, это отдельная наука и очень непростая. Этой науке нужно учиться, причем не схоластически и эпизодически, а прагматически и систематически. И если “искусство воспитывать” должны воплощать преподаватели вузов, то, значит, в первую очередь их надо обучать научным основам и практическим приемам этой новой для них деятельности. Прежде всего — психологии и педагогике, ибо они являются важнейшими инструментами воспитательной работы. Преподавателей нужно обучать умению общаться с людьми другого поколения с иными представлениями и иной шкалой ценностей, понимать и учитывать позиции, интересы, вкусы и взгляды студенчества. Преподаватель должен воспитывать всем своим поведением, высоким духовно-нравственным обликом, увлеченностью своим делом, творческим подходом, эрудицией и креативностью, академической культурой и профессиональной этикой, четкостью исполнения обязанностей и трудовой дисциплиной.

Однако основная масса наших преподавателей, прежде всего окончивших непедagogические вузы, практически не имеет никакой подготовки ни по психологии, ни по педагогике, ни по публичным выступлениям, ни по теории воспитания, ни по профессиональной этике и академической культуре. Как ни странно, но в нашей высшей школе существует твердое мнение, что специальную психолого-педагогическую подготовку аспирантам — будущим преподавателям — давать излишне. А дефицит квалифицированных преподавательских кадров, отсутствие жесткой трудовой дисциплины и неадекватная оплата труда приводят к тому, что часть педагогов привыкает к безнаказанности своего неполноценного отношения к собственному труду.

Казалось бы, у преподавателя всегда есть вариант обратиться к книгам, заняться самообразованием по вопросам воспитания. И дело здесь не только в том, что для этого нужно много времени. К сожалению, значительное число “сочинений” по воспитанию изобилует абстрактными рассуждениями и очевидными банальностями. Но, как известно, из написанных на бумаге самых лучших мыслей еще никогда автоматически, само по себе ничего реального не выросло, нужны “руководства к действию”. А практически все эти сочинения написаны в ключе “надо”, но не содержат ключа “как”, далеки от воспитательной прак-

тики, не содержат конкретных методических рекомендаций. Поэтому практикующие преподаватели высшей школы книги и публикации по вопросам воспитания молодежи, как правило, просто не читают — они им неинтересны и в своем большинстве реально бесполезны.

Может ли воспитательная работа в вузе изолированно от общественного климата решить своими силами проблему формирования Человека? Это принципиальный вопрос: ведь такая работа не протекает в вузе изолированно от той атмосферы, которая царит в обществе в целом. В министерской директиве подробно прописаны все те светлые качества, которые надлежит воспитывать в студентах кураторам-преподавателям. Однако давайте будем реалистами: их работа проходит на фоне реального и агрессивного внедрения в общественное сознание идеи о всевластии и всеисилии Рубля. А это с исторически проверенной неизбежностью влечет за собой обесценивание гуманных идеалов и чувств, деформацию человеческих отношений, культивирует насилие, беззаконие, предательство, низменные пристрастия, интеллектуальное и духовное обнищание, замену принципа взаимовыручки на принцип “каждый за себя”.

Идея “Обогащайтесь, кто как может” сегодня систематически, целенаправленно и высокопрофессионально пропагандируется средствами массовой информации. Достаточно посмотреть на потоки крови, сцены жестокости и насилия на экранах телевизоров, чтобы понять: мы давно уже переехали с Заречной улицы на улицу Разбитых фонарей. На смену лозунгу “Человек человеку друг, товарищ и брат” пришел другой: “Человек человеку конкурент, хозяин и волк”. Все это не может не впитываться молодежью, по самой своей природе податливой к неординарным влияниям, экстравагантным идеям, экстремальным поступкам.

Остается только неясным вопрос: почему государственным органам, громогласно вещающим об исключительном значении “воспитательной работы в вузе”, выгодно смехотворное противоборство преподавателей с очевидным развращающим тлетворным влиянием “воспитателей с экрана”, что происходит с молчаливого согласия того же государства? Никакие, даже самые великолепные, преподаватели-воспитатели не в состоянии своими весьма скудными средствами противостоять мощному, хорошо организованному и “артистично оформленному” культу садизма, бесчеловечности, эгоизма, вседозволенности, пагубных привычек, всеисилия денег.

Среди российской молодежи происходит резкая поляризация форм общественного поведения как реакция на изменившиеся условия жизни. В этой связи острые проблемы в воспитательной работе будут связаны и с глубоким социальным расслоением студенчества, а также с возникновением серьезного разрыва между “авангардом” студенчества и значи-

тельной массой маргинальной, малообразованной, зачастую агрессивной молодежи с примитивными запросами и интересами.

Сегодня весьма значительная часть молодых людей политически и гражданственно развращена, индифферентна, прагматически ориентирована только на “красивую жизнь” и материальный результат, все измеряет в “баксах”. И потому, если всерьез говорить о воспитательной работе с молодежью, начинать надо с создания правительством объективных условий для этого, а не с составления маниловского списка предписаний.

Как ориентировать воспитательную работу в вузах на профилактику и борьбу с зависимым поведением определенной части студенчества? Не секрет, что сегодня очень многие молодые люди вовлечены в табачную, алкогольную, наркотическую зависимость. Все большее распространение получают и другие формы зависимостей — пищевая, коммуникативная, игровая, сексуальная, компьютерная и др. В результате речь идет не только о вреде здоровью и учебе, но и о самой жизни молодых людей, дело доходит до вмешательства медицинских работников и правоохранительных органов.

Меры по противодействию зависимому поведению студенческой молодежи должны стать важнейшей составной частью воспитательной работы в вузах, ибо стране необходимы не просто образованные люди, а здоровые, работоспособные, жизнерадостные специалисты. Однако здесь инструкциями и беседами делу не поможешь. Современные реалии студенческой жизни, необходимость содействия молодым людям в преодолении трудностей, зависимостей, стрессовых и кризисных ситуаций требуют постоянной целенаправленной совместной работы вузовского молодежного актива и команды профессионалов, включающей педагогов, психологов, медиков. Только так можно помочь молодежи выработать базовые основы иммунитета против зависимого поведения, предупредить и предотвратить возникновение разрушающих зависимостей, вести эффективную профилактическую работу, возвращать “заблудших” к полноценной нормальной жизни.

К сожалению, наша высшая школа не располагает кадрами специалистов, способных решать указанные вопросы системно, объединив воспитательные, педагогические, психологические, медицинские и социальные практики. На подготовку таких профессионалов и на создание реальных условий для их работы должны быть направлены специальные усилия государства. Вопрос слишком важен для будущего страны, чтобы ограничиться одними директивами и инструктивными письмами.

Насколько наши студенты открыты для воспитательной работы? Мы хорошо помним, что даже в старые “жесткие” времена “типичный” студент всегда при первой же возможности манкировал “воспитатель-

ными мероприятиями”. В значительной мере этот феномен объяснялся просто тем, что предлагаемые воспитателями формы работы оказывались далеки от интересов студента. Но существенным фактором было и время, которого у студента всегда не хватало. Делая выводы из прошлого, надо, следовательно, искать какие-то новые формы работы и продумать вопрос о том, как выделить для нее нужное время.

Между тем не ясно, оставляет ли программа обучения бакалавров какое-то время для организации с ними воспитательной работы. Сейчас выдвигаемые руководящие требования к качеству обучения студентов формулируют все более жестко, все большее внимание требуют уделять привлечению их к исследовательской работе, к получению практических навыков. А ведь на все это нужно много времени, особенно если реально смотреть на ситуацию и учитывать, что значительная часть студенчества сегодня не проявляет должного интереса к освоению избранной профессии. Не будем также забывать, что огромное число студентов вынуждены “зарабатывать на хлеб”, и потому часто не имеют времени, чтобы посещать даже академические занятия. Кстати, эта “трудовая деятельность студентов” подчас не дает никакого ни личностного, ни профессионального воспитания, не порождает, как правило, никакого интереса ни к чему, кроме формального, безынициативного исполнения обязанностей.

Насколько наши работодатели заинтересованы в воспитательной работе в вузах и готовы ли они сформулировать какие-то “воспитательные пожелания”? Сегодня от вузов требуются все больше удовлетворять запросам работодателей. Но им знания культуры и искусства, политическая грамотность, чувство коллективизма, способность сопереживать вообще не нужны, в офисах главенствует совсем иная шкала ценностей.

Как это ни печально, характерная особенность очень многих наших специалистов — отсутствие интереса к порученному делу, стремления относиться к нему ответственно и педантично, неумение трудиться с должной отдачей сил, а подчас и нежелание вообще просто работать. Не сделать, тем более вовремя, или сделать кое-как, не предусмотреть, не позаботиться и не подстраховать, не предупредить, забыть, перепутать, потерять — все это обычные глаголы для описания нашего “трудового менталитета”. “Суровая правда жизни” состоит в том, что не менее актуальной, чем передача знаний и обучение навыкам, является задача воспитания умения и желания хорошо работать, быть исполнительным, аккуратным и дисциплинированным, болеющим за результат труда. Именно поэтому существенным новым элементом воспитательной работы должно стать воспитание культуры труда, ответственности за качественное исполнение своих трудовых обязанностей.

Сегодня все больше говорят о качестве образования, о качестве подготовки кадров. Именно на основе понятия качества образования

строятся многочисленные системы сравнительной оценки деятельности вузов в стране и за рубежом. Ранжирование и рейтингование учреждений высшего образования стало одним из важнейших инструментов современной образовательной политики, а также практики управления и финансирования высшей школы. Но можно ли комплексно судить о работе вуза, о качестве даваемого им образования без учета уровня постановки в нем воспитательной работы? Безусловно, нет. Ведь “продуктом” деятельности преподавательского коллектива является не только сумма общих и профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций выпускника, но и его физическое и духовное здоровье, культура, социальная активность, гражданские и патриотические качества.

Возрождение воспитательной работы в вузах — процесс очень тяжелый и специфический. И его необходимо решать не размножением инструкций, а обеспечением необходимых объективных условий. Мы упомянем лишь несколько мер, которые представляются нам первоочередными. Государству следует решить вопросы гарантированного финансирования вузов для решения этой проблемы — времена непрофессионального безвозмездного труда давно минули. В штатное расписание вузов следует ввести должности психологов, педагогов-организаторов, руководителей студий, кружков и т.д. Необходимо организовать подуманную систему подготовки кадров в области воспитания, внеучебной работы, предупреждения зависимого поведения и др. Должна быть введена действенная система психолого-педагогического обучения студентов, аспирантов, преподавателей.

Список литературы

1. Ильин И.А. О грядущей России: Избранные статьи / Под ред. Н.П. Полторацкого. М.: Воениздат, 1993. 368 с.
2. Филонович С.Р. Комментарий к докладу Общественной палаты РФ “Общество и образование: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?” // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 25—31.

EDUCATIONAL ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL: THE REVIVAL PROBLEMS

L.V. Popov, N.H. Rozov

The analysis of the educational process in high schools in the Soviet period and now. Discussed the need for educational work with young people and develop the concept of education. The most important subject for discussion raised in this article is the question of who will organize and direct the educational work at the university.

Key words: *educational process, the concept of education, organization of educational work at the university.*

Сведения об авторах

Попов Лев Владимирович — кандидат химических наук, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 939-32-81; e-mail: fpo.mgu@mail.ru

Розов Николай Христович — доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 939-32-81; e-mail: fpo.mgu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Р.Е. Пономарев

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова; e-mail: pro.mgu@mail.ru)

В статье рассматривается образование с позиции пространственного подхода, дано определение образовательного пространства, представлены классификация и уровни образовательных пространств, проанализированы особенности педагогической деятельности в образовательных пространствах разных видов.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, педагогическая деятельность.

Понимание образования как процесса обучения и воспитания человека находит свое отражение в педагогических концепциях, методических предписаниях, нормативно-правовых документах. Данная интерпретация процесса образования осуществляется с позиции анализа деятельности взрослого, который занимается воспитанием или обучением, а становление и развитие психики ребенка, его социализация выступают своего рода следствиями указанных процессов. Так, с точки зрения В.В. Давыдова, “образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание”, где воспитание представляет собой “формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств”, а обучение — “интеллектуальных или умственных” [1].

Этот подход справедлив при традиционной организации деятельности педагога, когда ученик должен принять установленные “сверху” цели обучения как собственные и в ходе учебной деятельности получить запланированные результаты. Учитывая, что образование не ограничивается деятельностью учебных заведений различного уровня, имеет смысл охарактеризовать образование, начиная с человека, который выступает в качестве образующегося. Именно он выступает “точкой сборки” всех тех влияний, которые возникают при взаимодействии с различными педагогами, в неформальном общении с людьми разного возраста, при получении информации через СМИ или Интернет. Немаловажное значение имеет и собственная активность человека, являющегося не только продуктом среды, но и субъектом, оказывающим влияние на ее изменение.

Индивидуальное развитие человека и развитие человека как субъекта исторического процесса невозможно без “присвоения и воспроизведения социокультурного опыта человечества” [2]. В процессе образования человек осваивает социокультурное содержание, что обеспечивает его индивидуальное развитие, содействует решению задач социального института образования, отвечающего за культурную преемственность поколений. Способность к творчеству, созиданию нового также обеспечивает приращение культурного содержания личности. В сфере образования это находит свое воплощение в творческих, проектных, учебно-исследовательских работах. С позиции антропоцентризма минимальной единицей процесса образования, позволяющей судить о том, что образование имело место, является приращение индивидуальной культуры человека как путем освоения существующего культурного содержания, так и через созидание нового.

Обучение и воспитание в образовательном пространстве обеспечивают целенаправленное, специально организованное воздействие на школьника или студента и выступают предельно важной составляющей образовательного процесса. Однако целостная картина образования конкретного человека будет получена, если процессы обучения и воспитания рассматривать в совокупности со случайными, специально не организованными, недействительными влияниями образовательной среды, а также с учетом индивидуальной активности субъекта. Разнообразие данных процессов вызывает сложность применения системного или деятельностного подходов. Понятие среды как совокупности условий, оказывающих влияние на объект, не охватывает всей действительности образования, оставляя вне поля зрения “внутренние” процессы развития человека или сводя их исключительно к последствиям внешнего воздействия.

Решению задачи максимально полного изучения явления образования, с нашей точки зрения, соответствует привлечение идеи образовательного пространства, которое, с одной стороны, “захватывает” некоторую часть окружающей среды, выделяя то, что мы называем образовательной средой, с другой стороны — человека, где он как участник процесса образования выступает в качестве образующегося. Образовательное пространство в данном контексте представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры.

Философское понимание человека предельно абстрактно, оно может простирается от характеристик отдельного индивида до изучения человеческого рода как субъекта истории, а образовательное пространство может рассматриваться соответственно на уровне *индивидуального*, *группового* или *коллективного*.

В ходе освоения социокультурного опыта, выраженного в знаках, человек овладевает собственным поведением, переводя его на качественно новый уровень, от натуральных, стихийных форм, к сознательным и целенаправленным. Осознание процессов, в которых участвует человек, позволяет ему превращать их в предмет собственной активности, устанавливать правила взаимодействия, выступая в качестве субъекта. Способ взаимодействия человека с образовательной средой должен быть охарактеризован с точки зрения сознательности или стихийности, а также с учетом того, организовано это взаимодействие извне или самим образующимся. Данные основания позволяют нам провести классификацию способов взаимодействия в образовательном пространстве:

1) *естественное* — неосознанное и неорганизованное специально извне взаимодействие образующегося с образовательной средой;

2) *манипулятивное* — неосознанное образующимся, но специально организованное извне взаимодействие человека с образовательной средой;

3) *авторитарное* — осознанное образующимся и организованное извне взаимодействие с образовательной средой;

4) *свободное* — осознанное образующимся, не организованное извне, а самостоятельно созданное взаимодействие с образовательной средой.

Соответственно по способу взаимодействия мы получаем естественное, манипулятивное, авторитарное и свободное образовательные пространства.

Естественный тип образовательного пространства не может лежать в основе педагогической деятельности, однако данное обстоятельство не исключает естественного влияния педагога на ученика и обучающихся друг на друга. Субъектная позиция учителя, манера говорить, жесты, мимика и многое другое, что может специально им и не осознаваться, имеет немаловажное значение для образовательного процесса. Исследователями образования отмечается, что одни и те же способы педагогической деятельности, воспроизводимые в аналогичных ситуациях, имеют не только не одинаковые, но и нередко противоположные последствия [3]. С самого раннего детства ребенку свойственно естественное подражание взрослому, который, фактически выступая образцом действия, деятельности, поведения, может не предпринимать специальных усилий по передаче своего культурного опыта. С точки зрения Н.А. Бердяева, “культурная традиция, культурная атмосфера, также основана на подражательности... Культурный стиль всегда заключает в себе подражательность, усвоение традиции” [4:308].

В ситуации, когда педагог единолично определяет требования к взаимодействию с учащимся, который это осознает, мы имеем дело с авторитарным типом образовательного пространства. Здесь в определенной мере допускается общение педагога и ученика по поводу целей,

методов, содержания образования, однако решение принимает исключительно педагог. Для особо жестких тоталитарных систем общение между педагогом и учеником по данному поводу просто не допускается: “При нацистском режиме, — пишет К. Левин, — ведущим учебным заведениям для воспитателей была направлена директива, в которой содержалась следующая рекомендация: даже если ребенок не может понять причины поступка взрослого, взрослый не должен ничего объяснять. Таким образом детей приучают к слепому и безоговорочному подчинению, подчинению не в силу веских причин, а в силу любви или веры” [5:114].

Осмысленное и самостоятельное определение образующихся требований к образовательному пространству, привлечение педагога к осуществлению этого замысла говорит о свободном образовательном пространстве. Данный тип не исключает диалога по поводу планируемой ситуации, однако приоритет в решении отдается ученику. Здесь необходимо сказать о самоопределении педагога. Даже если ученик определил цели и задачи обучения, это не значит, что педагог даже вопреки собственным убеждениям должен их исполнять. Взаимодействие в свободном образовательном пространстве может осуществиться в случае взаимного согласия педагога и ученика.

Манипулятивный тип образовательного пространства предполагает определяющую роль педагога в установлении общих требований в образовательном пространстве. Однако у учащегося имеется возможность выбора в установленных педагогом рамках. В некоторых обстоятельствах ученик может даже не понимать, что им манипулируют, приписывая решение самому себе.

Разработанная нами классификация продолжает линию размышлений Г.Б. Корнетова, который, учитывая, кто и как ставит цели в процессе образования, выделяет три базовые модели целенаправленного образовательного процесса, построенные на принципах педагогики авторитета, педагогики манипуляции и педагогики поддержки [6:65]. При этом соответствие трех рассмотренных педагогических систем требованиям авторитарного, манипулятивного и свободного образовательных пространств не означает их тождественности. К примеру, на решение ряда задач в свободном образовательном пространстве, с нашей точки зрения, направлены, наряду с педагогикой поддержки, личностно-центрированная педагогика и субъектный подход в образовании.

М.В. Богуславский характеризует авторитарного педагога как мастера, добивающегося “искреннего, сознательного и заинтересованного выполнения учащимся его безусловных и неукоснительных требований... Авторитарный педагог никогда не маскирует своей позиции. Он прямо и открыто объясняет учащимся цель предстоящей деятельности, раскрывает ее перспективу и значимость, сообщает о тех формах, спо-

собах, которые будут использоваться, а также обозначает предполагаемый результат” [7:26].

Классический пример авторитарного образовательного пространства описан, на наш взгляд, в концепциях Я.А. Коменского и Дж. Локка. В отличие от Я.А. Коменского, решающего задачу массового образования молодежи в рамках школьной классно-урочной системы, Дж. Локк обсуждает элитарное, индивидуализированное образование джентльмена, которое должно проходить в семье, дабы обереечь ребенка от нежелательных влияний среды (улицы, плебеев). “Великая задача воспитателя, — пишет Д. Локк, — заключается в том, чтобы формировать поведение и душу своего воспитанника, чтобы привить ему хорошие привычки, заложить в нем основы добродетели и мудрости” [8:491]. Исходным пунктом его концепции выступает безусловное подчинение детей воле родителей, и только когда это достигнуто, возможно “мягкое урезонивание в форме рассуждения с ними” [8:474]. В целом, выступая против физических наказаний, Д. Локк уточняет, что “есть один проступок, и только один, за который, по моему мнению, следует подвергать детей физическому наказанию, именно — упорство и открытое неповиновение” [8:470]. Локк дает рекомендации относительно того, что, как и в каком объеме должен изучать молодой джентльмен, какие поступки заслуживают поощрения, а какие должны пресекаться. Путь ребенка к свободе связан с подавлением желаний, дисциплинированностью, и только когда дети подрастают, родители могут по своему усмотрению “предоставлять им большую свободу в тех случаях, когда в них говорит разум, а не страсть” [8:503].

Как и в авторитарной парадигме, педагогика манипулирования рассматривает ученика в качестве объекта деятельности педагога. Существенным отличием этой модели, с точки зрения М.В. Богуславского, является то, что ученик не осмысливает и не ощущает на себе внешнего принуждения, у него складывается иллюзия самостоятельности в постановке и решении образовательных целей и задач. “Главным для педагога-манипулятора — совершить тонкий акт перепрограммирования и добиться восприятия ребенком целей манипулятора как своих”, — пишет он [9:36].

Одним из оснований такого образования являются идеи, высказанные еще Ж.-Ж. Руссо, которого не совсем корректно считают сторонником свободного воспитания. Несмотря на то что он основывается на идее естественной свободы каждого человека, в деле воспитания более точно говорить о манипулятивном характере взаимодействия воспитателя и ребенка. Обращаясь к наставникам, Ж.-Ж. Руссо пишет о ребенке: “Пусть он считает себя господином, а на деле вы будете сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы, — тут поработают саму волю... Ко-

нечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет” [10:245].

В основе свободного образовательного пространства лежит идея самостоятельности и автономности человека. Данным условиям соответствует педагогика поддержки: “В процессе поддерживающего образования воспитатель и воспитуемый оказываются равноправными субъектами, сотворцами педагогического процесса, отношения между ними приобретают подлинный субъектно-субъектный характер”, — утверждает Г.Б. Корнетов [6:108]. Один из основоположников идеи педагогической поддержки О.С. Газман определял ее следующим образом: “Педагогический смысл понятия поддержки заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне)... Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни” [11:29].

Ярким примером свободного образовательного пространства выступает майевтика Сократа, представленная в диалоге Платона “Теэтет”. Сравнивая свое ремесло с повивальным искусством, ремеслом повитухи, Сократ как участник диалога говорит: “В моем повивальном искусстве почти все так же, как у них, — отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю ... роды души, а не плоти... сам я в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, — что-де я все выспрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ведаю, — это правда” [12:200]. Сократ не ставит задачу научить, сформировать и т.п. Его вопросы служат не тому, чтобы привести к решению, заранее ему известному — он утверждает, что таких ответов не имеет. Для него важно помочь человеку, у которого возник вопрос, найти собственный ответ. Данная позиция в нашей классификации соответствует типу свободного педагогического пространства. Сократ выступает как учитель, но не тот, который ведет за собой, а как тот, кто помогает идти самому.

И для свободного и для манипулятивного педагогического пространства принципиально важной становится функция самоограничения педагога. Для манипулятивного педагогического пространства важно направить ребенка в нужное педагогу русло, например при помощи вопросов подвести к заранее известному педагогу решению. Однако готовый ответ может лишить человека самостоятельности, возможности проявить субъектные качества. В свободном образовательном пространстве, в момент между отсутствием и проявлением субъектности образующе-

гося, возникает необходимость для педагога не спешить, не стараться повести за собой, т.е. возникает необходимость педагогического ожидания. Понимание функций педагогической деятельности в каждом из образовательных пространств приобретает следующие особенности. В авторитарном образовательном пространстве они связаны с *формированием* качеств, необходимых педагогу, в манипулятивном — с *созданием условий* становления и развития человека, в свободном — *поддержкой и сопровождением* образующегося в достижении его собственных целей.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании // Педагогика. № 9. 2007. С. 3—11.
4. Мир философии: В 2 ч. Ч. 2. М.: Политиздат, 1991. 624 с.
5. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. 408 с.
6. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 256.
7. Богуславский М.В. Авторитарная педагогика — педагогика авторитета // Директор школы. 2002. № 5. С. 25—28.
8. Локк Д. Сочинения: В 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. 491 с.
9. Богуславский М.В. Лабиринты манипулятивной педагогики // Директор школы. 2002. № 9. С. 35—38.
10. Коменский Я.А. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. 416 с.
11. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века: Новые ценности образования. М.: ИННОВАТОР, 1996. С. 10—39.
12. Платон. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. 528 с.

EDUCATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

R.E. Ponomarev

The article considered education from the perspective of the spatial approach, a definition of educational environment, a classification and levels of educational environments, analyzed features of pedagogical activities in educational environments of various kinds.

Key words: *education, educational environment, educational activities.*

Сведения об авторе

Пonomарев Роман Евгеньевич — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: p-re@mail.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ И ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ

С.Л. Леньков, А.К. Зиньковский, А.В. Антоновский

(кафедра психологии труда факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета; e-mail: Antonovsky@yandex.ru)

Статья посвящена исследованию особенностей влияния защитно-совладающего поведения на профессиональную деятельность и профессиональное здоровье педагогов общеобразовательных школ. Выявлены и проанализированы особенности защитно-совладающего поведения как фактора профессионального здоровья у педагогов в зависимости от стажа трудовой деятельности. Предложена модель взаимодействия участников психокоррекционной и психопрофилактической работы в школе, направленная на повышение эффективности педагогического процесса, сохранение и укрепление профессионального здоровья учителя.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, защитно-совладающее поведение, повышение эффективности и качества педагогической деятельности, взаимодействие помогающих специалистов.

В настоящее время проблема профессионального здоровья приобретает особую актуальность. Понятие профессионального здоровья интегрирует сложные взаимоотношения человека с профессиональной средой и является мерой согласованности социальных потребностей общества и возможностей человека в условиях профессиональной деятельности. В условиях труда и обучения здоровье становится не только состоянием организма, но и субъективной самооценностью для работающего человека. В этом случае профессиональное здоровье может стать экономическим механизмом повышения результативности и качества труда.

На сегодняшний день пока еще нет единой трактовки понятия “профессиональное здоровье”. Профессиональное здоровье, по мнению А.Г. Маклакова, следует понимать как определенный уровень характеристик специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность [1]. И.П. Бобровницкий и В.А. Пономаренко рассматривают профессиональное здоровье как процесс сохранения и развития регуляторных свойств ор-

ганизма, его физического, психического и социального благополучия, что обеспечивает высокую надежность профессиональной деятельности, профессиональное долголетие и максимальную продолжительность жизни [2]. С.А. Бугров под профессиональным здоровьем понимает свойство организма сохранять заданные компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность в условиях, в которых протекает профессиональная деятельность [3].

Необходимо отметить, что общим для всех этих определений является рассмотрение профессионального здоровья как интегративного образования в рамках системы “здоровье ↔ адаптированность ↔ работоспособность ↔ эффективность”. Состояние профессионального здоровья определяется резервами функциональных возможностей организма человека применительно к обеспечению высокой надежности профессиональной деятельности. Профессиональное здоровье зависит от способности организма восстанавливать нарушенное функциональное состояние в соответствии с особенностями содержания и режима профессиональной деятельности и может быть рассмотрено как мера социального благополучия, а также как один из важнейших критериев качества профессиональной жизни.

Понятие “здоровье” в рамках выполнения профессиональной деятельности рассматривается в соотношении с такими понятиями, как “эффективность деятельности”, “качество труда”, “профессиональное самосохранение”, “профессионализм” или “профессиональная компетентность”, “профессиональная пригодность”, “работоспособность” и т.п. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности в настоящее время тесно связано с проблемой сохранения здоровья специалистов, занятых в той или иной сфере. Объективные требования профессиональной деятельности (по отношению к здоровью работника) обеспечивают эффективное выполнение профессиональной задачи. Эффективной можно назвать деятельность, характеризующуюся высокой производительностью и качеством продукта, оптимальными энергетическими и нервно-психическими затратами, удовлетворенностью работающего человека. Как отмечает Г.С. Никифоров, специалист, обладающий необходимыми профессионально важными качествами и требуемой квалификацией, все равно останется потенциально опасным в смысле профессиональной надежности, если в его физическом или психическом здоровье не все благополучно [4]. Необходимо особо подчеркнуть гуманистический характер нового научного направления — психологии здоровья, активно развивающегося в последнее десятилетие, так как оно направлено на обеспечение безопасности жизнедеятельности, сохранение здоровья, работоспособности и профессионального долголетия человека в процессе трудовой деятельности.

Профессия учителя общеобразовательной школы, являясь, воз-

можно, одной из самых распространенных в социально ориентированных видах трудовой деятельности, является эмоционально насыщенной и социально ответственной формой активности и при этом она носит довольно стрессогенный характер. Для современной российской школы характерны тенденции усложнения педагогического труда: информационные перегрузки, неадекватная заработная плата, частые конфликтные и стрессовые ситуации, постоянное изменение и дополнение образовательных стандартов и форм отчетности и т.п. Все это не может не отражаться на профессиональном здоровье учителя. Высокая экспрессивность и модальность заложены в самой специфике педагогического труда, предполагающего интенсивное личностное общение с большим количеством людей при повышенной ответственности за его качество. Все это приводит к тому, что педагоги занимают одно из первых мест в группе риска профессионально-личностной деформации специалиста [5]. Профессионально обусловленные изменения здоровья учителей вызывают особую тревогу: ведь от здоровья педагога в огромной степени зависит состояние здоровья подрастающего поколения. Поэтому возникает практическая необходимость изучать психологические, психосоциальные и личностные факторы профессиональной адаптации и профессиональной работоспособности учителей, в том числе такие, которые оказывают непосредственное влияние на их профессиональное здоровье. Одним из аспектов изучения выступает сформированность конструктивных способов разрешения стрессовых ситуаций, обеспечивающих здоровье личности учителя и эффективность выполнения педагогической деятельности. При изучении адаптационных возможностей учителей, как отмечает Л.Г. Дикая, “необходимо выявить ... регулятивные способы адаптации к стрессовой ситуации, включая защиты и копинг-поведение, которые определяют стратегии действий человека” [6:30]. К.А. Абульханова-Славская справедливо подчеркивает, что выбранные способы разрешения ситуаций выражают качество развития личности [7].

Защитно-совладающее поведение, включающее в себя механизмы психологических защит и стратегии совладания, является одним из важных интегративных личностных образований, детерминированным характером субъект-субъектных отношений. В последнее десятилетие возросло число работ, посвященных изучению профессионального здоровья учителей, в том числе исследованию защитно-совладающего поведения в педагогической деятельности как важного ресурса профессионального здоровья [8, 9, 10]. Анализ исследований позволяет утверждать, что изучение у педагогов защитно-совладающего поведения:

- позволяет глубже понять причины различных профессиональных изменений, деформаций, раннего “эмоционального выгорания”;
- позволяет прогнозировать профессиональные риски;

- способствует выявлению критических периодов в профессиональной карьере педагога, позволяя зафиксировать моменты переходов на различных стадиях профессионализации с целью предупреждения снижения продуктивности деятельности;
- является необходимым шагом для выработки конструктивных способов совладания, нацеленных на практическое разрешение профессиональных проблем.

Исследование, проведенное авторами данной статьи, имело своей целью выявление психологических особенностей влияния защитно-совладающего поведения на профессиональное здоровье и профессиональную деятельность педагогов общеобразовательных школ, а также разработку технологии сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя. Было обследовано 115 педагогов с различным трудовым стажем из 9 общеобразовательных школ г. Твери. Учителя были разделены на группы согласно педагогическому стажу: 1-я группа — со стажем работы 1—15 лет, 2-я группа — 16—30 лет, 3-я группа — более 30 лет. Диагностическая работа проводилась с использованием методик, позволяющих оценить уровень выраженности профессионального здоровья, в частности показателей защитного и совладающего поведения учителя. Подробное изложение и анализ полученных результатов исследования отражены в более ранних публикациях [11—13]. Резюмируя, необходимо отметить узловые моменты проведенной работы и наметить перспективы дальнейших исследований профессионального здоровья учителя.

1. *Исследование механизмов психологических защит.* Анализ результатов исследования механизмов психологических защит по методике “Индекс жизненного стиля” у педагогов с различным трудовым стажем выявил следующее. Уровень интенсивности функционирования различных механизмов психологических защит у педагогов общеобразовательных школ неодинаков. “Проекция” и “реактивное образование” являются наиболее используемыми механизмами, усиливающимися с увеличением стажа профессиональной деятельности, что обуславливается большим количеством фрустрирующих и стрессогенных ситуаций. С возрастом и увеличением стажа педагогической деятельности постепенно растет не только частота отдельных механизмов защит, но и также общая степень выраженности, напряженности функционирования всей системы защитных механизмов (2-я и 3-я группы педагогов), выступающей при этом общей координационной, регулятивной системой стабилизации и функционирования личности педагога. Необходимо отметить, что высокая интенсивность функционирования, доминирование и фиксация одного или нескольких защитных механизмов являются не только характерными личностными чертами, но также и факторами риска, ведущими к нарушению психической деятельности

личности педагогов, ключевым звеном в последующем патогенезе дезадаптивных состояний [14, 15].

2. *Исследование стратегий совладания.* Определена важная буферная роль “социальной поддержки”, находящейся в прямой зависимости от увеличения возраста и стажа профессиональной деятельности как необходимого ресурса совладания с жизненными трудностями, важного источника поддержки себя и разрешения различных социально-экономических проблем. Выявлено, что более длительный педагогический стаж способствует формированию и использованию в поведении стратегии совладания “принятие ответственности”, возможности не только совершать, но и отвечать за свои действия. “Дистанцирование” и “самоконтроль” выступают своеобразными “охранительными” ресурсами личности педагога с длительным стажем работы: за счет использования данных стратегий совладания обеспечиваются пассивная адаптация к социальной среде и сохранность психики от чрезмерного эмоционального перенапряжения.

3. *Исследование алекситимии.* Алекситимия, представляющая собой психологическую характеристику, определяемая такими особенностями, как затруднения в описании собственных чувств, трудности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями, изначально рассматривалась и активно изучалась в рамках психосоматических концепций. Вместе тем в последнее время изучение данного феномена выходит за рамки психосоматики, о чем свидетельствуют публикации Н.Д. Былкиной, Н.Г. Гараняна, В.М. Провоторова, А.Б. Холмогоровой, рассматривающие алекситимию как характеристику изменения, нарушения выраженности эмоциональности в целом, влияющую на поведение и деятельность [16—19]. Одна из моделей происхождения алекситимии — модель “отрицания”, при которой предполагается глобальное торможение аффектов, акцентирует внимание на том, что алекситимия — это защитный механизм личности, ближе расположенный к бессознательным проявлениям психики. Кроме того, при алекситимии возможно преобладание незрелых механизмов психологической защиты — отрицания, проективной идентификации, которые рассматриваются как защитоподобное поведение личности [20, 21]. Поэтому представляется правомерным рассматривать алекситимию как дополнительный эмоциональный регулятор в контексте защитно-совладающего поведения в целом (направленного, по сути, на эффективную адаптацию и снижение уровня тревоги). В педагогической профессиональной деятельности исследование алекситимии ранее не проводилось, и это представляет дополнительный научный интерес в рассмотрении данного феномена в целях более полного изучения защитно-совладающего поведения педагога и определения возможных путей повышения эмоциональности между участниками педагогического процесса и эф-

фективности труда учителя. Недооценка важности и действенности эмоциональности, ее игнорирование приводит к утрате навыков психогигиены эмоциональной жизни, что прямым образом может сказываться на профессиональном здоровье, а также качестве жизни в целом. К возможным последствиям можно отнести возрастание числа депрессий, конфликтное поведение, состояние неудовлетворенности собой и своей жизнью, трудности установления теплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки. В ходе исследования достоверных различий между группами выявлено не было. Между тем распределение баллов по всей выборке попадает в так называемую “зону неопределенности”, а наибольший процент (~42%) представлен педагогами 2-й группы. Это указывает на тенденцию к определенной дефицитарности общения, на сужение диапазона эмоциональных реакций, а также на усложнение адекватного выражения эмоциональности между всеми участниками педагогического взаимодействия. На основе этого возможна определенная напряженность, приводящая к эмоциональному дискомфорту. Также установлено, что предупреждению риска развития алекситимии способствует активное использование конструктивных копинг-стратегий в процессе профессиональной деятельности (“положительная переоценка”, “поиск социальной поддержки”, “планирование решения проблемы”).

4. *Исследование взаимосвязи эффективности педагогической деятельности и показателей защитно-совладающего репертуара.* Для выяснения взаимосвязи эффективности педагогической деятельности и преобладающих механизмов защит и стратегий совладания использовались экспертная процедура оценки эффективности труда и метод “полярных групп” Дж. Фланагана. Обнаружено, что высокий уровень эффективности профессиональной педагогической деятельности связан с частотой использования таких стратегий совладания и механизмов психологических защит, как “конфронтационный копинг”, “принятие ответственности”, “планирование решения проблемы”, “компенсация”, “интеллектуализация”; при снижении эффективности педагогической работы повышается частота использования “вытеснения”, “проекции”, “реактивного образования”, “степени напряженности защит”, “дистанцирования” и “избегания”. За счет активного поведения, связанного с системой целеполагающих действий, с прогнозированием возможных исходов, принятием личной ответственности, педагог может обеспечить высокую эффективность выполнения профессиональной деятельности. И наоборот, уход от решения проблемных ситуаций, использование слабоадаптивных механизмов психологических защит, общая напряженность защитной системы личности педагога ввиду постоянной эмоциональной напряженности в процессе педагогического труда сказываются как на общем психологическом состоянии учителя, так и

на качестве обучения и воспитания, на эффективности выполнения работы в целом. Как отмечает Л.М. Митина, способность педагога сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы обеспечивает работоспособность, эффективность и развитие во всех условиях протекания профессиональной деятельности и благоприятствует развитию личности учителя в рамках модели профессионального развития [22]. Данная модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность “самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса” [23:109]. Предполагается, что использование активных механизмов психологических защит и стратегий совладания может выступить определенным медиатором для реализации в практической педагогической деятельности модели профессионального развития учителя.

5. Дополнительные исследования. В ходе исследования применялся корреляционный и факторный анализ [24]. Установлено, что у педагогов со стажем работы более 15 лет наблюдается определенная напряженность как защитной системы личности, так и тех показателей, с которыми эта система связана. Выявленные защитные паттерны отражают пребывание педагогов в состоянии эмоционального перенапряжения, а чрезмерная напряженность выявленных взаимосвязей говорит о слабой актуализации других возможных адаптивных механизмов. На состояние профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ с увеличением стажа профессиональной деятельности также влияет определенное “обеднение” взаимосвязей защитно-совладающего репертуара. Менее разнообразный репертуар таких связей свидетельствует об определенной пассивности и стереотипизации в поведении, что, с одной стороны, адаптирует учителя к напряженным условиям социума, но, с другой стороны, вызывает “застывание” на одних и тех же способах реагирования, что может привести в конечном итоге к дезадаптации в различных сферах социально-психологической активности педагога и снижению качества педагогического труда. При этом снижение количества взаимосвязей в структуре защитно-совладающего поведения может повлиять и на развитие невротических расстройств. Анализ факторной структуры защитно-совладающего поведения позволил выявить латентные факторы у педагогов с различным трудовым стажем. Выделен системообразующий фактор, условно названный “фактор контроля поведения”, включающий показатели интернальности в различных сферах приложения активности учителя (интернальность в области достижений, неудач, производственной и

семейной сферах) и выступающий как регулятор поведения учителя в повседневных рабочих ситуациях, обеспечивающий высокую эффективность педагогической работы. Данный фактор является устойчивым для всех групп учителей вне зависимости от стажа работы, наполнение фактора может немного различаться в каждой группе. Представляется важным, что “фактор контроля поведения” в 1-й группе учителей в большей степени, после “общей интернальности”, нагружен показателем “интернальность в области достижений” (0,874), во 2-й группе — “интернальность в области неудач” (0,875), в 3-й группе — “интернальность в семейных отношениях” (0,896).

6. *Технология сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя.* Состояние профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ оказывает прямое влияние на эффективность выполнения ими профессиональной педагогической деятельности, на процесс обучения и воспитания в целом. Здоровье педагога рассматривается как способность учителя выступать активным субъектом своей профессиональной деятельности и определяется стабильностью результатов его труда, сохраняя при этом высокий уровень его профессионализма. В связи с этим проблему профессионального здоровья можно рассматривать и как профессиональную категорию благополучия и качества жизни. Ввиду постоянной напряженности педагогического труда особое значение приобретает оказание педагогам помощи в сохранении и укреплении их профессионального здоровья. Анализ работ по проблеме сохранения профессионального здоровья учителя в рамках психологического обеспечения (сопровождения) показывает, что существуют определенные сложности: недостаточная укомплектованность кадрами в школах (школьный психолог, социальный работник); разобщенность в деятельности специалистов, отсутствие ясной системы взаимодействия; слабая оснащенность школьной психологической службы современными стандартными, валидными и надежными психодиагностическими методиками; отсутствие методических разработок (рекомендаций), обеспечивающих эффективное взаимодействие психолога с педагогом в образовательном учреждении; недостаточное обеспечение школы научно-методической и практико-ориентированной психологической литературой и т.п. [25—27]. В связи с этим была разработана модель взаимодействия участников психокоррекционной и психопрофилактической работы в школе (с участием педагогов, школьных психологов, врачей-психиатров, клинических психологов, специалистов тренинг-центра) в виде многоуровневой системы взаимодействия, в которой выделяются уровни непосредственного взаимодействия школьного психолога и педагогов, и опосредованного, через других участников психокоррекционной работы. Возможно выделение следующих блоков.

Диагностический блок предполагает следующие действия: 1) учет школьным психологом данных профессионального здоровья, включающих в себя данные биографического, экспериментально-психологического методов; 2) распределение педагогов по группам здоровья с учетом результатов диагностики, наличия возможных расстройств; 3) определение направления психокоррекционных и психопрофилактических усилий, конкретизация взаимодействий участников психокоррекционной и психопрофилактической работы в системах отношений основных сфер жизнедеятельности педагога.

Информационный блок предполагает получение информации об учителе, сведения индивидуально-психологического и социального характера, полученных от администрации школы, социальных работников, клинических психологов, врача-психиатра, учащихся, родителей. Необходимо отметить, что индивидуальное взаимодействие школьного психолога с участниками психокоррекционной работы отнюдь не является односторонним и не может ограничиваться только получением информации, например от родителей или учащихся. Обязательно участие административных работников, куда входят директора и завучи школ. Именно активное участие этих людей способствует лучшему пониманию между всеми участниками психокоррекционного процесса, а также в определенной мере предполагает внедрение новых форм работы психологической практики.

Практический блок подразумевает взаимодействие с кафедрой психологии и тренинг-центром университета; включает в себя такие действия, как обмен информацией между данными учреждениями и школьным психологом и, исходя из содержания этой информации, получение школьным психологом специальной поддержки: создание, разработка программ по необходимым тематикам; проведение научно-практических семинаров в школах или на базе университета; разработка и проведение, с привлечением необходимых специалистов, социально-психологического тренинга и т.п. Организация семинаров, круглых столов, психологических тренингов направлена на повышение психологической компетентности учителя, осознание себя в педагогической профессии, получение данных (в виде обратной связи) о своем поведении, взаимодействии с людьми. На семинарах возможно проводить анализ трудных случаев из практики, конфликтных ситуаций в общении с детьми, коллегами, родителями, администрацией. На этой основе учителя получают знания по психологии личности и общения, по возрастной и педагогической психологии.

Что касается *блока узких специалистов (клинический психолог, психотерапевт, врач-психиатр)*, то они осуществляют психокоррекционную работу посредством наблюдения, исследования и диагностики глубины различных нарушений у педагогов, выясняя причины и виды наруше-

ний, деформаций, возникающих у учителей в процессе их профессиональной деятельности, одновременно выявляя те или иные особенности личности. Необходимо подчеркнуть, что еще в 20-х гг. XX в. педологи (современные школьные психологи) старались работать в одном русле со школьными врачами, отвечая каждый за свой участок деятельности. Врач рассматривался как “оздоровитель”, т.е. следил за физическим состоянием детей и педагогов, а педолог — как “рационализатор” школьной жизни, т.е. отвечал за общее психическое развитие детей и организацию всей работы в школе [25].

Такую систему полипрофессионального взаимодействия в школе осуществляет школьный психолог, являясь координатором между различными специалистами (специалисты университета и тренинг-центра, врачи-психиатры, клинические психологи) и консультантом по возникающим вопросам. При этом “история” каждого конкретного учителя интегрируется на компьютерном программно-информационном уровне.

Благодаря подобной скоординированной деятельности администрации школы, педагогического, медико-психологического коллектива, родителей, работников тренинг-центра и университета четко вырисовывается схема взаимодействия, направленная в общем итоге на повышение профессионального здоровья педагогов общеобразовательных школ, уменьшение дезадаптивных проявлений в их профессиональной деятельности, повышение эффективности выполняемой работы.

Первый опыт внедрения указанной модели в г. Твери в ряде общеобразовательных школ показывает ее перспективность и медико-социальную значимость, приводя к постепенному повышению профессионального здоровья и качества жизни учителя в целом. При проведении в рамках данного исследования социально-психологического тренинга среди учителей, направленного на формирование конструктивных стратегий совладания в профессиональной деятельности и обеспечения взаимодействия между помогающими специалистами, удалось достичь позитивных изменений. По 25 исследуемым параметрам, включающим показатели по механизмам психологических защит, стратегиям совладания, алекситимии, невротизации, интернальности в различных сферах жизни педагога, были получены на достоверно высоком уровне значимости ($p < 0,05$; $p < 0,01$) положительные изменения по 10 показателям, что составляет примерно 40% от всех исследуемых личностных характеристик. Кроме того, при применении данной модели взаимодействия участников психокоррекционного процесса впервые был осуществлен контакт различных специалистов в рамках единой схемы взаимодействия между ними.

Система психологического обеспечения является необходимым компонентом образования, реализующим социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий для интеллекту-

ального, личностного и социального развития детей и молодежи, охраны психологического и профессионального здоровья всех участников образовательного процесса и оказания психологической помощи (психологической поддержки) в соответствии с целями и задачами системы образования [27]. В последние годы специалисты начали уделять внимание вопросам взаимодополнения образования и здравоохранения. Проблема укрепления профессионального здоровья, обеспечение условий полноценного развития личности педагога, повышения эффективности педагогического труда начинают рассматриваться как общие и связанные между собой. О налаженной совместной деятельности пока говорить рано, но важен сам факт такого движения, осознание его необходимости, а также первые шаги по оптимизации взаимодействия участников данного процесса. «Выявление общего и специфического в деятельности смежных специалистов развеивает иллюзию квалификационной самодостаточности, обеспечивает объемную картину действительности, открывает новые пути и дополнительные возможности для совместного решения актуальных проблем» [28:19]. Одним из условий, позволяющим предупредить «синдром эмоционального сгорания», является вовлечение учителей в инновационную деятельность, включение в систему психологического сопровождения инновационной деятельности педагогов программ по саморазвитию их личностного и творческого потенциала, целью которых является оказание помощи педагогам в преодолении барьеров и затруднений, с которыми они встречаются в процессе их повседневного педагогического труда. На наш взгляд, это должно проводиться не как краткосрочные курсы, а как продуманная система корпоративного педагогического образования в целом [29].

Как обоснованно считает И.В. Дубровина, в деятельности психологической службы не могут раздельно существовать такие направления работы, как диагностика, коррекция, развитие — должно существовать диагностико-коррекционное, диагностико-обучающее (или развивающее) направление как по самой сути своей единое направление работы [26]. Только целенаправленный комплексный подход обеспечит превентивный характер психологического обеспечения образования и сместит акценты в образовательном процессе с коррекционных мероприятий на профилактические.

Список литературы

1. *Маклаков А.Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Дис. ... докт. психол. наук. 19.00.03. СПб., 1996. 392 с.
2. *Бобровницкий И.П., Пономаренко В.А.* Антропозоологические аспекты профессионального здоровья и некоторые подходы к проблеме его оценки у

лиц опасных профессий // Космическая биология и авиакосмическая медицина. 1991. Т. 25. № 2. С. 31—36.

3. Бугров С.А. Проблема профессионального здоровья в авиационной медицине // Военно-медицинский журнал. 1993. № 1. С. 61—64.

4. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.

5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. 350 с.

6. Дикая Л.Г. Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 29—44.

7. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.

8. Данилова Т.А. Формирование копинг-поведения у учителей средних школ и его роль в профилактике психогенных расстройств у школьников: Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.04. Бишкек, 1997. 211 с.

9. Ежова О.Н. Формирование у педагогов адаптивных копинг-стратегий поведения как условие сохранения и поддержания их психического здоровья: Дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Самара, 2003. 168 с.

10. Корытова Г.С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. 19.00.07. Иркутск, 2007. 49 с.

11. Антоновский А.В. Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у педагогов средних школ: “цена” и “стоимость” психической адаптации // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2010. № 1. С. 89—97.

12. Зинковский А.К., Антоновский А.В. Личностные предпосылки успешной адаптации педагогов средних школ // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2009. № 3/1 (50). С. 15—17.

13. Леньков С.Л., Антоновский А.В. Структура защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителя // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2009. № 30. С. 53—56.

14. Алмаев Н.А., Малкова Г.Ю. Оценка психометрических свойств методики “Индекс жизненного стиля” Плутчика-Келлермана // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 151—159.

15. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.

16. Былкина Н.Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1995. № 1. С. 43—53.

17. Гарянян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13. Вып. 1. С. 128—145.

18. Провоторов В.М., Чернов Ю.Н., Лышова О.В., Будневский А.В. Алекситимия

тимия // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2000. Т. 100. № 6. С. 66—70.

19. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 61—74.

20. Parker J.D., Taylor G.J., Bagby R.M. Alexithymia: relationship with ego defense and coping styles // Compr. Psychiatry. 1998. Vol. 39. N 2. P. 91—98.

21. Wise T.N., Lee S.M., Epstein S. Ego defenses styles, and alexithymia: a discriminant validation study // Psychother. Psychosom. 1991. Vol. 56. N 3. P. 141—145.

22. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.

23. Чудновский В.Э. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 107—110.

24. Рубцова Н.Е., Ленков С.Л. Статистические методы в психологии. М.: Психология, 2005. 384 с.

25. Григорьева М.Н. Практический опыт педологии глазами школьного психолога // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 108—115.

26. Дубровина И.В. Общие вопросы организации и деятельности школьной психологической службы // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 6—72.

27. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69—82.

28. Шувалов А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. С. 18—33.

29. Розов Н.Х. Инновации в общеобразовательной школе и педагогическом образовании. М.: МАКС-Пресс, 2008. 14 с.

PROTECTIVE-COPING BEHAVIOR AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL HEALTH AND EFFICIENCY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER

S.L. Lenkov, A.K. Zinkovsky, A.V. Antonovsky

This article is dedicated to the research of features of influence of protective-coping behavior on a professional activity and professional health of teachers of secondary schools (5—11 degrees). Features of protective-coping behavior as factor of professional health of teachers depending on the experience of labour activity are analysed. The interaction model of participants in psychocorrectional and psychopreventive work at the secondary school, directed on increase of efficiency of pedagogical process and preservation and strengthening of professional health of the teacher is offered.

Key words: *professional health, protective-coping behavior, increase of efficiency and quality of pedagogical activity, interaction of helping experts.*

Сведения об авторах

Леньков Сергей Леонидович — доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования (г. Москва). Тел. (495) 953-63-60; e-mail: new_psy@mail.ru

Зиньковский Александр Константинович — доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психиатрии и медицинской психологии Тверской ГМА Росздрава. Тел. (4822) 52-32-90; e-mail: Zinkovsky@mail.ru

Антоновский Александр Викторович — аспирант кафедры психологии труда факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета, научный руководитель — доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой психиатрии и медицинской психологии Тверской ГМА Росздрава А.К. Зиньковский. Тел. 8-920-175-50-54; e-mail: Antonovsky@yandex.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ

Л.Н. Харченко, А.А. Федосеева

(кафедра теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета; e-mail: innov_harchenko@mail.ru)

В статье обоснована необходимость разработки технологии и интегрированных психолого-педагогических программ неформального образования родителей с точки зрения гуманистических подходов, сложившихся в западной и отечественной науке и практике.

Ключевые слова: *технология, неформальное образование, психологическая поддержка, психолого-педагогическая компетентность, проектирование, родитель, ребенок, воспитание.*

Технологический подход (и разрабатываемые на его основе психолого-педагогические технологии) является важным средством организации образовательного процесса в условиях как формального, так и неформального образования. По определению ЮНЕСКО, технология обучения — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий задачу оптимизации форм образования.

В “Глоссарии современного образования” представлено три подхода к определению понятия “образовательная технология”:

1) систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;

2) решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаться четкому описанию и определению;

3) выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов [1:90].

Г.К. Селевко, рассматривая вопрос применения понятия “технология” в педагогике, дает ей следующее определение: “Педагогическая образовательная технология — это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам” [2:14—15]. Нетрудно заметить, что в основе технологии лежит четкое определение целей и процессный подход.

Анализ педагогической литературы позволил нам подобрать образовательные технологии для неформального образования родителей. ТОГИС (Технология Образования в Глобальном Информационном Сообществе) — это технология продуктивного обучения, ориентированная на деятельностно-ценностный подход в образовании с применением проблемного и модельного методов как основных. Технология применяется в следующих направлениях: организация эффективного поиска необходимой информации с использованием современных компьютерных и телекоммуникационных средств; генерирование способов решения проблемной задачи; рефлексия проведенной деятельности на завершающем этапе в виде сопоставления результата работы с достижениями общественного развития. Обучение с использованием ТОГИС в большей мере способствует становлению ценностных ориентаций обучаемых, формированию информационной культуры личности [3].

Технология “открытого пространства” — это форма работы с группами, коллективами, члены которых объединены каким-либо общим интересом. Технология изначально создавалась для того, чтобы дать возможность участникам обсудить насущные вопросы, дилеммы, проверить актуальность происходящего, найти решение важных задач. Главная цель технологии совпадает с целью неформального образования — это организация личностного роста участников в рамках образовательно-педагогического процесса. Образовательно-педагогический процесс в технологии “открытого пространства” включает такие стадии, как создание комфортной атмосферы для каждого участника, оформление личного интереса, стадию “Я” (представляет себя, делится своим “Я” с другими), творческий этап — раскрытие себя и затем стадию принятия обсуждаемого материала. Деление на группы и подгруппы в такой технологии осуществляется на основе личного интереса, важнейшим принципом обучения является взаимопризнаваемая субъектность всех участников процесса, право на самих себя, которым обладают и участники и педагоги. Участникам процесса представляется свобода, т.е. делать то, что я хочу, не ограничивая при этом свободу другого. В приложении к семейному воспитанию данное положение означает, что в нем должны участвовать все члены семьи на равных. При реализации технологии “открытого пространства” должны соблюдаться следующие законы:

- 1) присутствуют именно те, кто должны присутствовать;
- 2) происходит именно то, что должно происходить;
- 3) когда начинается, тогда и начинается;
- 4) когда заканчивается, тогда и заканчивается;
- 5) закон голосования ногами [4:203—204, 279—282].

Разрабатывая технологию неформального образования и психологической поддержки родителей, мы отталкивались от основной проблемы неудовлетворенности родителей занятиями в сложившейся системе образования, которая обусловлена тем, что во многих образовательных учреждениях, как государственных, так и негосударственных (в том числе и православных), в триаде “родитель—ребенок—педагог” сохраняется та же система отношений, которая была выстроена в советские годы, когда довлеющим был принцип общественного воспитания детей.

Путем опроса мы определили, чего не хотят современные родители:

- жесткого авторитарного, командного подхода и таких же методов воздействия со стороны педагога; сведения роли педагога к контролю;
- наказания и осуждения как доминирующего способа педагогического воздействия;
- отсутствия индивидуального подхода к родителю и ребенку со стороны педагога и психолога;
- крайней некорректности и некомпетентности педагога и психолога в обозначении проблем воспитания ребенка, их драматизации;
- трансляции традиционных (формальных) подходов к занятиям с родителями и их детьми; излишней интеллектуализации образовательного материала; нагрузки на память;
- низкой востребованности в занятиях сильными сторонами психики родителя и ребенка (воображением, фантазией, творческими способностями);
- отражения в общей атмосфере родительской группы и детского коллектива опасностей современной массовой культуры;
- отсутствия информации и возможности контроля за качеством и наполнением образовательных, воспитательных, поддерживающих программ.

Опираясь на вышеперечисленные положения, мы сделали вывод о том, каковы же наиболее типичные ожидания современных родителей:

- дружелюбное (человечное) отношение к себе и ребенку;
- диалог с родителями не в рамках диктата; сотрудничество родителей, ребенка, педагога и психолога; отсутствие обвинений в адрес родителей со стороны педагога и психолога;
- понимание индивидуальных психологических и нейрофизиологических особенностей ребенка, возрастной динамики его развития;

— терпимость к особенностям поведения родителя и ребенка; корректность и доброжелательная заинтересованность в обозначении и решении их проблем;

— возможность реализации творческого потенциала семьи;

— формирование дружеской, творческой, духовно обогащающей среды межсемейного общения.

Технологию реализации программы неформального образования и психологической поддержки родителей в первые годы воспитания ребенка характеризуют следующие параметры:

а) соответствие запросам современной образовательной практики (а именно — антропоцентрической концепции развития образования);

б) направленность на повышение уровня самосознания (концепция развития личности) и развитие интегральных характеристик личности, являющихся психологической основой, обеспечивающей родителям ориентацию в мире родительства и эффективное вхождение в роль родителя;

в) обеспеченность технологией конструктивного изменения поведения, которая включает четыре стадии оптимизации личности и поведения родителя (подготовка, осознание, переоценка, действие) и объединяет основные процессы изменения поведения: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия);

г) непрерывность: осуществляться в течение всего исследуемого периода неформального образования (с подготовкой в перинатальный период) с учетом специфических особенностей содержания обучения на данной ступени;

д) взаимосвязанность и скоординированность психологического и содержательного компонентов.

С учетом этих характеристик принципы организации технологии образовательного процесса в целом были сформулированы следующим образом:

— индивидуализация образования (возможность выбора, обучение по индивидуальным планам, дополнительное образование, индивидуальная работа и психологическая поддержка семей с проблемами, создание условий для самоопределения и личностного развития каждого родителя и ребенка);

— преемственность между различными степенями обучения (от рождения и до трех лет);

— непрерывная психологическая поддержка на всех этапах образовательного процесса;

— развитие субъектности обучающихся родителей, активный и интерактивный характер образовательного процесса;

— сохранение культурных, духовных традиций семьи, создание условий для успешного функционирования института родительства;

— физическое развитие и сохранение здоровья обучающихся родителей и их детей;

— информатизация образовательного процесса (доступность информации учебного, культурно-развивающего, научного характера, информации о современном рынке образовательных услуг; создание единой научно-методической базы центра Монтессори, поддержка и развитие сайта, интерактивный информационный обмен между участниками образовательной программы в режиме реального времени).

Основные психолого-педагогические положения, на которые мы опирались при использовании компьютерных средств обучения, это индивидуализация обучения родителей, управление познавательной деятельностью родителей и усиление роли самостоятельной подготовки при усвоении новых знаний, формировании новых умений и навыков.

Для педагога-психолога в разработанной нами технологии компьютер представлял собой источник учебной информации, наглядное пособие (качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации), индивидуальное информационное пространство, тренажер, средство диагностики и контроля. Работа педагога-психолога с применением компьютерных средств обучения включала следующие функции:

— организация учебного процесса на уровне индивидуума, группы или подгруппы в целом, образовательного модуля в целом (гибкий график образовательного процесса, внешняя диагностика, подведение итогов, мониторинг);

— организация внутригрупповой активизации и координации, инструктаж;

— индивидуальное наблюдение за родителями, индивидуальная помощь, индивидуальный “человеческий” контакт с родителями (с помощью компьютера достигаются различные варианты индивидуального и дистанционного обучения, использующие визуальные и аудиальные образы);

— подготовка компонентов информационной среды (различные виды учебного, демонстрационного оборудования, сопрягаемого с компьютером, программные средства и системы, учебно-наглядные пособия и т.д.), их связь с содержательным и психологическим модулями программы неформального образования.

Предлагаемая технология образования родителей была направлена на содействие личностному росту родителя через оптимизацию отношения родителя к себе, включающую развитие позитивного самоотношения и уверенности в себе, адекватную оценку и отношение к своим воспитательным возможностям; развитие психолого-педагогической компетентности родителя: формирование адекватных представлений о ребенке в раннем детстве, гармоничного отношения к ребенку, оп-

тимизация поведенческой стратегии в осуществлении воспитания ребенка, формирование необходимых для этого умений и навыков.

Список литературы

1. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование: российский общественный педагогический журнал. 1997. № 3. С. 90—102.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 2000. 256 с.
3. Гузеев В.В. Эффективные образовательные технологии: интегральная и ТОГИС. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 6—14.
4. Зицер Д. Азбука НО: практическая педагогика. СПб.: Просвещение, 2007. 287 с.

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE REALIZATION OF THE PROGRAMME OF INFORMAL EDUCATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENTS

L.N. Harchenko, A.A. Fedoseeva

From the point of view of the humanistic approaches formed in the occidental and the native science and practice there will be stated the necessity of working out the technology and the integrated psychological-pedagogical programmes of the informal education of the parents in the first years of upbringing the child.

Key words: *technology, informal education, psychological support, psychological-pedagogical competence, effectiveness, projecting, parent, child, upbringing.*

Сведения об авторах

Харченко Леонид Николаевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета. E-mail: innov_harchenko@mail.ru

Федосеева Анна Александровна — педагог-психолог детского развивающего центра “Разумейка” г. Видное Московской области. E-mail: tatiana1220@mail.ru

ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ МНОГОЯЗЫЧИЯ (на материале понимания иноязычного текста)

Н.В. Евдокимова

(кафедра иностранных языков для гуманитарных специальностей Ростовского-на-Дону государственного экономического университета РИНХ; e-mail: aevd@rambler.ru)

Многоязычная рецептивная компетенция, являясь составляющей многоязычной компетенции, служит в то же время функциональной компетенцией и выполняет специфическую задачу извлечения информации из текстов на различных иностранных языках. Формирование компетенции многоязычия требует переосмыслить и по-новому интерпретировать предметно-специфическое содержание обучения. Статья посвящена выделению закономерностей, общих для различных языков, и тех существенных свойств и отношений языка, которые могут служить ориентировочной основой для формирования многоязычной компетенции. Такой лингвистической основой, по мнению автора, может служить лингвистическая концепция глубинных и поверхностных структур.

Ключевые слова: *многоязычная рецептивная компетенция, предметно-специфическое содержание, ориентировочная основа, концепция глубинных и поверхностных структур.*

Знание нескольких иностранных языков становится конкурентным преимуществом современных выпускников вузов. Поэтому современные студенты положительно или “крайне положительно” относятся к изучению нескольких иностранных языков. Тенденция изучать не один, а несколько иностранных языков явно прослеживается на примере студентов Ростовского государственного экономического университета РИНХ. Опросив 530 студентов факультетов информатизации и управления, юридического и лингвистики и журналистики (специальности “регионоведение” и “журналистика”), мы установили, что 42% студентов изучают два и более иностранных языка. Из них 7% владеют (в различной степени) тремя иностранными языками, 2% — четырьмя и более иностранными языками. Из этих 42% студентов 32% изучают второй иностранный язык в вузе, остальные 10% изучают второй, третий и четвертый иностранные языки самостоятельно [1–4].

В последнее время концепция многоязычия получает все большее распространение и среди специалистов в области преподавания иностранных языков. “Языковое многообразие может быть достигнуто путем увеличения числа языков, предлагаемых для изучения или моти-

вируя учащихся к изучению нескольких иностранных языков, поощряя возможность изучать несколько иностранных языков” [5:4]. Многоязычие возникает благодаря расширению языкового опыта индивидуума: от языка, которому учатся в семье, через язык, употребляемый в обществе, и до овладения иностранными языками. Все эти знания и весь языковой опыт и формируют коммуникативную компетенцию. В соответствии с конкретной ситуацией человек может использовать любую часть этой компетенции для обеспечения успешной коммуникации. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая слова, имеющие сходное написание в нескольких языках, в “новой форме”. В связи с многообразием целей изучения иностранных языков в настоящее время в специальной литературе все чаще пишут об асимметрии компетенций применительно к многоязычной и поликультурной компетенциям. Асимметричная компетенция может состоять, например, во владении только рецептивными видами речевой деятельности с акцентом на устной или письменной форме. Речь идет не о том, что можно принять ограниченное, неполное владение языком как данность и не стремиться к дальнейшему совершенствованию. Асимметричная компетенция рассматривается, с одной стороны, как составляющая многоязычной компетенции, как этап ее совершенствования, с другой стороны — как функциональная компетенция применительно к определенной цели обучения [5:128]. Таким образом, многоязычная рецептивная компетенция, являясь составляющей многоязычной компетенции, служит в то же время функциональной компетенцией и выполняет специфическую задачу извлечения информации из текстов на различных иностранных языках.

Для выявления предметно-специфических аспектов формирования рецептивной компетенции и для их однозначного толкования рассмотрим в качестве исходной деятельность извлечения информации из иноязычного текста как основу рецептивной компетенции, тем более что данная деятельность является одним из основных умений, формируемых при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Формирование компетенции многоязычия требует переосмыслить и по-новому интерпретировать и содержание обучения, и процесс усвоения этого переработанного содержания. С целью выделения нового предметно-специфического содержания нами был проведен анализ лингвистической литературы. Достижения современной лингвистики знаменуются, в частности, и тем, что они во многом способствуют выделению закономерностей, общих для различных языков, и тех существенных свойств и отношений языка, которые могут служить ориентировочной основой для формирования многоязычной компетенции. Мы не беремся судить о правомерности выбора тех или иных оснований для выделения общего

в различных языках и анализировать отношение современной лингвистики к проблеме лингвистических универсалий. Нашей задачей является отыскание таких лингвистических закономерностей, которые могут явиться основой для формирования рецептивной компетенции, обобщенной на уровне различных иностранных языков, т.е. многоязычной рецептивной компетенции.

Автор данной статьи полностью разделяет заявление Л.С. Бархударова о том, что “понимание сущности перевода требует прежде всего глубокой разработки теории языковых значений”, так как перевод определяется как “процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного значения, точнее **системы** значений, выраженных в исходном тексте” [6:50].

Таким образом, формирование многоязычной рецептивной компетенции — это сложный процесс, осуществляемый на методологической основе компетентностного и личностно-деятельностного подходов с опорой на концепцию языкового сознания. Помимо исторического анализа и выявления современных методических концепций формирования рецептивной компетенции необходимо изучение лингвистических исследований — от лингвистических универсалий до новейших направлений в теории перевода — с целью создания лингвистической модели обобщенного рецептивного умения (многоязычной рецептивной компетенции).

В теории перевода, как и во всякой другой теоретической дисциплине, возможно создание множества моделей, отражающих реально существующие явления. Каждая из этих моделей отражает ту или иную сторону реально существующего явления и имеет право на существование. Многие существующие модели перевода взаимодополняют и частично перекрывают друг друга, многие не исключают другие модели. На основании чего мы считаем текст перевода эквивалентным тексту подлинника? При замене текста на иностранном языке текстом перевода должен сохраняться определенный инвариант. Мера сохранения этого инварианта определяет собой меру эквивалентности текста перевода тексту подлинника. Следовательно, необходимо определить, что именно остается инвариантным в процессе перевода.

Язык представляет собой специфическую знаковую систему, поэтому единицы языка характеризуются (как и любой знак) двуплановостью: наличием как формы, так и значения. Решающую роль для перевода играет тот факт, что разные языки содержат единицы, различающиеся в плане выражения, т.е. по форме, но совпадающие в плане содержания, т.е. по значению. Языки любого грамматического строя в состоянии выразить любую мысль и любое понятие, поэтому возможно передать средствами другого языка ситуации, описываемые на языке-оригинале.

Итак, основное внимание в нашем дальнейшем исследовании будет уделяться полному адекватному устному и письменному информативному переводу письменного текста. Основной единицей анализа будет служить предложение. Дальнейшей задачей является выбор модели перевода и решение вопроса о соотношении формы и содержания.

Как мы уже отмечали выше, вопросы перевода подвергаются в настоящее время тщательному теоретическому осмыслению и всестороннему изучению. Конечной задачей нашего лингвистического анализа является отыскание обобщенных теоретически на междисциплинарном (межязыковом) уровне знаний о деятельности перевода — основа многоязычной рецептивной компетенции. Поэтому особый интерес для нас представляют те работы, в которых вопросы теории и практики перевода рассматриваются с позиций отыскания общелингвистической основы для построения общей теории перевода. К таким работам относятся прежде всего монографии Л.С. Бархударова, В.Н. Комиссарова, А.В. Федорова, А.Д. Швейцера.

В специальной литературе дан анализ различных моделей перевода. Нашей задачей не является оценка существующих моделей и тех лингвистических концепций, на которые они опираются. Для нас важно, что все они, как отмечает Л.С. Бархударов, “по-своему верны, поскольку моделируют одно и то же явление (процесс перевода), хотя и с разных сторон” [6:8]. Важным критерием выбора той или иной концепции перевода для нас выступает способность ее стать такой основой для специально организованного обучения переводу, которая задавала бы объективные показатели компонентов смысловой структуры. Этой цели больше всего соответствует концепция перевода, предлагаемая Л.С. Бархударовым.

1. Язык есть знаковая система особого рода, наиболее сложная и наиболее универсальная из всех существующих в человеческом обществе знаковых систем. Основной функцией языка является функция общения (коммуникации).

2. Язык существует в речи, в речевых произведениях (текстах), создаваемых в процессе речевой коммуникации. Речь не сводится к языку, однако язык является основным и важнейшим компонентом любого речевого произведения, тем “материалом”, из которого оно строится.

3. Единицы языка, как и любой другой знаковой системы, являются двусторонними образованиями: в них различаются план выражения или звуковая (в письменной речи — графическая) форма и план содержания или значение. Обе эти стороны языка взаимосвязаны, взаимообусловлены и предполагают друг друга, ибо нет формы, не имеющей значения, и нет значения, не выражаемого через какую-либо форму.

4. Из вышесказанного вытекает, что значения языковых единиц, также как и их формальная (звуковая или графическая) сторона, существуют в речи, в речевых произведениях (текстах). Именно формальная,

внешняя сторона языковых единиц воспринимается нашими органами чувств; что же касается значений, то они не даны нам в ощущениях, а существуют в нашем сознании как знание этих значений, которое проявляется в их реальном употреблении в речи. Именно поэтому значения, выражаемые в речи на незнакомом языке, нам недоступны — мы не знаем их, т.е. не знаем, к чему относятся единицы этого языка, что они обозначают.

Создавая типологическую классификацию языков, И.И. Мещанинов в качестве основания брал различия в структуре предложения. Он выдвинул и развил тезис о том, что общим и существенным для всех языков является выражение в составе предложения отношений действия и субъекта действия, действия и объекта действия, отношения признака к действию и т.п. И.И. Мещанинов считал, что эти отношения, а также соответствующие члены предложения, свойственны структуре предложения всех языков и образуют общеязыковой субстрат. Он полагал далее, что эти общие отношения в различных языках имеют свои способы выражения, равно как и члены предложения различных языков имеют свои средства оформления [7–9].

В.М. Солнцев под глубинными структурами понимает “обобщенные отношения, возникающие между словами в предложениях и словосочетаниях типа *действие — объект, субъект — действие* и т.п. независимо от принадлежности слов к частям речи и от тех синтаксических отношений, которые реально существуют между соответствующими словами” [10:117]. По мнению В.М. Солнцева, различие между глубинными и поверхностными явлениями создается за счет разных отношений, в которые вступают одни и те же линейно расположенные слова. Одно и то же слово в составе одного и того же предложения, будучи взято в разных отношениях к другим словам, приобретает разные функциональные значения и вступает в различные глубинные отношения [10:303–304].

Можно с достаточной уверенностью предполагать, что глубинные синтаксические отношения, такие как *действие — субъект, действие — объект действия* и т.д., “являются одинаковыми для всех языков, хотя их формальное выражение в поверхностной структуре предложения разнится от языка к языку” [6:166], а “субъекты, объекты действия, адресаты, средства и т.п. суть обобщенные компоненты реальных или мыслимых ситуаций” [10:122]. Выбор компонентов глубинных структур ограничен в силу того, что язык отражает, фиксирует типовые обстоятельства речевого общения. (П.Я. Гальперин рассматривает глубинные компоненты и их взаимосвязи в контексте языкового сознания см. [11].) Компоненты глубинных структур с успехом использованы О.Я. Кабановой при обучении немецкому и английскому языкам [12–14]. Глубинная структура может быть реализована в различных поверхностных

структурах (и наоборот, за одинаковой поверхностной структурой могут скрываться различные глубинные структуры). Так, в конструкциях *студент сдал экзамен; экзамен был сдан студентом; сдача экзамена студентом; студент, сдавший экзамен; экзамен, сданный студентом; сдав экзамен, студент...* и т.п. поверхностная синтаксическая структура различна, в то время как их глубинная структура одинакова, так как во всех этих конструкциях представлены одни и те же логико-семантические отношения: деятель (субъект действия) — действие — объект действия. Современная лингвистика определяет глубинные структуры как обобщенные соотношения, возникающие между словами в предложениях и словосочетаниях типа “действие — объект”, “действие — субъект” и т.п., независимо от принадлежности слов к частям речи и от тех синтаксических отношений, которые реально существуют между соответствующими словами поверхностной структуры. Характер синтаксических отношений в глубинной и поверхностной структурах принципиально различен.

В поверхностной структуре различают подчинение, сочинение и предикативную связь. Каждая из этих типов связи может быть в свою очередь детализована (подчинение подразделяется на управление, согласование и примыкание; сочинительная связь — на союзную и бессоюзную и т.п.). Руководящим критерием при определении того или иного типа синтаксической связи в поверхностной структуре является формальный способ выражения данной связи. Под формально-грамматическими отношениями имеются в виду синтаксические отношения членов предложения. “Член предложения” остается одним из центральных понятий синтаксиса и определяется неоднозначно. Важно подчеркнуть, что член предложения — не субстанциальное и в то же время не семантическое или логико-семантическое понятие. Член предложения — это прежде всего функция слова или класса слов, представителем которого является слово. М.В. Солнцев отмечает, что так называемые показатели предложения — это всегда показатели слов — носителей функций. Это либо словоформы, как в языках с развитой морфологией, либо служебные слова и частицы, которые, сочетаясь со знаменательными словами, отмечают их роль как члена предложения.

Свойства формально-грамматических показателей английского языка были удачно использованы В.В. Милашевичем при обучении чтению. В разработанной автором методике ориентирами для обучающихся служат служебные слова (предлоги, союзы, частицы, артикли), вспомогательные и некоторые модальные глаголы, суффиксы, окончания, порядок слов в предложении. Однако, как указывает сам автор, такая ориентировка — лишь первый уровень освоения предмета.

В нашу задачу входит научить студентов ориентироваться в формально-грамматических структурах иностранного языка, определять глубинную структуру по поверхностной и на ее основе осуществлять пере-

вод. Знания о компонентах глубинных структур и их взаимосвязях как о необходимых и существенных признаках любого языка являются обязательным элементом содержания ориентировочной основы обобщенной деятельности перевода. Однако для составления такой ориентировочной основы необходимо выяснить, какое место занимают данные лингвистические знания в деятельности перевода и какие знания о деятельности перевода необходимо дать обучающемуся. Ответы на эти и другие практические вопросы, связанные с формированием многоязычной рецептивной компетенции, а также описание хода и результатов экспериментального обучения даны в работах автора [1—4, 15—18]. Отметим лишь, что после прохождения этой программы студенты могут, опираясь на систему самостоятельно выделенных формально-грамматических показателей и общий метод ориентации в тексте, не только быстро и с высоким качеством справляться с переводом текстов любой степени сложности на изучаемом иностранном языке, но и переводить с незнакомого им ранее языка с помощью справочной литературы. Таким образом, у студентов совершенствуются уже имеющиеся специальные компетенции и формируются новые общие и специальные компетенции, в частности реализуется возможность развивать многоязычную компетенцию.

Список литературы

1. *Евдокимова Н.В.* Преподавание основ многоязычия в неязыковом вузе // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 144—147.
2. *Евдокимова Н.В.* Методологические аспекты компетентностного подхода к обучению иностранным языкам. Ростов-на-Дону: РГЭУ РИНХ, 2007. 170 с.
3. *Евдокимова Н.В.* Многоязычная рецептивная компетенция (проблемы преподавания) // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 164—167.
4. *Евдокимова Н.В.* Развитие познавательной способности студентов при формировании многоязычной рецептивной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 182—190.
5. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* Департамент по языковой политике при Совете Европы. М.: МГЛУ, 2005. 247 с.
6. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 239 с.
7. *Мещанинов И.И.* Структура предложения. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1963. 104 с.
8. *Мещанинов И.И.* Соотношение логических и грамматических категорий // Язык и мышление. М., 1967. С. 7—16.
9. *Мещанинов И.И.* Члены предложения и части речи. М.: Наука, 1978. 387 с.
10. *Солнцев В.М.* Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1978. 342 с.

11. Кабанова О.Я., Гальперин П.Я. Языковое сознание как основа формирования речи на иностранном языке // Управление познавательной деятельностью учащихся. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 109—133.
12. Кабанова О.Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 139 с.
13. Кабанова О.Я. Немецкий язык // Российское психологическое общество. М.: Центр “Обучающие технологии”, 1997. 387 с.
14. Кабанова О.Я., Богданова Е.В., Гришина А.Д., Егорова М.А. От звука к тексту / Отв. ред. Н.Ф. Талызина. М.: Аспект-Пресс, 2007. 152 с.
15. Евдокимова Н.В. Деятельность перевода иноязычного текста как специальный объект усвоения // Современная высшая школа. № 4 (36). 1981. С. 173—184.
16. Кабанова О.Я., Евдокимова Н.В. Лингвистический аспект содержания учебного предмета “Иностранный язык” // Совершенствование учебного процесса в высшей школе. Учебный предмет — иностранный язык. М: МИНХ им. Г.В. Плеханова, 1988. С. 36—52.
17. Евдокимова Н.В. Обобщенный метод обучения рецептивной грамматике и переводу. Свидетельство о регистрации интеллектуальной собственности за № 475 от 21.02.94. М.: Российское Агентство Интеллектуальной Собственности, 1994.
18. Евдокимова Н.В. Введение в систему языка на начальном этапе обучения // Язык и мир его носителя: Мат-лы междунар. конф. МААЛ. 1995. С. 154—156.

THE SPECIFIC SUBJECT CONTENT OF MULTILINGUAL PRINCIPLES (for reading comprehension)

N.V. Evdokimova

Multilingual receptive competence is a component of multilingual competence; it is a functional competence and it is aimed at fulfilling a special task of getting information from foreign texts in different languages. Multilingual competence acquisition sets the task of renovating the specific content of the subject to be taught. The article describes regularities common for different languages and essential features of the language which can serve as orientation base for multilingual competence acquisition. According to the author's point of view, the linguistic concept of profound and surface structures can become such a base.

Key words: *multilingual receptive competence; specific content of the subject to be taught; orientation base; concept of profound and surface structures.*

Сведения об авторе

Евдокимова Надежда Вениаминовна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для гуманитарных специальностей Ростовского-на-Дону государственного экономического университета РИНХ. E-mail: aevd@rambler.ru

К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОСОВА

ОСНОВНЫЕ ДАТЫ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ М.В. ЛОМОНОСОВА

1711, 8 (19) ноября (по другим данным 1—4 сентября)* — Рождение Михаила Васильевича Ломоносова на Курострове, близ Холмогор.

1720 (приблизительно) — Смерть матери М.В. Ломоносова Елены Сивковой.

1721—1722 — Первые плавания с отцом у берегов Белого моря и на Мурман на гукоре “Чайка”.

1722—1723 — Начало обучения грамоте у соседа Ивана Шубного и приходского дьяка Семена Сабельникова.

1724, 14 июня — Смерть первой мачехи — Федоры Михайловны Уской.

1724, 11 октября — Василий Дорофеевич Ломоносов женится в третий раз, на Ирине Семеновне Корельской (“лихая мачеха” М.В. Ломоносова).

1730, 9 декабря — М.В. Ломоносов получает в Холмогорской воеводской канцелярии паспорт “к Москве”.

1730, декабрь — Уходит из дому пешком в Москву учиться.

1731, 15 января — Принят в число учащихся Славяно-греко-латинской академии в Москве.

1734, август—4 сентября — Пытается принять участие в Оренбургской экспедиции И.К. Кирилова.

1734 (осень) — Предположительное время пребывания М.В. Ломоносова в Киеве.

1735, 23 декабря — Ломоносов выезжает из Москвы для продолжения образования в Петербургской Академии наук.

1736, 1 января — Ломоносов прибыл в Петербург и зачислен в число академических студентов.

1736, 3 марта — Представлен к отправлению за границу для изучения горного дела.

1736, 23 сентября — Отправляется из Кронштадта за границу.

1736, 3 ноября — Прибытие в Марбург, где 17 ноября записан в число студентов Марбургского университета. Начинает занятия у известного немецкого ученого Хр. Вольфа (1679—1754).

1755, 4 октября — Посылает в Петербург первое ученое сочинение (“Образчик знания”) “О превращении твердого тела в жидкое”.

* Даты, кроме особо оговоренных, указываются по старому стилю.

1739, март — Закончена “Физическая диссертация о различии смешанных тел”.

1739, 20 июля — Отправляется из Марбурга во Фрейберг.

1739, 25 июля — Прибывает во Фрейберг, где обучается горному делу.

1739, 19 августа — Взятие русскими войсками турецкой крепости Хотин. Ломоносов посвящает этому событию оду, посланную им из-за границы в Петербург в том же году.

1740, май — Уходит из Фрейберга после ссоры с бергратом Генкелем.

1740, 6 июня (по новому стилю) — Женитьба в Марбурге на дочери пивовара Елизавете Цильх (1720—1766).

1740, сентябрь—октябрь — Странствует по Германии и Голландии, посещает рудники в Гарце.

1740, ноябрь—1741, май — Живет в Марбурге и занимается работами по теоретической химии и физике.

1741 — Смерть отца М.В. Ломоносова.

1741, 8 июня — Возвращение Ломоносова в Петербург.

1741 — Ломоносов разрабатывает “Элементы математической химии”.

1741, август — Ломоносовым представлено “Рассуждение о зажигательном катоптрико-диоптрическом инструменте”.

1741, ноябрь — Ломоносов закончил составление каталога минералогических коллекций Академии наук (напечатан в 1745 г.).

1742, 8 января — Определен адъюнктом физического класса с жалованьем 360 рублей в год.

1742—1744 — Ломоносов разрабатывает атомно-молекулярное учение (диссертация “О нечувствительных физических частицах, составляющих тела природы” и др.).

1743, 28 мая — 1744, 18 января — Ломоносов находится под арестом.

1743 — Ломоносов, Тредиаковский и Сумароков состязаются в поэтическом переложении 143-го псалма на русский язык.

1744 — Ломоносовым составлено “Краткое руководство к Риторике”.

1745, 21 января — Ломоносов заканчивает диссертацию “О движении воздуха, наблюдаемом в рудниках”.

1745, 25 января — Ломоносов представляет диссертацию “О причине теплоты и холода” (молекулярно-кинетическая теория теплоты).

1745, 12 апреля — Ломоносов представляет диссертацию “О действии химических растворителей вообще”.

1745, 25 июля — Ломоносов назначен профессором химии Петербургской Академии наук с окладом 600 рублей в год.

1746, 20 июня — Первая публичная лекция профессора Ломоносова по физике.

1746 — Выход в свет “Волфианской экспериментальной физики” в переводе Ломоносова.

1748, 5 июля — Ломоносов в письме к математику Леонарду Эйлеру формулирует “Всеобщий закон природы” — сохранение материи (вещества) и движения.

1748, 30 сентября — Ломоносовым представлено сочинение “Попытка теории упругой силы воздуха” (кинетическая теория газов).

1748, октябрь — Открытие первой в России научной химической лаборатории, организованной при Академии наук М.В. Ломоносовым.

1748 — Вышла в свет “Риторика” Ломоносова.

1748 — Выход в свет первого тома “Новых комментариев” Петербургской Академии наук, где были опубликованы первые работы М.В. Ломоносова по физике и химии.

1749 — Ломоносов выступает против “норманской теории” происхождения Руси.

1750, 1 декабря — Первое представление при дворе трагедии Ломоносова “Тамира и Селим”.

1751, 6 сентября — Ломоносовым прочитано “Слово о пользе Химии”.

1751 — Выход в свет “Собрания разных сочинений в стихах и в прозе Михаила Ломоносова” (книга первая) в издании Академии наук.

1752—1754 — Ломоносовым составлен “Курс истинной физической химии”.

1752, 25 сентября — Ломоносов подает в сенат “Предложение” об учреждении в России “мозаичного дела”.

1752, 14 декабря — Сенат разрешил Ломоносову построить фабрику “делания разноцветных стекол и бисера” и назначил ссуду в 4 000 рублей.

1753, июнь — Закладка фабрики Ломоносова в Усть-Рудицах.

1753, 26 июля — Убит молнией во время опытов с “громовой машиной” друг Ломоносова профессор Георг Вильгельм Рихман (род. 1711 г.).

1753, 26 ноября — Ломоносов произносит “Слово о явлениях воздушных, от Электрической силы происходящих” (теория атмосферного электричества).

1754, 1 июля — Ломоносов демонстрирует на заседании в Академии наук действующую модель изобретенной им “аэродромной машины”.

1755 — Ломоносовым составлена “Российская грамматика”.

1755, 12 января — Учреждение по мысли Ломоносова университета в Москве.

1756 — Ломоносов проверяет опыты Бойля для выяснения причин увеличения веса металлов при обжигании (экспериментальное подтверждение закона сохранения вещества при химических превращениях).

1756, 1 июля — Ломоносовым составлено и произнесено “Слово о происхождении Света”.

1757, 6 сентября — Ломоносовым составлено и произнесено “Слово о рождении металлов от трясения земли”.

1757, 1 марта — Ломоносов назначен членом Академической канцелярии.

1758, 30 января — Диссертация “Об отношении количества материи и веса”.

1758, 8 марта — Ломоносов поставлен во главе Географического департамента Петербургской Академии наук.

1759 — Ломоносов изобретает и конструирует ряд новых приборов для морского кораблевождения: самопишущий компас, механический лаг и др.

1759, 8 мая — Ломоносов произнес “Рассуждение о большей точности морского пути”.

1760 — Ломоносов составил “Краткий Российский Летописец с родословием”.

1760, 6 сентября — Ломоносов составил “Рассуждение о твердости и жидкости тел”.

1760, 19 (30) апреля — Ломоносов избран почетным членом Шведской Академии наук.

1761, 26 мая — Ломоносовым открыто, что “планета Венера окружена знатною воздушною атмосферою”.

1761, 1 ноября — Ломоносов представляет И.И. Шувалову письмо “О размножении и сохранении Российского народа”.

1763, 2 мая — Екатерина II подписала указ сенату об отставке Ломоносова (отменен ею 13 мая того же года).

1763, 10 октября — Ломоносов избран почетным членом Петербургской Академии художеств.

1763, 13 октября — Закончена печатанием книга Ломоносова “Первые основания металлургии, или рудных дел”.

1763 — Ломоносовым составлено “Краткое описание путешествий по северным морям и показание возможного проходу Сибирским Океаном в Восточную Индию”.

1763, 20 декабря — Ломоносов опубликовал “Известие о сочиняемой Российской Минералогии”.

1764, 2 (13) апреля — Избрание М.В. Ломоносова членом Болонской Академии наук.

1764, июнь — Закончена мозаика “Полтавская баталия” (начата в 1761 г.).

1764, 27 августа — Ломоносов выступает в Академической конференции с чтением своего труда “О возмущении тяжести”.

1765, 28 января — Ломоносов в последний раз присутствует в Академии наук.

1765, 4 (15) апреля — Смерть М.В. Ломоносова.

Источник. *Морозов А.А.* Ломоносов // Жизнь замечательных людей. Серия биографий. Вып. 5 (319). М.: Молодая гвардия, 1961. 640 с.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПЛАНИРОВАНИИ ЛИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ

К.Г. Кузнецов

(педагог-психолог ГОУ СОШ № 494; e-mail: kgkuznetsov@yandex.ru)

Статья посвящена изучению специфики профессионального самоопределения старшеклассников. Рассмотрены варианты трактовки термина самостоятельность в психолого-педагогической литературе. Продемонстрирован набор факторов, образующих систему уровней самостоятельности с описанием возможности ее использования, приведены результаты психолого-педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *самостоятельность, профессиональное самоопределение, профориентация, профессиональные планы, активизирующие профессиональное образование методы, общеобразовательная школа.*

Все исследования подросткового возраста показывают, что это переходный, переломный, критический период [1]. Психологи считают, что в этот период особенно интенсивно и активно формируются информационные основы моральной, социальной, а следовательно, и профессиональной направленности личности. Выбор профессионального пути — одна из важнейших жизненных задач, возникающих перед учащимися 9, 10 и 11-х классов; в это время старшеклассникам в первый раз предлагается совершить выбор, от которого будет зависеть дальнейший жизненный путь. На этот выбор влияет множество факторов: семья, общественные установки, представления о своих способностях и т.д. В этой ситуации для совершения полноценного выбора школьник вынужден постоянно находиться в процессе постановки и решения жизненных задач. Этому также способствуют процессы мирового масштаба: глобализация, активная миграция профессионалов, кадровый кризис, информатизация общества и т.д. Осуществление самостоятельного профессионального выбора в таких условиях становится сложной задачей, и именно эта необходимость самостоятельного профессионального выбора, наличия осознанных внутренних критериев оценки, действий с учетом собственных психологических особенностей должна выйти на первый план профориентационной работы. Большинство авторов прогрессивных дидактических систем хотя и по-разному трактуют это ка-

чество, но ставят необходимость развития самостоятельности личности во главу угла: А.А. Леонтьев (самореализация человеческих качеств) [2], В.В. Давыдов (умение учиться или развитие рефлексии) [3], Ш.А. Амонашвили (личностное сотрудничество) [4], А.Н. Тубельский (деятельностное самоопределение). А. Дистерверг считал, что никого ничему нельзя учить, но педагоги могут содействовать их успешному учению, организуя самостоятельность учащихся и помогая им самостоятельно добывать знания из предложенного материала [5].

Проанализировав описания самостоятельности в психолого-педагогической и энциклопедической литературе, мы выделили 3 основных контекста понятия самостоятельности: педагогический, психологический и обыденный.

Самостоятельность как явление в педагогике в основном рассматривают в контексте автономного операционального действия, которое субъект (ребенок) может выполнить после соответствующего обучения без помощи педагога. Поэтому в педагогической литературе чаще используется словосочетание “познавательная самостоятельность”, исключением можно считать названные выше идеи инновационного характера обучения, например, у В.В. Давыдова познавательная самостоятельность рассматривается как способность формулировать, реализовывать и контролировать цели и задачи деятельности [3].

В психологии самостоятельность раскрывается через такие понятия, как: субъектность, т.е. “содержательно действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта” [5 : 36], личностная автономия — «некоторый “внутренний стержень”, интериоризированная форма внешней регуляции, ставшая саморегуляцией и приобретающая качественно иную форму» [6 : 11], саморегуляция — “системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижения принимаемых субъектом целей” [7:42]. Как мы можем увидеть, центром всех формулировок является субъект, способный осознанно влиять на свою жизнь. Эту характеристику, на наш взгляд, можно отнести ко всей психологической области исследований самостоятельности.

К обыденным, или, лучше сказать, к обобщающим, мы отнесли определения, отраженные в толковых словарях: “Самостоятельность — способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность” [8:687]. Также определение самости, данное В.И. Далем, довольно точно описывает исследуемое понятие: “Самость — личность, самоличность, одноличность, подлинность; истость, и самостоятельность и стойкость. *Доказать самость подсудимого. Самостию своею он отстоял дело*” [9:132].

Кажущаяся двойственность понятия раскрывается идеями Л.С. Вы-

готского о зоне ближайшего развития [10], *само-стояние* в прямом смысле невозможно ни в каком другом обществе кроме человеческого. Можно утверждать, что самостоятельность как качество появляется только в результате воспитания в кругу людей. Развитию самостоятельности при построении личных профессиональных перспектив (ЛПП) могут способствовать активизирующие профессиональное самоопределение методы, на основании которых построена наша экспериментальная программа. Было предпринято эмпирическое исследование, позволяющее выяснить, действительно ли такие методы в профориентационной работе психолога повышают самостоятельность школьников. Остановимся подробнее на том, что мы понимаем под активизирующими методами. Это система методов, предполагающая акцент на процессуальной субъект-субъектной совместной смысловой модели построения взаимодействия. Истоки использования таких методов лежат в генетико-моделирующем методе Л.С. Выготского, в дальнейшем получившем широкое развитие в качестве формирующего эксперимента. Н.С. Пряжников определяет активизирующую методику так: “Это методика, вооружающая клиента средством для самостоятельных действий” [11:45]. Активизация направлена на формирование у субъекта профессионального самоопределения и предполагает не только формирование у консультируемого подростка интереса к рассмотрению своих проблем, но и вооружение доступным и понятным средством для планирования, корректировки и реализации ЛПП.

Сформулируем гипотезу: профориентационная работа, построенная на активных методах, способствует развитию самостоятельности в планировании ЛПП у старшеклассников общеобразовательной школы.

Для проверки данной гипотезы в 2004—2008 гг. на базе 6 школ Северо-Западного, Восточного и Южного округов г. Москвы провели эксперимент. 12 подростковых групп (10-й класс) были разделены на 3 уравненные между собой по основным демографическим и педагогическим показателям группы: 1 экспериментальную и 2 контрольных. Участникам предлагалось (кроме 2-й контрольной группы) участвовать в профориентационных занятиях. Занятия проводились один раз в неделю, в течение двух с половиной месяцев (9 занятий), по времени они занимали 1 урок (45 мин). Учитывались анкеты только тех учащихся, которые посещали более 60% занятий и присутствовали на первом и последнем занятии, когда проводился диагностический срез. Этим требованиям отвечали 128 подростков (56 старшеклассников — экспериментальная группа; 36 старшеклассников — 1-я контрольная группа; 36 старшеклассников — 2-я контрольная группа).

В экспериментальной группе мы использовали программу, основанную на активизирующих профессиональное самоопределение методах. Целью программы являлось развитие самостоятельности. На основании концепции Н.С. Пряжникова [11] мы создали эксперимен-

тальную программу профориентационных занятий для учащихся старшей общеобразовательной школы.

Программа предусматривает прохождение пяти основных этапов.

Мотивирующий. На данном этапе происходит знакомство друг с другом, формулировка целей посещения данных занятий самими учащимися, соотнесение их с целями, которые ставит ведущий.

Диагностический. Целью данного этапа является не диагностика школьников, а демонстрация типологии профессий, которые можно “примерить на себя” (“Перекресток”, “За и против”).

Активизирующий. Основной этап, целью которого является про-вокация ценностно-смысловых размышлений о выбираемом профессиональном, а следовательно, и жизненном пути.

Информационный. Передача информации о системе образования в России (магистратура, бакалавриат, специалитет и т.д.); актуальная статистика рынка труда (на основании информации, опубликованной крупнейшими кадровыми агентствами); способы поиска места работы и обучения; рейтинги вузов; основные ошибки при выборе профессии; требования к составлению резюме и т.д. Указываются источники получаемой информации для самостоятельного изучения.

Завершающий (или “вдохновляющий” этап). На данном этапе важно создать положительный эмоциональный фон, при котором у учащихся могли бы сохраниться полученные знания и самостоятельно сделанные выводы.

В 1-й контрольной группе мы использовали традиционные средства профориентации (“Карта интересов”, “ДДО”, “Опросник Голланда”, “ШТУР”, “Геометрический рисунок человека”, “КОС”, “ОПГ”). Во 2-й контрольной группе мы не проводили профориентационных мероприятий, а только начальный и итоговый диагностический срез. *Диагностический срез* проводился во всех 3 группах до и после проведения программы и составлял набор из 3 методик:

1) анкета школьника, созданная на основе “Опросника по схеме построения ЛПП” Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова;

2) схема анализа и самоанализа ситуации профессионального самоопределения (“Восьмиугольник основных факторов выбора профессии” по Е.А. Климову), где участникам предлагается оценить самостоятельность героев (“Задачник”);

3) методика “Субъектно-рефлексивный анализ” А.К. Осницкого.

Для основной обработки данных мы выбрали метод контент-анализа с участием экспертов. Экспертами выступили 5 человек, имеющие высшее психологическое образование и опыт работы со старшеклассниками в средней общеобразовательной школе. Процедура экспертной оценки заключалась в следующем: эксперты оценивали уровень самостоятельности испытуемых, анализируя диагностические данные, полученные до эксперимента и после него. Основываясь на работе Д.А. Ле-

онтьева и Е.Р. Калитеевской по становлению личностной автономии в подростковом возрасте, мы считаем, что в основе самостоятельности можно выделить те же факторы [12]. Активность и осознанность в основе автономии в профессиональном самоопределении позволяют выделить 3 уровня самостоятельности выбора профессионального пути:

- 1) высокий (активный и осознанный выбор);
- 2) средний (выбор либо не активен, либо не осознан);
- 3) низкий (выбор не осознан и пассивен).

Показатель активности субъекта может быть выведен из соотношения анкеты и задач-ситуаций (степень подробности ответов на открытые вопросы о себе по сравнению с вопросами задач-ситуаций). Активность учащегося также определяется количеством пропущенных в анкете ответов. Кроме того, показателем активности может служить способность мыслить нестандартно, нешаблонно. Степень осознанности определяется подробностью, непротиворечивостью, логичностью профессионального плана, согласованностью предполагаемых действий и профессионального плана. На нашем материале — это знание и умение использовать основные факторы ЛПП по Е.А. Климову (“восьмиугольник”), умение аргументировать свое мнение.

Эксперты выставляли оценки, используя данные критерии при анализе диагностического материала и не зная, к какой группе относится тот или иной испытуемый. Далее с помощью коэффициента корреляции Спирмена мы выяснили уровень согласия экспертов друг с другом (корреляция оценок, поставленных экспертами). Оказалось, что оценки экспертов значимо коррелируют друг с другом, и мы можем доверять их суждениям. Для выявления значимости изменения уровня самостоятельности до и после эксперимента в экспериментальной и контрольных группах мы использовали критерий Уилкоксона. В результате сравнения оценок, поставленных экспертами в экспериментальной группе, выявлены значимые изменения по оценкам экспертов № 1, № 2, № 4, № 5. По оценкам эксперта № 3, значимые изменения присутствовали на уровне тенденции. Следовательно, мы можем говорить о выявленном значимом изменении уровня самостоятельности в экспериментальной группе. В результате сравнения оценок, поставленных экспертами в 1-й контрольной группе, не выявлены значимые изменения уровня самостоятельности по оценкам экспертов № 1, № 2, № 3, № 4. Значимые изменения существовали по оценкам эксперта № 5. Следовательно, мы можем говорить об отсутствии значимых различий между оценками экспертов до и после эксперимента в 1-й контрольной группе.

В результате сравнения оценок, поставленных экспертами во 2-й контрольной группе, не выявлены значимые изменения по параметру “самостоятельность” по оценкам всех экспертов. Можно утверждать, что значимые изменения уровня самостоятельности после проведения эксперимента произошли только в экспериментальной группе.

Полученные данные по положительным сдвигам уровня самостоятельности в группах мы отразили на рис. 1. Положительная динамика



Рис. 1. Положительные сдвиги в оценках экспертов

уровня самостоятельности наблюдается в экспериментальной и 2-й контрольной группах. Вместе с тем мы наблюдаем, что положительная динамика уровня самостоятельности в результате применения активных методов в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольных. Полученные данные по отрицательным сдвигам уровня самостоятельности в группах мы поместили на рис. 2.

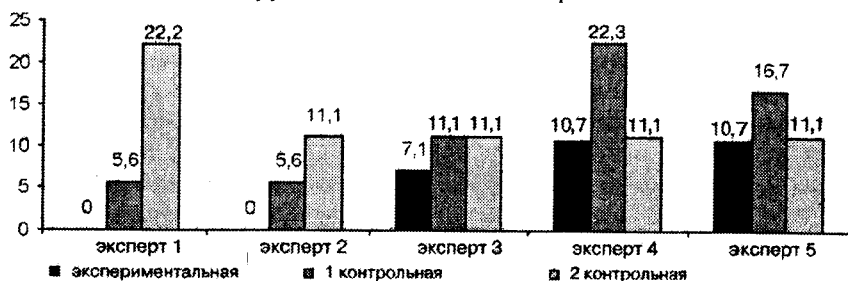


Рис. 2. Отрицательные сдвиги в оценках экспертов

В результате обобщения оценок экспертов мы наблюдаем, что, по мнению всех экспертов, рост самостоятельности в экспериментальной группе выше, чем в контрольных группах (рис. 1), а отрицательные сдвиги в экспериментальной группе либо отсутствуют, либо проявляются в меньшем количестве, чем в контрольных. Также мы видим наибольшее количество отрицательных сдвигов во 2-й контрольной группе (рис. 2).

Полученные данные доказывают эффективность использования активизирующих профессиональное самоопределение методов, использованных в профориентационной работе, как методов, позволяющих развивать самостоятельность (активность и осознанность) в процессе планирования старшеклассниками своих ЛПП. Учащиеся, прошедшие курс занятий по экспериментальной программе, реалистичнее относятся к своим способностям и стремлениям, владеют необходимыми навыками самостоятельного поиска интересующей информации, знакомы с си-

стейшей высшего и среднего специального образования в России. Данную программу можно использовать в общеобразовательных школах, психологических центрах, центрах профориентации.

Список литературы

1. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Роспедагентство, 1996. 374 с.
2. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж: НПО Модек, 2001. 448 с.
3. *Давыдов В.В.* Теория учебной деятельности. М.: Интор, 1996. 542 с.
4. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев: Освита, 1991. 111 с.
5. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. М.: Наука, 1996. 126 с.
6. *Дергачева О.Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 163 с.
7. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 2001. 192 с.
8. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1970. 900 с.
9. *Даль В.И.* Толковый словарь. М.: Русский язык, 1989. 683 с.
10. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 348 с.
11. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.; Воронеж: НПО Модек, 2002. 392 с.
12. *Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49.

SELF-DEPENDENCE VOCATIONAL GUIDANCE AMONGST GENERAL SCHOOL STUDENTS

K.G. Kuznetsov

Article on the study of professional self-determination among high-school students (10th grade) — The article discusses various meanings of the term independence in psychological-pedagogical literature. The author then presents his own definition of independence and provides an extensive reference guide on factors that form levels of independence. The article also shows results of a psychological-pedagogical experiment.

Key words: *self-dependence, professional self-determination, vocational guidance, life tasks, activating professional self-dependence methods, general school.*

Сведения об авторе

Кузнецов Кирилл Геннадьевич — педагог-психолог ГОУ СОШ № 494, выпускник аспирантуры МГППУ. Научный руководитель — профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Н.С. Пряжников. Тел. 8-926-183-41-19; e-mail: kgkuznetsov@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ, МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

О.А. Липатникова

(геологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: olyal@yandex.ru)

Одной из центральных психолого-педагогических проблем обучения в высшей школе является проблема индивидуализации обучения. В данной работе на основании проведенного экспериментального исследования среди студентов геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова сделаны выводы о влиянии репрезентативной системы и мотивов учебной деятельности студентов на успешность их обучения в вузе. Полученные результаты могут быть использованы для более точного дидактического диагностирования.

Ключевые слова: *репрезентативная система, учебная мотивация, успеваемость, высшая школа.*

Введение. Один из упреков общества в адрес современной высшей школы состоит в том, что студентов перегружают ненужными знаниями, не стимулируя в должной мере их способности. Знания выступают как самоцель, а не как средство развития. Деятельность самих учащихся и способы приобретения ими знаний остаются вне поля зрения преподавателя. Стоит помнить, что основу индивидуальных различий составляют особенности восприятия индивидом окружающего мира. Наши органы чувств ограничены в возможностях восприятия сигналов, поступающих извне. И то, какому анализатору отдается предпочтение в восприятии реальности, во многом определяет создаваемое нами представление об окружающем нас мире. Есть пять основных каналов, по которым люди воспринимают информацию об окружающем мире: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Последние три в психологии обычно объединяют одним словом — кинестетика. Каждый индивид создает свою репрезентацию (карту, схему) мира. В зависимости от того, какой канал информации чаще всего используется, говорят о предпочитаемой репрезентативной системе: визуальной, аудиальной или кинестетической.

Таким образом, у каждого педагога формируется свой стиль и манера преподавания, а у учащихся — индивидуальные особенности восприятия учебной информации. Очень часто эти стили и особенности не совпадают, возникает непонимание, теряется интерес к учебной работе и следствие этого — учебная неуспеваемость. Поэтому чтобы ус-

пешно вести обучение, педагог должен представлять себе основные характеристики обучаемых: их способность воспринимать материал, запоминать, перерабатывать и использовать его.

Целью нашей работы было экспериментальное изучение влияния репрезентативной системы студентов на мотивацию и успешность их обучения в высшей школе. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: осуществить анализ научной литературы по проблеме исследования и подобрать методы, соответствующие цели исследования; определить типы репрезентативных систем учащихся и мотивы их учебной деятельности и затем проанализировать зависимость успеваемости студентов от типа репрезентативной системы и ведущих мотивов учебной деятельности.

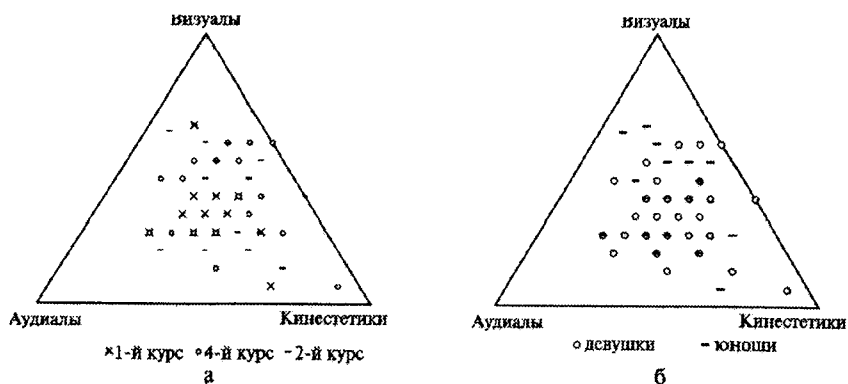
Исследование проводилось на геологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. Помимо лекций и семинарских занятий обучение студентов здесь включает в себя довольно большой объем самостоятельной работы в лабораториях. Основной же особенностью геологического, как и любого другого “полевого” факультета, является наличие практик. Полевые практики — это то место, где студент может своими глазами увидеть и прикоснуться к тому, о чем ему рассказывают в течение учебного года. Объектом исследования являлись индивидуально-психологические особенности студентов, обучающихся на геологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова. Предмет исследования — особенности восприятия информации студентами (репрезентативная система), мотивация и академическая успеваемость студентов.

Методы, используемые в исследовании. Был использован тест на определение репрезентативной системы Е. Федосеевой “Вижу, слышу, чувствую” [1]. Для характеристики мотивов учебной деятельности, разрабатанная на кафедре педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) [2]. Весь перечень мотивов в предложенном ими опроснике можно разделить на 6 блоков: мотивы профессиональной деятельности; материальные мотивы; мотивы социальной принадлежности; мотивы процесса познания; мотивы социального одобрения и мотивы избегания неудачи.

Помимо использования тестов проводились беседы со студентами с целью прояснения ряда вопросов, которые сложно отразить в тестовой форме. Обработка данных велась с использованием представления результатов в графической форме и методов математической статистики.

Результаты исследования и их обсуждение. В опросе приняли участие студенты первого, второго и четвертого курсов. Выборка включала в себя 60 человек (24 юноши и 36 девушек): 14 учащихся первого курса, 27 — второго и 19 — четвертого.

На треугольник репрезентативных систем в виде точек нанесены получившиеся результаты для всех опрошенных. Видно, что для подавляющего большинства опрошенных студентов характерно полимодальное восприятие, причем аудиальная компонента восприятия развита меньше, чем кинестетическая и визуальная (рисунок). При этом



Треугольники репрезентативных систем: а — студентов различных курсов, б — юношей и девушек

существенных различий между репрезентативными системами студентов различных курсов, а также юношей и девушек, не наблюдается.

Исходя из вышесказанного, мы сделали вывод, что для выявления тенденций дальнейшую обработку результатов исследования можно вести для всей выборки в целом.

Были рассчитаны коэффициенты парной корреляции между тремя компонентами восприятия информации учащимися и их успеваемостью (табл. 1). Полученные значения не значимы, что говорит о том, что прямой связи между успеваемостью и репрезентативной системой учащихся нет. При этом можно отметить следующую тенденцию: доля визуального компонента в восприятии имеет положительную корреляцию с успеваемостью (т.е. чем она выше, тем выше успеваемость), а доля аудиального и кинестетического компонентов — отрицательную (т.е. увеличение в системе восприятия этих компонентов ведет к снижению успеваемости).

Помимо этого были рассчитаны коэффициенты парной корреляции между компонентами восприятия информации учащимися и количеством экзаменов, которые студент сдавал не с первой попытки (далее — пересдачи) (табл. 1). Эти вычисления проводились только для студентов четвертого курса, так как количество пересдач накапливается год от года, и было бы некорректно объединять в одну выборку студентов различных курсов. Здесь наблюдается тенденция, обратная предыдущему

случаю: доля визуального компонента в восприятии имеет стойкую отрицательную корреляцию с количеством пересдач, а доля аудиального и кинестетического компонентов — положительную.

Таблица 1

Коэффициенты парной корреляции между компонентами системы восприятия информации и успешностью обучения студентов

Параметр успешности обучения	Компоненты системы восприятия		
	аудиальный	визуальный	кинестетический
Средний балл	-0,162	0,236	-0,112
Количество пересдач (для студентов 4-го курса)	0,185	-0,534	0,340

Из устных бесед со студентами можно заключить, что учащиеся с высокой долей кинестетического компонента в системе восприятия тяжелее переживают учебные неудачи: зачастую на подготовку к экзаменам тратят в несколько раз больше времени, чем студенты с доминирующей визуальной компонентой восприятия.

Далее были проанализированы мотивы, которые побуждают студентов с той или иной репрезентативной системой к учебной деятельности (табл. 2). Независимо от предпочитаемой репрезентативной системы и курса лидирующее место в мотивационной сфере студентов занимают материальные мотивы, мотивы профессиональной деятельности и процесса познания.

Таблица 2

Мотивы учебной деятельности студентов

Блок мотивов	Мотив	Количество студентов, выбравших мотив	Ранг мотива
1	2	3	4
Профессиональной деятельности	Стать высококвалифицированным специалистом	52	1
	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	43	2
Материальные	Получить диплом	39	3
	Постоянно получать стипендию	13	10
Процесса познания	Приобрести глубокие и прочные знания	32	4
	Получить интеллектуальное удовлетворение	31	5
Социальной принадлежности	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	14	8—9

1	2	3	4
	Успешно учиться, сдавать экзамены на "хорошо" и "отлично"	17	6
	Не отставать от сокурсников	3	13–14
	Достичь уважения преподавателей	14	8–9
Социального одобрения	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	5	12
	Добиться одобрения родителей и окружающих	15	7
Избегания неудачи	Не запускать изучение предметов учебного цикла	10	11
	Выполнять педагогические требования	3	13–14
	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	2	15

Для более детального выявления зависимостей между репрезентативной системой и учебной мотивацией студентов были рассчитаны коэффициенты парной корреляции между блоками мотивационной сферы и долями аудиальной, визуальной и кинестетической компонентов системы восприятия опрошенных студентов (табл. 3).

Таблица 3

Коэффициенты парной корреляции компонентов системы восприятия информации и мотивов учебной деятельности студентов

Блок мотивов	Компоненты системы восприятия		
	аудиальный	визуальный	кинестетический
Профессиональной деятельности	-0,181	0,220	-0,079
Материальные	0,031	-0,082	0,062
Процесса познания	-0,041	0,230	-0,209
Социальной принадлежности	0,150	-0,137	0,013
Социального одобрения	-0,092	-0,424	0,486
Избегания неудачи	-0,029	0,072	-0,045

Из табл. 3 видно, что наиболее значимые различия связаны с блоком мотивов социального одобрения: с увеличением доли кинестетической модальности значение этих мотивов для студентов возрастает. Для блока мотивов процесса познания различия меньше, но все же стоит отметить, что для визуальной компоненты восприятия наблюда-

ется положительная корреляция, а для кинестетической — отрицательная. Остальные различия гораздо менее значимы. Полученные таким образом результаты согласуются с ранее проведенными исследованиями среди учащихся старших классов [3].

Затем из всех опрошенных была сформирована отдельная выборка студентов со средним баллом ниже 3,75 и рассчитаны коэффициенты парной корреляции между компонентами системы восприятия таких студентов и успешностью их обучения в вузе (табл. 4).

Таблица 4

Коэффициенты парной корреляции между компонентами системы восприятия информации и успешностью обучения студентов со средним баллом ниже 3,75

Параметр успешности обучения	Компоненты системы восприятия		
	аудиальный	визуальный	кинестетический
Средний балл	0,040	-0,450	0,387
Количество пересдач	-0,404	-0,431	0,612

Относительно пересдач в данном случае наблюдается та же картина, что и при анализе общей выборки. Причем стоит отметить усиление описанной выше тенденции. Что касается среднего балла, то здесь ситуация кардинальным образом отличается от той, которая характерна для всей выборки в целом. Это объясняется тем, что в данную выборку попали студенты с преобладающим визуальным компонентом системы восприятия, преимущественно мужского пола, для которых ведущими мотивами учебной деятельности являются получение диплома и социальной принадлежности к группе. Учатся они в основном без пересдач, и оценки не играют особой роли в их жизни.

Для дальнейшего анализа в отдельную выборку были выделены студенты с преобладающим кинестетическим компонентом в системе восприятия. Качественный анализ выборки показал, что среди этих студентов есть как троечники, так и отличники. Для того чтобы объяснить различия в успеваемости студентов-кинестетиков, были проанализированы мотивы их учебной деятельности. С этой целью были рассчитаны коэффициенты парной корреляции между параметрами успешности обучения студентов и блоками мотивов их учебной деятельности (табл. 5). Из таблицы видно, что мотивы процесса познания и профессиональной деятельности имеют значимые положительные коэффициенты парной корреляции со средним баллом студентов и отрицательные — с количеством пересдач. Корреляция мотивов социального одобрения с успешностью обучения студентов-кинестетиков отсутствует. И это вполне логично, так как ранее было показано, что этот блок мотивов важен для всех учащихся с доминирующей кинестетической модальностью независимо от их успеваемости.

Коэффициенты парной корреляции между параметрами успеваемости студентов-кинестетиков и блоками мотивов их учебной деятельности

Параметр успешно- сти обуче- ния	Блоки мотивов					
	профессио- нальной деятельно- сти	материаль- ные	процесса познания	социальной принадлеж- ности	социаль- ного одоб- рения	избегания неудачи
Средний балл	0,360	-0,316	0,594	-0,362	0,057	-0,380
Количе- ство пере- сдач	-0,331	0,349	-0,470	0,224	0,059	0,229

Для блоков мотивов избегания неудачи, социальной принадлежности и материальных существует отрицательная корреляционная связь со средним баллом студентов и положительная — с количеством пересдач. Из этого следует, что если в мотивационной сфере студентов-кинестетиков доминируют блоки мотивов, связанных с процессом познания и профессиональной деятельностью, то они будут учиться успешнее, чем те, в мотивационной сфере которых доминируют блоки мотивов социальной принадлежности, избегания неудачи и материальные.

Выводы

1. Для большинства студентов факультета, независимо от курса и пола, характерно полимодальное восприятие.
2. Выявлена следующая тенденция: студенты с преобладающей долей кинестетического компонента в системе восприятия учатся менее успешно, чем студенты с доминирующей визуальной модальностью.
3. Анализ мотивов учебной деятельности показал, что для студентов с доминирующей кинестетической модальностью наиболее значимы мотивы социального одобрения, тогда как для студентов-визуалов — мотивы процесса познания и профессиональной деятельности, что согласуется с данными исследований других авторов.
4. При анализе системы восприятия студентов с низкой успеваемостью показана значимая корреляция между долей кинестетической модальности и количеством пересдач. Это объясняется тем, что с увеличением в системе восприятия кинестетического компонента обычно увеличивается и степень влияния эмоций на человека, которые не дают ему сосредоточиться и собраться

с мыслями, результатом чего зачастую является неудовлетворительная оценка на экзамене.

5. Анализ успеваемости и мотивов учебной деятельности студентов с доминирующей кинестетической модальностью показал, что если для таких студентов ведущими являются мотивы процесса познания и профессиональной деятельности, то, несмотря на преобладание кинестетического компонента в системе восприятия, они будут учиться на “хорошо” и “отлично”. В противном же случае их успеваемость будет низкой.

Заключение. Для чего же можно использовать полученные результаты? На этот вопрос нам удастся ответить, если мы обратимся к понятию “дидактическая диагностика”. Под диагностикой в педагогическом процессе понимается выяснение и анализ всех обстоятельств протекания этого процесса, точное определение результатов последнего. Без диагностики невозможно эффективное управление, достижение оптимальных результатов, определенных целями обучения. Целями дидактической диагностики являются своевременное выявление, оценивание и *анализ характера протекания учебного процесса.*

Понятие “диагностика” гораздо шире, чем традиционная проверка знаний и умений обучаемых. Последняя преимущественно констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностика рассматривает *результаты в связи с путями и способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования знаний и умений обучаемых.* Диагностика включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление различных тенденций, прогнозирование развития ситуаций [4]. На основании такого определения проведенное экспериментальное исследование говорит о необходимости учета репрезентативных систем студентов в вузовской образовательной деятельности для более точной дидактической диагностики, а также лучшего установления учебной коммуникации, более доступной подачи учебного материала и повышения мотивации к обучению.

Список литературы

1. Сайт Центра НЛП в образовании (<http://www.nlpcenter.ru> 10.08.2010).
2. Электронная библиотека психолога “Градиент” (<http://www.psychological.ru> 10.08.2010).
3. *Логутова Е.В.* Учет репрезентативных систем и соответствующих им мотивов в учебной деятельности старшеклассников // Психология образования: психологическое обеспечение “Новой школы”. М., 2009. С. 340—341.
4. *Розов Н.Х., Попков В.А., Коржуев А.В.* Практическая педагогика в высшей школе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. 160 с.

THE RELATIONSHIP OF A REPRESENTATIVE SYSTEM, THE MOTIVES OF EDUCATION ACTIVITY AND ACHIEVEMENT OF STUDENTS

O.A. Lipatnikova

The process of educational individualization is one of the basic psychological problems in High School. In this work propositions about influence of representative system and student's motivation on training successfulness were outlined based on experimental investigation of student's group (Lomonosov State University, Geological Faculty). Obtained results could be useful for more precise didactic diagnostics of educational process in High School.

Key words: *representative system, educational motivation, training successfulness, the Higher School.*

Сведения об авторе

Липатникова Ольга Александровна — аспирантка геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, выпускница факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова по программе “Преподаватель высшей школы”. Тел. 8-926-271-79-43; e-mail: olyal@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ, ОБУЧАЮЩИМСЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Фетисова

(факультет довузовской подготовки Курского государственного медицинского университета; e-mail: eygenija@gmail.com)

Основной трудностью обучения математике на факультете довузовской подготовки является работа по адаптации учебного материала. В статье рассматриваются некоторые особенности методики преподавания математики иностранным студентам, обучающимся на русском языке, и рассказывается об опыте проведения занятий с использованием опорных конспектов, а так же о методе закрепления изученного материала с использованием дифференцированных заданий.

Ключевые слова: преподавание математики иностранным студентам, опорный конспект, методика работы над текстом, дифференциация, дифференцированные задания.

Математика одновременно проста и сложна тем, что ее язык, по сравнению с другими науками, наиболее формализован, использует большое количество символов, знаков, формул, являющихся стандартными или сходными для большинства языков мира. Речевые обороты, используемые при работе с математическими текстами, также не очень разнообразны и в целом понятны и доступны даже людям, не имеющим большой разговорной практики на русском языке или только начинающим изучать язык.

Математика вводится в учебный процесс после изучения русского языка в объеме 144 час., что само по себе недостаточно для нормального общения, а тем более для изучения предметов на русском языке, так как студенты, поступившие на подготовительный факультет, до приезда в Россию русский язык нигде не изучали. Поэтому основной особенностью обучения математике на факультете довузовской подготовки является работа по адаптации учебного материала до уровня знаний и понимания языковых форм студентами.

Учитывая устойчивую в последние годы тенденцию к снижению качества математической подготовки большинства иностранных слушателей, неспособность оперировать большим объемом информации и выделять главное, а также несформированность у них навыков самостоятельной работы, становится очевидно, что повышение качества

обучения можно обеспечить за счет новых форм и методов организации учебного процесса и определенного структурирования материала. При этом возникает необходимость в создании таких адаптированных курсов, которые бы отвечали требованиям программы высшего профессионального образования и отражали логику и специфику математики и, кроме того, были способны удовлетворить запросы смежных учебных дисциплин. Поэтому перед преподавателем математики факультета довузовской подготовки, работающим с иностранными студентами, обучающимися на русском языке, кроме общих целей обучения стоят еще свои особые цели, определяемые особенностями математической науки и спецификой овладения иностранцами русским языком.

На первых уроках математики возможно использование адаптированного материала из учебника по научному стилю речи, материал которого к моменту начала занятий по математике уже известен студентам. При повторении материала по учебнику студенты привыкают к стилю общения, тембру голоса, ритму речи нового для них преподавателя, что является немаловажным для восприятия и дальнейшего понимания учебного материала. Ведь к моменту начала занятий студенты еще мало общались с людьми, говорящими по-русски, а на уроках слышали речь только учителя русского языка, поэтому им необходимо время, для того чтобы привыкнуть к произношению нового человека. Но материал учебника не является строго математическим с точки зрения науки — это проводник между русским языком и математикой, который знакомит студентов лишь с небольшой частью терминов и понятий, а также грамматических форм, используемых при изучении предмета. Опираясь на материал учебника, целесообразно постепенно вводить новые понятия, используя при этом уже знакомые студентам термины и речевые обороты.

Для того чтобы научить студентов слушать и понимать материал лекции на русском языке, эффективно использовать опорные конспекты, которые готовятся преподавателем и заранее выдаются студентам к каждому занятию. Такие конспекты содержат основной лексический материал лекции (новые слова, обороты), который студентам необходимо проработать дома — перевести и запомнить новые слова, понять в каких случаях и зачем употребляется тот или иной оборот речи, проконсультироваться с преподавателем русского языка. В дальнейшем в конспект можно включать основные определения и формулы, которые студентам необходимо запомнить. На занятии в ходе лекции студенты слушают преподавателя, опираясь на конспект, что значительно облегчает восприятие устной речи и помогает студентам лучше понять смысл лекции. Но опорные конспекты можно применять не раньше чем через 10—15 занятий, когда у студентов выработается при-

вычка самостоятельной работы дома с текстами на русском языке, а до этого времени целесообразно использовать работу с полными текстами на занятиях и повторение той же работы дома.

Работа с опорными конспектами проводится следующим образом: на занятии, предшествующем новой теме, студентам выдается опорный конспект, в который включается:

- список новых слов и терминов, знание которых необходимо для понимания данной темы;
- синонимы терминов, часто употребляемые в русскоязычных учебниках и в устной речи; определения, которые студент должен разработать и проработать самостоятельно;
- формулы, которые нужно выучить или которые иллюстрируют изучаемые свойства;
- иллюстрации, на которые преподаватель будет ссылаться в ходе объяснения нового материала на занятии.

При работе с опорным конспектом студенты выписывают и переводят слова с помощью словаря, а так же часто употребляемые в русском языке синонимы, причем если какие-то слова им уже известны, то их выписывать не обязательно. Выписанные слова и фразы необходимо выучить наизусть, о чем студентов предупреждают на предыдущем занятии. В результате у студентов перед началом занятия уже есть необходимый набор слов и словосочетаний, которые они могут понимать и сами использовать в устной речи. На занятии по этой теме студентам выдается текст лекции, который во многом повторяет опорный конспект, преподаватель более подробно объясняет каждое из определений, дополняя свой рассказ примерами и иллюстрациями. На занятии также можно использовать элементы чтения конспекта вслух, а затем проводить иллюстрацию определений примерами.

После чтения преподаватель задает студентам вопросы по тексту, часть из которых является вопросами к основным предложениям конспекта, а другие являются косвенными и требуют не просто умения находить правильный ответ в тексте, но и понимания смысла конспекта. Отвечая на вопросы, студенты приобретают опыт говорения на специальные темы, глубже понимают и лучше усваивают новый материал.

Так как приезжающие студенты имеют разный уровень математической подготовки, то на занятиях после изучения теоретического материала, который по сути не является новым, а только воспроизводит уже имеющиеся знания, но на русском языке, целесообразно использовать индивидуальные задания, учитывающие базовые знания по математике каждого студента. По каждой теме преподавателем создается набор карточек, который состоит из карточек более легкого уровня для средних слушателей и карточек повышенной сложности для студентов с высоким исходным знанием математики на родном языке.

Работа с карточками происходит следующим образом: на доске разбираются решения задач из карточки № 1 — карточки базового уровня. Преподаватель вызывает одного из студентов к доске, а остальные работают в тетрадах. Студенты, получившие для решения карточки № 2 и № 3 — карточки повышенного и высокого уровня сложности, могут выполнять задания самостоятельно или присоединяться к работе по карточке № 1, если какие-то задания вызывают затруднения. Прослушав объяснения, студенты могут продолжать решать задания из карточек предложенного им уровня. Последние два или три задания в карточке № 3 могут отличаться от заданий в карточках № 1 и № 2, и если у студентов возникают вопросы по выполнению этих заданий, то преподаватель отдельно объясняет им ход или основные моменты решения этих задач. По окончании работы преподаватель собирает рабочие тетради, проверяет решения и выставляет оценки. Таким образом осуществляется уровневая дифференциация, позволяющая каждому студенту выполнять посильные для него задания, закрепляя теоретический материал и практические навыки по математике.

Опыт работы с иностранными студентами подготовительного факультета медицинского университета показал, что для достижения наибольшего эффекта в освоении студентами математики необходимо на каждом занятии закреплять изученные ранее термины, понятия, свойства, определения и формулы, используя их в разговорной речи и при опросе студентов, добиваясь от них максимально развернутого ответа, требующего не столько механически заученных фраз, сколько глубокого понимания изучаемой темы. Для этого удобно использовать фронтальный опрос студентов как в начале занятия, так и в течение всего урока, при этом необходимо, чтобы все студенты были опрошены несколько раз, проговорили вслух новые слова и фразы, что несложно реализовать, так как группы, обучающиеся на русском языке, как правило не превышают 8 человек.

В заключение хотелось бы отметить — чтобы занятия по математике были успешными, необходимо выполнение следующих общих требований: занятие должно быть эмоциональным, вызывать интерес к учению, воспитывать потребность в знаниях; темп и ритм занятия должен быть оптимальным и меняться в зависимости от быстроты реакции студентов; действия преподавателя и студентов должны быть завершенными; необходим полный контакт во взаимодействии преподавателя и студентов на занятии; атмосфера на занятии должна быть доброжелательной, способствующей активному творческому труду.

FEATURES OF TEACHING MATHEMATICS FOR FOREIGN STUDENTS TRAINING IN RUSSIAN

E.V. Fetisova

The main difficulty of tutoring of mathematics at the pre-university faculty is the work on adaptation of training material. There are considered some features of teaching mathematics to foreign students training in Russian. In article is also told about experience of realization of carrying out the lessons with use the basic abstracts, and about one of the methods of checking knowledge in studied material by using the differentiated tasks.

Key words: *teaching of mathematics to foreign students, basic abstract, technique of work above the text, differentiation, differentiated tasks.*

Сведения об авторе

Фетисова Евгения Владимировна — преподаватель физики и математики факультета довузовской подготовки Курского государственного медицинского университета. Тел. 8-910-214-67-73; e-mail: eygenija@gmail.com

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С.П. Фирсова

(кафедра иностранных языков Марийского государственного технического университета; e-mail: firsova@fromru.com)

Статья посвящена теоретическим проблемам интеграции высшей профессиональной школы России в международное образовательное пространство. В связи с этим рассматривается международная деятельность образовательного учреждения как предмет педагогических исследований; описываются основные стратегические направления международного сотрудничества в области образования, определяющие основные цели и задачи вуза в этой области. Особо подчеркивается необходимость разработки и реализации системы критериев для оценки эффективности деятельности вуза в области международного сотрудничества. Также определяются перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: *высшее образовательное учреждение, мировое образовательное пространство, международная деятельность, международные службы, международное академическое сотрудничество.*

Международная составляющая высшего образования в форме международной и научно-образовательной деятельности занимает ключевую позицию в образовательном пространстве современного вуза, требуя особых подходов к организации управления и функционирования. Последние десятилетия внесли существенные коррективы в стратегические цели и тактические задачи международной деятельности вуза, прежде всего на уровне интеграции с зарубежными образовательными учреждениями и формирования единого образовательного пространства [1]. Необходимость вхождения вуза в мировое образовательное пространство, обусловленная процессами глобализации, осознается как императив повышения конкурентоспособности вуза и качества предоставляемых образовательных услуг. Глобализация как мировой процесс оказывает существенное влияние на национальные системы высшего образования. Прежде всего это касается:

- стратегий развития международных отношений между высшими учебными заведениями;

- проблем транснационального образования;
- международных гарантий качества образования;
- региональной и межрегиональной кооперации;
- обеспечения равенства и доступа к высшему образованию;
- развития информационных и коммуникационных технологий образования.

Интеграция отечественной профессиональной школы в мировое образовательное пространство и вхождение на международный рынок образовательных услуг актуализировали проблему развития международного сотрудничества российских вузов. В связи с этим определяются новые подходы к формам и средствам международной деятельности субъектов профессионального образования, анализируется зарубежный опыт, изучаются пути его адаптации в России, формируются теоретические концепции, разрабатываются эффективные модели международной деятельности вузов. В последние годы наблюдается значительный рост числа публикаций в педагогической печати и диссертационных исследований, посвященных данной проблеме.

Вместе с тем имеет место определенное отставание теоретического осмысления накопленного эмпирического опыта, вызванное недостаточностью концептуальных исследований. На основе анализа педагогической литературы можно выделить следующие проблемные направления в области изучения международной деятельности вуза, требующие педагогической рефлексии: интерпретация ключевых понятий, классификация форм и видов международной деятельности, определение критериев оценки эффективности реализации направлений деятельности в этой области.

В педагогических исследованиях по обсуждаемой проблеме международная деятельность рассматривается как:

- разнообразие форм международного сотрудничества и взаимопонимания;
- форма взаимоотношений между образовательными сообществами в целях улучшения контактов в области культуры и образования, укрепления международных связей;
- участие в международных процессах обмена, хранения и эффективного использования информации, образовательных инноваций и результатов научных исследований;
- реализация международных связей с зарубежными образовательными учреждениями;
- компонент воспитания, осуществляемого образовательным учреждением в целях формирования гармоничной личности.

Международную деятельность вуза в широком смысле можно рассматривать как реализацию функций образовательного учреждения, направленную на осуществление международной внешнеэкономиче-

ской деятельности и международного академического сотрудничества в области образования и науки [2].

Приоритет задач международного сотрудничества в конкретном вузе определяется выбором стратегии деятельности. Основными стратегическими направлениями международного сотрудничества в вузе принято считать воспроизводство кадров, интернационализацию, предпринимательскую деятельность [3]. Выбор стратегии сотрудничества является результатом компромисса — необходимостью сосредоточиться на одних видах деятельности и отказаться от других. Стратегические направления определяются руководством вуза, его Ученым Советом на основании анализа внешней и внутренней среды международной деятельности.

Воспроизводство кадровых ресурсов является главной функцией вуза и основным фактором развития экономического роста в постиндустриальном обществе. Стремление участников международного сотрудничества к дальнейшему интеллектуальному развитию в благоприятной международной образовательной среде за счет международных фондов основывается на требовании получения профессий, востребованных международным рынком труда, использования потенциала трудовой мобильности.

Международная интеграция учреждений высшего профессионального образования является многомерным явлением, затрагивающим как многообразие форм международной деятельности, так и внутренние результаты сотрудничества. В соответствии с этим можно выделить следующие этапы развития международной деятельности образовательных учреждений [3]:

- 1) маргинальный этап, который характеризуется ограниченной международной научно-академической мобильностью отдельных участников, отсутствием планирования и системы управления;
- 2) этап развития программ студенческой мобильности, направленный на осознание руководством вуза необходимости интернационализации, появление программ студенческой мобильности с показателем иностранных студентов до 1%, создание отделов международных связей;
- 3) дифференцирование международных программ, назначение их координаторов, осознание профессорско-преподавательским составом и административно-управленческими структурами необходимости развития международного сотрудничества как средства повышения квалификации и качества образования;
- 4) этап изменения организационной культуры учреждения высшего профессионального образования, предусматривающий существенное увеличение (5—15% от общего числа) контингента иностранных студентов, создание структур управления междуна-

родным сотрудничеством, появление международных функций у подразделений вуза;

- 5) этап институализации, способствующий развитию и закреплению институтов международного сотрудничества, организации стратегических партнерств и ассоциаций, разработке системы критериев эффективности международного сотрудничества;
- 6) этап коммерциализации результатов международного сотрудничества, задачей которого является создание совместных вузов и предприятий, лицензирование их деятельности, формирование органов маркетинга для продвижения коммерческих программ.

Концепция международного сотрудничества вуза является основой реализации соответствующей международной политики руководством вуза, его перспективного планирования, решения организационных, финансовых и кадровых вопросов его управления. При этом политика образовательных учреждений в области организации международной службы строится на следующих принципах:

- профессионализма, подразумевающего наличие профессиональной и лингвистической подготовки сотрудников, а также доминирование сотрудников, работающих в международных службах на постоянной основе, но не в качестве совместителей;
- развития менеджмента в области международного образования, что означает необходимость комплектования персонала специалистами, имеющими подготовку и опыт в области управления как образованием в целом, так и в области международного академического сотрудничества, межкультурной коммуникации, маркетинга, рекламы;
- дифференциации, проявляющейся в четком разграничении функций между основными и вспомогательными подразделениями, а также в распределении обязанностей между сотрудниками международной службы посредством введения квалификационных характеристик и должностных обязанностей;
- интеграции, заключающейся в сотрудничестве и взаимодействии различных подразделений образовательного учреждения;
- коммуникативной и межнациональной толерантности, направленной на соблюдение этических норм всеми, кто взаимодействует с иностранными гражданами, а также на учет социокультурных различий между странами;
- непрерывности профессиональной подготовки и переподготовки, реализуемой посредством создания системы повышения квалификации всех задействованных в международной деятельности, участия в семинарах, тренингах различного уровня.

Нормативной базой деятельности международных служб вуза являются:

1) регламентирующие документы:

- законы Российской Федерации (Федеральный закон “Об образовании” и Федеральный закон “О дополнительном образовании”, конкретизирующие международную деятельность Российской Федерации в области основного и дополнительного образования);
- постановления и распоряжения Правительства РФ (Концепция государственной политики России в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран);
- приказы Министерства образования и науки (приказ Министерства образования и науки о порядке взаимодействия с Европейским союзом в сфере образования и науки);

2) международные правовые акты:

- меморандумы (Меморандум о сотрудничестве высших учебных заведений по созданию Университета Шанхайской организации сотрудничества);
- соглашения (Соглашение между правительством РФ и Европейским сообществом о сотрудничестве в области науки и технологий, Соглашение о сотрудничестве в области повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов государств — участников СНГ);
- международные договоры РФ о сотрудничестве со странами и регионами в области науки и образования;

3) устав образовательного учреждения, приказы по вузу, положение о международной деятельности подразделения.

Эффективность международного сотрудничества в области науки и образования должна обеспечиваться посредством открытости и доступности системы международного сотрудничества; гибкости системы сотрудничества за счет использования различных форм и аспектов этого процесса; вариативности системы сотрудничества, заключающейся в разнообразии реализуемых программ и проектов; востребованности, определяемой количеством участников международного сотрудничества. Оценка эффективности деятельности вуза в этой области требует разработки и реализации ряда обоснованных критериев, среди которых можно выделить: академическую мобильность студентов и преподавателей, эффективность реализации международных образовательных программ, международный имидж вуза, объем привлеченных средств от экспорта образовательных услуг и исследований, уровень развития ресурсного обеспечения интернационализации образования [4].

Академическая мобильность студентов и преподавателей характеризует долю вуза в экспорте образовательных услуг и может быть определена соотношением иностранных учащихся к общей численности студентов, количеством иностранных преподавателей и ученых, при-

глашенных для реализации образовательных программ и проведения исследований, количеством студентов, направленных на обучение в иностранные вузы, количеством преподавателей и ученых, выезжающих за рубеж. Эффективность реализации международных образовательных программ, характеризующих уровень международного сотрудничества в образовании и науке, определяется числом совместных образовательных программ с зарубежными университетами.

Международный имидж вуза непосредственно связан с уровнем конкурентоспособности вуза, влиянием на международные академические процессы, развитием международных коммуникаций. Данный критерий определяется местом (присутствием) вуза в международных академических рейтингах, количеством международных партнерств и проектов, числом магистерских программ двойных и совместимых дипломов с иностранными вузами, наличием у вуза права выдачи Европейского приложения к диплому, общим количеством программ PhD с иностранными вузами.

Уровень развития ресурсного обеспечения интернационализации образования и межнациональных коммуникаций обеспечивается политикой открытости вуза, уровнем управления, реализацией международных программ и определяется объемом средств в бюджете вуза, выделенных на программы международного сотрудничества, показателями работы Интернет-сайта, наличием публикуемого отчета о международной деятельности вуза. В соответствии с результатами оценки может быть применена следующая классификация вузов [3]:

- 1) вуз, активно создающий эффективные условия для сотрудничества вследствие мощного научно-образовательного потенциала, приоритетного развития направлений сотрудничества, актуальных для его деятельности;
- 2) вуз, определяющий условия реализации партнерских отношений, создает инфраструктуру международного сотрудничества, выделяет приоритеты и объем финансирования международных программ; имеет прочное положение на международном образовательном рынке и устойчивые конкурентные преимущества в своем регионе;
- 3) вуз, создающий условия для лидерской позиции с помощью больших объемов финансирования, имеет потенциальные возможности для установления и развития научно-академических контактов, но не имеет достаточного опыта для их реализации;
- 4) вуз, принимающий условия для ведения международной деятельности, делает определенные вложения, не претендуя на лидерство и являясь ведомым своими зарубежными партнерами;
- 5) вуз, не способный эффективно действовать на международном образовательном рынке, не располагает достаточным бюджетом

для ведения международной деятельности, не имеет определенной концепции международного сотрудничества;

- б) вуз, осваивающий сектор рынка, не заполненный конкурентами, стараясь поддержать собственную монополию на свои научно-образовательные услуги, создает конкурентные преимущества, используя определенный выигрыш во времени.

Чтобы занять верхние позиции представленного рейтинга, вузу необходимо в максимальной степени реализовать функции международного сотрудничества, которые могут быть сформулированы следующим образом.

1. Совершенствование образовательной деятельности вуза, которое осуществляется посредством повышения компетенции педагогических и научных кадров, участвующих в различных зарубежных стажировках, гибкости образовательных программ, обновления содержания университетского образования, инновационных процессов в контексте интернационализации высшего профессионального образования и на основе анализа международного образовательного опыта.
2. Развитие академической мобильности, реализующей различные формы обмена студентами, профессорско-преподавательскими кадрами, административными сотрудниками и являющееся характерной чертой научной деятельности образовательных учреждений.
3. Содействие развитию инфраструктуры вуза, прежде всего структурных подразделений, участвующих в международных проектах за счет использования передового зарубежного опыта по совершенствованию процессов управления высшими учебными заведениями в современных социально-экономических условиях.
4. Укрепление внешнекультурной политики государства посредством формирования и развития у студентов навыков межкультурной коммуникации и толерантности, организации социально-культурного взаимодействия между российскими и иностранными гражданами.

Наиболее яркими примерами сотрудничества в области науки и образования может служить активное участие российских вузов в международных образовательных программах (образовательная программа Erasmus Mundus “Окно в международное сотрудничество”), проектах (в рамках программы Европейского Союза “Темпус”, непрерывный конкурс российско-немецких научных проектов “Международные исследовательские группы с участием молодых ученых”), международной инновационной деятельности (членство России в Европейской программе научно-технического сотрудничества в области высоких тех-

нологий и новаций “Эврика”), а также грантовой деятельности (гранты фонда Евразия, Германской службы академического обмена).

Таким образом, успешная международная репутация вуза основывается на положительной динамике и рентабельности международных программ, их привлекательности для иностранных студентов, качественной организации образовательных услуг. В результате реализации стратегических направлений международного сотрудничества вуза следует ожидать профессионального роста преподавателей и сотрудников посредством участия в программах академической мобильности, интернационализации научно-образовательного процесса, признания образовательного учреждения на международном рынке образовательных услуг.

Дальнейшее внимание исследователей должно быть сосредоточено на таких направлениях международной деятельности высшей профессиональной школы как:

- использование международного образовательного опыта для повышения качества подготовки специалистов;
- развитие международных служб в инфраструктуре образовательного учреждения;
- вхождение в систему международного информационного и коммуникационного пространства;
- обеспечение признания выдаваемых в России документов об образовании и ученых степенях и званиях, а также периодов обучения при сопоставлении с соответствующими зарубежными стандартами;
- международная кооперация в области научных исследований, создание и продвижение на мировой рынок конкурентоспособной наукоемкой продукции.

Список литературы

1. *Трегубова Т.М.* Функции международного сотрудничества профессиональных учебных заведений в едином образовательном пространстве // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 18 ноября 2009 г. Казань: АСО, 2009. С. 207—211.
2. *Медведева Н.В.* Международная деятельность вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007. С. 15—40.
3. *Дудина И.А.* Институциональный механизм международного сотрудничества вуза в условиях трансформации и глобализации экономики России: Дис. ... канд. экон. наук. Волгоград, 2003. С. 70—89.
4. Организация международной деятельности вуза / Под ред. Д.Г. Арсеньева, А.М. Алексанкова. СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2007. 156 с.

INTERNATIONAL COOPERATION OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

S.P. Firsova

The paper is devoted to the theoretical problems of the Russian higher professional school integration into the world educational space. So, the activity of International Service of an educational institution is considered, the strategic directions of the academic international cooperation are put forward. The significance of the criteria system for the International Service activity evaluation is specially noted. Some trends of investigations in the field of academic international cooperation are also outlined.

Key words: *higher educational institution, world educational space, international activity, international service, international academic cooperation.*

Сведения об авторе

Фирсова Светлана Павловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Марийского государственного технического университета. Тел. 8 (362) 45-19-32, 8 (362) 65-5-85; e-mail: firsova@fromru.com, svetlana_firsova@inbox.ru

КЛАДЕЗЬ ИДЕЙ И ОПЫТА

СМЫСЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА

Ю.Ю. Гуляев

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: gu-
liev8364@yandex.ru)*

Статья посвящена проблеме связи между живой деятельностью педагога-практика и педагогической наукой. Педагогическая наука должна постигать педагогическую деятельность (ПД). Наиболее глубокое постижение возможно в случае выявления смысла педагогической деятельности. Основным смыслом ПД является создание условий для развития, реализации и самореализации личности учащегося. Подобное постижение так понятой педагогической деятельности позволяет преодолеть неправомерную абстрактность современной педагогической науки.

Ключевые слова: педагогическая наука, педагогическая деятельность, смысл ПД, личность учащегося.

Введение

Сегодня становится все более и более очевидным, что педагогическая наука и живая, повседневная деятельность педагога-практика очень часто развиваются в совершенно разных направлениях. Можно совершенно четко наблюдать, что концептуальные построения ученых мало что дают реальному действующему педагогу-практику. Наблюдается резкий отрыв теории от практики. Как отмечается в статье Н.Х. Розова и А.В. Боровских, учителя добросовестно стремятся постичь труды ученых, но мало что в них понимают, ибо те изобилуют сложными и предельно абстрактными понятиями и концепциями, но не описывают реальную педагогическую деятельность [1:39]. И хуже всего, если педагог станет использовать концептуальные построения ученых чисто формально, не вдаваясь в постижение их смысла.

Можно полностью согласиться с тем, что педагогическая наука по своей сути должна постигать (описывать) реальную деятельность, реальный опыт педагога. Но тогда сразу встает вопрос: а в чем истинный смысл педагогической деятельности (ПД)? Мы считаем, что только в том случае, если и ученый и педагог будут четко представлять себе, в чем состоит глубинный смысл ПД, который определяет цели ПД,

можно будет действительно говорить о плодотворном сотрудничестве педагогической науки и практики. Тогда педагог (далее под педагогом будет пониматься педагог-практик: учитель в школе и преподаватель в вузе и т.п.) действительно сможет активно и сознательно использовать изыскания ученых, а ученые в своих работах будут гораздо ближе к реальной педагогической деятельности.

Основной смысл педагогической деятельности

Основным смыслом любой педагогической деятельности, на наш взгляд, является развитие личности учащегося. Все остальные цели ПД (усвоение тех или иных знаний, формирование навыков и т.п.) являются вторичными по отношению к этому основному смыслу. Понятно, что это положение требует предельной конкретизации.

Сразу здесь возникает вопрос: что же такое личность и как ее развивать в процессе ПД? Личность, конечно же, формируется в обществе и только в обществе она может состояться. Но личность человека — это его характеристика как уникального, отличного от других существа. Не случайно мы говорим: “Лично Петров внес свой вклад”, или “Лично Иванов должен сделать это”.

Хочет или не хочет преподаватель считаться с тем, что он всегда имеет дело с непохожими друг на друга учащимися, ему все равно придется это учитывать. Ведь он не может оставить без внимания, допустим, просьбу Петрова объяснить, что же все-таки из себя представляет интеграл, причем объяснить это так, чтобы именно Петров это понял. Или не выслушать сообщение кого-либо из учеников о найденном именно им более простом решении математической задачи. В противном случае ПД учителя вряд ли будет иметь какой-либо смысл. Итак, чем больше учитель даст возможность проявиться индивидуальности учеников в процессе ПД, тем больше ПД будет по-настоящему осмыслена.

Что же такое развитие личности в процессе ПД? Развитие личности как глубинный смысл ПД есть становление свободной личности, имеющей возможность активно самоопределяться и самореализоваться, т.е. самой из себя творить личность. Каждый должен развиваться согласно своей природе, согласно своей индивидуальности. И именно такое развитие личности представляет свободное развитие. К тому же, хотим мы этого или не хотим, исходя из сущностного и объективного положения вещей, обучается именно сам ученик. Именно он, в конце концов, должен как личность направить свои психические процессы (восприятие, внимание, мышление и т.п.) на то, чтобы ЕГО учение было наиболее плодотворным. Но для этого ему необходимо обрести возможность свободного познания как себя, так и мира вокруг.

Все это возможно только в том случае, если учащийся в процессе освоения любого предмета сможет:

1) осознавать себя как активного участника обучения, открывающего в своем личностном опыте мир физики, истории и т.п.;

2) осознать свои возможности в освоении, допустим, математики или истории;

3) выбирать для себя оптимальный путь и темп освоения того или иного предмета.

И тогда, осваивая любой предмет, учащийся активно сам формирует и развивает свою личность. Познавая себя в окружающем мире и познавая окружающий мир в себе, он познает свои интересы и возможности. В противном случае знания, навыки, которые были вбиты в голову ученика или студента под страхом получения плохой отметки или лишения стипендии, очень скоро забудутся, а значит их усвоение фактически не имело смысла.

Взаимосвязь педагогической науки и педагогической деятельности в процессе развития личности учащегося

Живой опыт педагога всегда по своей сути развивается в конкретной ситуации. Эта ситуация педагогического взаимодействия с учащимися всегда многогранна, уникальна и не до конца предсказуема. Тот же учитель или преподаватель включается в совместную деятельность и общение с учащимися, каждый из которых в силу своей неповторимости как личности может повлиять на ход урока, а тем более семинара в вузе. Урок вполне может отклониться от того сценария, который планировался педагогом, пойти по другому пути [2]. В силу этого педагогика многими учеными совершенно справедливо понимается как искусство, где есть подлинное творчество как педагога, так и учащегося.

Вместе с тем ученые выделяют и описывают с помощью понятий и концепций лишь определенные стороны и моменты возможной педагогической деятельности. В самом этом факте ничего страшного нет. Опасно другое: нередко происходит абсолютизация концептуальных положений, выдвинутых тем или иным ученым. Получается так, что теоретико-методологические положения и дидактические принципы, которые вытекают из этих положений, претендуют стать самыми истинными, и именно на их основе следует осуществлять педагогический процесс. Но тогда живая ПД, которая характеризуется своей многогранностью, омертвляется, к разным ученикам применяются одинаковые формы и методы обучения. Фактически ученик предстает как марионетка в руках “всемогущих” методов и технологий.

Если преподаватель станет активным проводником лишь определенных теорий, методов, технологий обучения, будь то классно-урочная

система обучения или метод развивающего обучения, он вольно или невольно превратит учеников в пассивных объектов. Но ученик по своей природе является активным субъектом, участником педагогических отношений. Это не означает, что теоретические и методологические принципы, которые безоговорочно принимает преподаватель, не верны. Ни в коем случае их нельзя возводить в абсолют. Ярким примером такой абсолютизации является книга Т. Габай [3]. Здесь абсолютизируются положения концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий, выдвинутой П.Я. Гальпериним. Исходя из данной книги, можно сделать вывод, что весь педагогический процесс должен строиться на основе данной концепции. Никто не спорит о правомерности применения теории П.Я. Гальперина, особенно на начальных этапах обучения. Но всегда надо иметь в виду, что 1) она имеет определенные границы применения, которые были обозначены, например, в книге С.Д. Смирнова [4]; 2) практическая эффективность применения этой теории (как и любой другой концепции, метода и т.п.) будет зависеть от индивидуальности ученика.

Ясно, что и ученым и педагогам надо изменить установки по отношению к оценке истинности и применимости тех или иных концепций и методов. В самом деле, поскольку каждый ученик характеризуется своей неповторимостью, своей индивидуальной линией развития, то в зависимости от индивидуальных особенностей личности ученика, а также от отрезка линии его развития, те или иные теории, концепции и методы обучения можно рассматривать как наиболее или наименее приемлемые. К примеру, методы обучения, пригодные, допустим, для Петрова становятся непригодными для Иванова. А также методы обучения, которые позволяли Петрову хорошо учиться во 2-м классе, становятся фактическим тормозом для эффективного обучения, допустим, в 6-м классе.

Может возникнуть вопрос, каким образом учитель, находясь в классе из 30 или более учеников, сможет определить, как обучать каждого в отдельности? Подробно мы на него ответим в конце статьи. Отметим, что из вышесказанного становится ясно, что выбрать свой уникальный путь обучения, в конце концов, должен только сам ученик. Это должно быть так же естественно, как выбор своего пути в жизни.

Тогда возникают три проблемы, а именно:

1) в чем состоит роль учителя? В ПД, направленной на развитие и самореализацию личности?

2) если каждый ученик по своей природе индивидуален, то возможно ли вообще говорить об общих методах обучения?

3) и, наконец, основная проблема этой статьи — как должен соотноситься реальный опыт педагога и педагогическая наука?

Попытаемся разобраться в этих проблемах. Задача педагога состоит

в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для личностного осознания учеником или студентом того мира, который открывает тот или иной предмет, будь то математика, физика, или литература. И первый вопрос состоит в том, чтобы помочь учащемуся понять, что даст ему как человеку (личности) изучение того или иного предмета. Так же педагог должен ознакомить учащегося с различными формами и методами обучения. Но при этом педагог не должен навязывать эти методы и формы ученику. Педагог должен именно помогать ученику самому определиться в том, какие формы, методы и темпы обучения для него наиболее приемлемы. А для этого подобные методы и формы должны разрабатываться в педагогической науке. Но разработка таких методов учеными всегда должна соотноситься с осознанием учеными смысла данных методов, а именно: что могут дать те или иные методы и формы обучения учащемуся как личности?

Ученый (педагог или психолог) также должен осознавать возможную объективную ограниченность своих научных разработок. Допустим, что сторонники теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова будут понимать, что обучение, основанное только на выделении сущностных понятий, имеет свои ограничения, скажем, в обучении таким предметам, как история, психология и т.п. Не любой ученик также захочет осваивать материал, начиная с выделения сущностных определений. Если, скажем, Иванов или Петров опираются в обучении на логическое, вербальное мышление, которое связано с первоначальным выделением сущности изучаемых явлений с помощью понятий, то, скажем, у Смирновой или Николаевой больше развита интуиция (подробнее см. [5: 184—186]). Великолепным примером выявления достоинств и ограничений тех или иных форм и методов является книга С.Д. Смирнова [4].

Чтобы все это было возможно, ученый должен обращаться к живой ПД в “нормальных” классах, а не обосновывать свою теорию исключительно на опыте работы в специальных лабораторно-экспериментальных классах. В подобных “нормальных” классах у ученика не возникает задачи хорошо сыграть свою роль в эксперименте.

Ученый должен осознавать, что основной целью ПД является не формирование тех или иных навыков, не заучивание материала, а именно самореализация личности учащегося. Осознавать, как различные методы построения педагогического процесса могут преломляться через живой опыт учеников. Хорошо, если будет налажен постоянный диалог внутри научного сообщества. Прекрасно, если ученые будут обращать внимание на разработки своих коллег, выявлять совершенную объективную ограниченность своих методов, теорий по отношению к индивидуальной личности учащегося, осознавать то ценное, что привносят изыскания других ученых в развитие и самореализацию учеников. Задача ученых состоит в том, чтобы выявить обобщенные представления об этапах обучения. Но

подобные обобщения должны строиться на выявлении различных обобщенных типов индивидуальностей учеников. Так понятая педагогика как наука есть живое знание. В этом знании любые обобщения должны быть предельно конкретизированы в живой работе с конкретными учениками. Но кто имеет дело с конкретным учеником? Конечно, педагог! Следовательно, должна быть налажена позитивная коммуникация между учеными и педагогами. Для налаживания такой коммуникации прежде всего необходимо изменить установки ученых и педагогов по отношению друг к другу. Сейчас ученый рассматривает педагога как того, кто в практической деятельности “должен” при помощи педагогической практики показать истинность разработок ученого. А педагог, как правило, строит свою деятельность, опираясь либо на одну из теоретико-методологических разработок, либо просто основываясь на повседневных убеждениях и (очень часто) предубеждениях. Для налаживания позитивной коммуникации и ученый и педагог должны быть открыты друг другу. Для ученого практический педагог — это человек, который не “должен” всегда и везде обосновывать истинность разработок ученого, слепо следуя его рекомендациям. Педагог — это человек, который связывает ученого с живой педагогической реальностью, с конкретными учениками. Педагог не только использует разработки ученого, но и сам открывает ученому эту живую реальность и тем самым выявляет достоинства и ограничения разработок ученого в зависимости от меняющейся ситуации, а также в зависимости от личности ученика.

Каким должен быть педагог, чтобы выступать в роли связующего звена между ученым и живой действительностью, в которую включены конкретные ученики? Прежде всего педагог должен быть зрелой, свободной личностью. Такой педагог открыт живой педагогической реальности. Обозначим эту открытость как свободную открытость. Суть свободной открытости педагога состоит в том, что давление извне, если такое имеется, не мешает педагогу свободно существовать и быть самим собой в своей педагогической практике. Отношения, в которые вступает педагог с государственными структурами, с другими педагогами, учениками, ну и, конечно, с учеными, характеризуются своей демократичностью, не вертикальностью, а горизонтальностью отношений [6:114]. Вся деятельность педагога направлена на реализацию глубинного смысла ПД, а именно на помощь ученику в его самореализации как личности. Иные цели (типа угодить государственным структурам, использовать какие-либо методы, потому что они сейчас в моде или так положено, использовать привычные установки обучения, идущие, как правило, от Я.А. Коменского, не задумываясь над их сутью) не могут направлять ПД. Но еще довольно часто педагог не чувствует себя свободным участником ПД, слепо следуя рекомендациям, методам обучения, навязанным извне.

Свободная открытость педагога предполагает также, что он строит гуманные демократические отношения с учащимися. Педагог открыт учащимся, он не находится по отношению к ним на недостижимом Олимпе. Возможность создания таких отношений отнюдь не утопична. Такие демократические, свободные отношения создавались реально на уроках. Об этом красноречиво свидетельствует педагогическая практика К. Роджерса и его последователей [8]. Мы сейчас не имеем возможности разбирать глубинную суть этих отношений. Для нас важно отметить следующее. Именно на основе принятия ученика педагог имеет возможность вступать с ним в наиболее глубинные, доверительные отношения. Тем самым педагог получает возможность открыть для себя того или иного ученика. Ученик не будет скрывать свой внутренний мир, прятать свою личность под маску агрессии или показного безразличия, что часто происходит в случае выстраивания авторитарных отношений [7:183]. Ученик получает возможность сам выбирать свой путь обучения, у него действительно появляется возможность реализации себя как личности, которая будет подкрепляться ощущением доверия к себе.

Как же конкретно строится подобное обучение? Если говорить кратко, то все больше и больше времени на уроках ученики занимаются самостоятельно. Что это значит? Педагог знакомит учеников со своим личностным пониманием того материала, которым должен овладеть обучающийся, с тем путем, который помог лично педагогу понять этот материал, с различными методами его освоения. При этом, конечно, говорится, что материал должен быть усвоен учениками. А дальше ученик все больше и больше получает возможность сам выбирать свою, наиболее адекватную для него, систему методов и путей учения. Так, кто-то на уроках той же математики будет увлечен самостоятельным решением проблемных задач, а кому-то, вполне возможно, очень понадобится объяснение педагога, а кто-то захочет выполнять традиционное домашнее задание. Как было показано в книге К. Роджерса, подобное свободное обучение изменяет весь процесс обучения [8:5]. Мир (физический, химический и т.п.), который открывается перед учеником в процессе подобного обучения, приобретает личностный смысл. У ученика возникает свое понимание этого мира, появляется осознание того, как лучше ориентироваться, например, в мире физических или химических формул, как лучше для себя прояснять еще неизвестное либо не до конца понятное. Возникает внутренняя уверенность (как на эмоциональном, так и на рациональном уровне) в открытом для себя мире. Из истории науки известно, что люди ради истины были готовы идти на костер. Не есть ли это лучшее доказательство того, что истина становилась частью личности?

Педагог, опираясь на доверительные отношения, как бы “заряжает” учащегося на самостоятельное постижение мира, открываемого

тем или иным предметом. Прекрасные примеры в этой связи приведены в книге Ю.Б. Гиппенрейтер [9:70, 85]. Чтобы произошло это “заряжение”, между педагогом и учениками должны быть установлены доверительные отношения. Если говорить кратко, то суть подобных отношений состоит в следующем: 1) ученика принимают и понимают таким, как он есть; 2) педагог верит в ученика и его возможности. Как показал К. Роджерс, если ученик будет чувствовать, что его принимают и понимают, что в него верят, он и сам в ответ будет, в конце концов, стараться понять педагога [8:90]. Конечно, могут возникнуть вопросы типа: 1) где гарантия, что ученик сможет правильно воспользоваться предоставленной свободой? 2) где найдется время у преподавателя на реализацию данной гуманистической стратегии? Ответим на них предельно кратко, так как по сути вся книга К. Роджерса посвящена ответу на эти два фундаментальных вопроса [8].

Педагогический опыт как самого К. Роджерса, так и последователей его учения с убедительностью показывает, что, во-первых, именно гуманное, доверительное отношение к ребенку со стороны педагога (которое с необходимостью предполагает веру в его возможности) активно способствует тому, что у ребенка формируется высшая форма ответственности, а именно само-ответственность [8:314]. В самом деле, такие потребности ребенка, как потребность в познании, реализации своих способностей являются одними из фундаментальных потребностей как ребенка, так и человека вообще. В случае если ребенок чувствует, что в него верят, его стараются понять (а значит, и принять), он сможет наиболее свободно и устремлено направить свою активность на удовлетворение вышеописанных потребностей. При этом у него сознательно или бессознательно формируется установка, что для успеха ему просто необходима дисциплина, порядок. (Подробнее об этом см. [8:327].) На этой основе и формируется само-ответственность детей за свое обучение. Дети готовы принять разумные требования, и именно разумное, сознательное принятие ребенком этих требований, безусловно, намного лучше, чем принятие на основе принуждения. Поэтому и программы обучения должны быть разумны.

Вернемся ко второму вопросу. Откуда педагог возьмет время на реализацию такого дифференцированного по своей сути обучения? Как он успеет ознакомить учеников с различными методами обучения и понять, какой из путей обучения наиболее подходит тому или иному ученику? В классе, как правило, не менее 30 человек. Но, оказывается, при таком обучении у преподавателя появляется больше времени и возможностей по сравнению с классической классно-урочной или лекционной формой обучения. В самом деле, теперь именно во многом ученик берет на себя ответственность за поиск наиболее эффективных путей своего обучения. А ведь так и должно быть, учиться не кто иной, как сам ученик,

и только он может понять, как ему лучше осуществлять процесс обучения! Именно ученик, опираясь на всю палитру средств обучения от циркуля до Интернета, начинает все больше и больше выбирать для себя пути и темпы обучения. В то же время педагог получает возможность оказать помощь тем, кому она наиболее необходима. Все это можно прекрасно продемонстрировать на примере обучению такому предмету, как математика. Преподаватель получает возможность больше времени уделять слабым ученикам, так как отпадает необходимость ненужной работы с сильными учениками. А сильные и слабые ученики получают возможность двигаться в своем, удобном для себя темпе.

Проблемы отношений между педагогом и учениками — это отдельная, большая тема. Мы ее коснулись только в свете интересующей нас проблемы связи педагогической науки и живой деятельности педагога-практика.

Педагогика как наука и педагогика как искусство (вместо заключения)

Какой же вывод можно сделать из всего сказанного? Мы считаем, что только тогда будет действительно налажен тесный диалог между педагогической наукой и живой ПД, когда и изыскания ученых и труд учителей и преподавателей будут нацелены на осуществление глубинного смысла ПД: на помощь ученику в его реализации как личности. В связи с этим изменяется понимание статуса педагогической науки. Если педагогика и есть наука, то это наука совершенно особая. Здесь общетеоретические и общеметодологические разработки являются только средством, которое может помочь в осуществлении всегда во многом непредсказуемой деятельности по развитию индивидуальной личности ученика и помощи в его самореализации. Но эта деятельность есть действительно искусство. И в этом искусстве ученый и педагог должны прежде всего характеризоваться своими личностными качествами, умением понимать и принимать индивидуальность учеников, многогранность и непредсказуемость живой педагогической деятельности. В этом смысле можно сказать, что педагогика как наука перестает быть наукой в общепринятом понимании. Здесь личностные качества как ученого, так и педагога-практика в плане понимания учащихся (таких иногда похожих между собой, а иногда таких разных) ставятся в реализации ПД на первое место. Именно от этих качеств зависит: 1) как ученый будет понимать, в зависимости от различных педагогических ситуаций, смысл своих разработок, их место в системе других научных изысканий; 2) как педагог сможет творчески, позитивно относиться к разработкам ученых. В идеале же педагог и ученый должны совмещаться в одном лице. Яркий пример тому — В.А. Сухомлинский.

Педагогику, как живое единство теории и практики, можно сравнить с шахматной игрой. Общие теоретико-методологические разработки здесь в чем-то похожи на описание различных шахматных дебютов, защит и т.п. В самом деле, и общие теоретико-методологические изыскания в педагогике и шахматная теория есть только средство для реализации различных педагогических или шахматных задач. Подобные задачи всегда существуют “здесь и сейчас” в уникальной и неповторимой педагогической или шахматной ситуации, и можно говорить о вариации и развитии как педагогической, так и шахматной теории. В шахматной игре различного типа дебюты, защиты и т.п. есть только средство для развития шахматной игры, причем и сами они в игре профессионалов варьируются в зависимости от конкретной ситуации. Это развитие в полноценной игре должно происходить по непредвиденному сценарию. Но в отличие от шахмат, где есть две борющиеся между собой стороны, в педагогике “игра” (конечно же, учение есть далеко не игра) должна идти только на стороне учащегося. И, более того, плодотворно осуществлять эту “игру”, а значит искать свой путь учения, исходя из самостоятельного познания мира и самого себя, должен сам учащийся. А ученые и педагоги-практики должны стать ему помощниками, людьми, облегчающими его процесс учения. Только тогда, когда и педагогическая наука, и практическая педагогика будут центрированы на ученике и высшем смысле ПД, мы сможем говорить о подлинном единстве науки и практики в педагогическом процессе.

Список литературы

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Прагматизм как методологический принцип в педагогике // Педагогика. 2008. Вып. 8. С. 35—46.
2. Филиппова А.А. Категория “преобразование” и “действие” в педагогике // Науч. конф. “Ломоносовские чтения”: Сб. статей и тезисов. Вып. 7 / Под ред. Н.Х. Розова. М.: Макс-Пресс, 2009. С. 60—61.
3. Габай Т.В. Педагогическая психология. М.: Академия, 2007. 240 с.
4. Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования. М.: Академия, 2007. 393 с.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 269 с.
6. Бутырин Г.Н., Жилина Л.Н. Коммуникация и образование. М.: Гардарики, 2008. 317 с.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ — Астрель, 2006. 236 с.
8. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
9. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? М.: АСТ — Астрель, 2008. 350 с.

THE MEANING OF PEDAGOGICAL WORK AND EDUCATION SCIENCE

U.U. Guliev

The article is dedicated to connection between teacher's lively work and pedagogy. Pedagogy must comprehend teacher's work. The deepest comprehension is possible in case of finding out sense of teacher's work. The principle sense of teacher's work is to create conditions for free development and self-realization of a student's personality. Comprehension of teacher's work in this direction will give an opportunity to overcome illegal abstruse character of today's pedagogy.

Key words: *pedagogy, teacher's work, sense of teacher's work, student's personality.*

Сведения об авторе

Гуляев Юрий Юрьевич — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. 8-903-552-24-88; e-mail: guliev8364@yandex.ru

ОТЕЧЕСКОЕ ПОУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

С.Ю. Дивногогорцева

(кафедра педагогики и методики начального образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета; e-mail: sdivnogortseva@mail.ru)

Исследуя проблемы современной российской семьи, автор статьи обращается к традициям и опыту семейного воспитания в православной педагогической культуре. Иерархическое устройство русской православной семьи, где отец обладал статусом главы и наставника, налагало на него ответственность за духовно-нравственное состояние своих домочадцев. Отсюда — появление в православной педагогической культуре жанра отеческого завещания, или поучения, через которое отцы старались передать и внушить своим детям возвышенный, христианский идеал воспитания.

Ключевые слова: *семейное воспитание, православная педагогическая культура, христианский идеал воспитания, родительская опека, отеческое завещание.*

Сегодняшняя российская действительность дает нам грустную картину ослабления и упадка семейных отношений. Одна из многочисленных причин данного явления связана с изменением отношения к отцовству и материнству в нашем обществе, что в свою очередь порождает особые отношения детей со взрослыми: вырастают дети, у которых полностью обрывается связь с родителями, они отказываются от сотрудничества как с ними, так и со всеми взрослыми вообще. Речь в данном случае идет не столько о тех детях, чьи мать или отец лишены родительских прав или сами отказались от них, а о “беспризорниках” во внешне благополучных семьях. Это дети, которые в определенное время, обычно к 10—12 годам, принимают решение жить без участия родителей. Такой ребенок, как правило, не покидает семью, у него наблюдается контакт с родителями и даже некоторые общие интересы, но присутствует внутренний отказ от сыновства, от доверительно-открытых отношений с родителями и другими взрослыми. По-настоящему свободно такой ребенок чувствует себя только в среде себе подобных, своей настоящей жизнью он живет во дворе, у него отсутствует послушание родителям. Причиной этого в свою очередь является внутренний отказ родителей от отцовства или материнства, что означает отсутствие чувства внутренней ответственности за ребенка. Его могут хорошо кормить и одевать, путешествовать с ним и посещать различные секции и кружки, ни в чем не отказывать, предоставляя, порой, полную

внешнюю свободу. Но, получая ее, ребенок, как правило, попадает в зависимость от собственных прихотей и влечений, в нем развивается чувство гордыни, непослушания и, как следствие, нежелание довериться старшему.

В истории семейного воспитания нашей страны долгое время идеал отношений взрослых и детей строился на воспитании в ребенке устойчивого навыка к послушанию. Ребенок, даже вырастая, обращался к взрослым не потому, что решение какой-либо проблемы оказывалось ему не под силу, а потому, что искал совета и наставничества. Добровольное “ущемление” внешней свободы приводило к свободе внутренней, преодолению своих несовершенств, что свидетельствовало о духовной зрелости человека. Именно в соответствии с такими взглядами и убеждениями воспитывал русский народ своих детей, реализуя на практике не столько материальную, сколько духовную опеку над детьми. Эти взгляды и убеждения создавались условиями внешней среды, среди которых особое и важнейшее место принадлежало православной религии.

Родительское, патриархальное начало управляло всем ходом воспитательного процесса нашей жизни, особенно в допетровский период. Известный дореволюционный исследователь истории педагогики М.И. Демков по этому поводу писал: *“Это было начало или стихия родительской опеки, стихия старшей воли, идеалом которой было родовое старшинство... Этой стихией родительской опеки держалось все общество, ею вырабатывалась и эта необычайная государственная плотность и стойкость народа... Родительская опека была исключительно силою нашего развития. Она проникала всюду и все подчиняла своим воззрениям. Это был наш нравственный и политический воздух, которым мы жили, дышали в течение всей нашей истории”* [1:116].

В.О. Ключевский отмечал, что отец в древнерусской семье считался домовладыкой и в состав своей семьи включал не только жену и детей, но и других домочадцев. Это было своего рода домашнее царство, за которое он нес ответственность, а потому был в нем и учителем, он обязан был беречь чистоту телесную и душевную всех своих домашних, во всем быть их стражем, заботиться о них, как о частях своего духовного существа, потому что был связан со всеми ними единой верой и должен был вести к Богу не себя одного, но всех их. Это идеальная нравственная атмосфера, в которой должны были воспитываться дети по древнерусскому идеалу: *“Весь мир Божий в этой школе сводился под домашний кров, и дом становился малым образом вселенной”* [2:222]. Профессор С.И. Миропольский также указывал на то, что семейная жизнь наших предков имела патриархальный характер, власть и авторитет родителей стояли высоко и были почти абсолютными, а родительское благословение считалось первым условием внутреннего и внешнего благополучия [3:248]. Многие позднейшие исследователи, например П.Ф. Кап-

терев, считали, что такого рода постановка воспитания была проявлением родительского эгоизма, воспринятого из ветхозаветного учения. Этот эгоизм выражался в суровом до жестокости унижении детской воли и полном подчинении детей родителям. Рассуждая о традициях древнерусского воспитания, П.Ф. Каптерев ставил в вину нашим предкам то, что они не объясняли детям возвышенных истин христианства, но преподавали им подробные до мелочности правила [4:6]. Сегодня, познав и увидев плоды свободного воспитания, не стоит, на наш взгляд, судить настолько строго и категорично патриархальные устои отечественного воспитания. Во-первых, необходимо учитывать уровень общего образования наших предков и то, что сами отцы не имели глубокого христианского знания. Во-вторых, воспитание детей в послушании было, на наш взгляд, проявлением не эгоизма, но глубоким осознанием своей ответственности за жизнь ребенка как здесь на земле, так и в жизни вечной, которая была для наших предков явной. Они не только любили, но и желали спасения своим детям, и средства выбирали те, которые считали приемлемыми для этого.

Наша отечественная педагогика развивалась вместе с принятием Русью православия. Воспитательные идеалы наши предки черпали из книг Священного Писания и творений отцов Церкви. В сочинениях Иоанна Златоуста, столь любимых нашими предками, не раз упоминается о том, что отцы, которые не заботятся дать христианское воспитание своим детям, суть убийцы своих детей и даже хуже: те отделяют тело от души, а эти (отцы) и тело, и душу вместе ввергают в огонь геенский. Нерадение о детях есть величайший из всех грехов. Цель воспитания — в приготовлении к Царствию Небесному, средства — увещевания, но и наказания необходимы в силу греховности человеческого естества. И в то же время Златоуст говорит о любви и кротости: “Кротость отца возбуждает уважение к нему в детях, кротость сына — в отце, кротость господина — в рабе. Ничто так не привязывает членов семейства к дому, как постоянная скромность и любезная кротость отца в обращении со всеми домашними” [4:9]. Подобного рода наставлениями были проникнуты все древнерусские сборники, о практике же воспитания судить трудно — она и сейчас не всегда соответствует гуманным идеалам современности.

Особенность древнерусской педагогической мысли заключалась в том, что педагогика не выделилась в специальную область знания, не стала теоретической дисциплиной, не было создано специальных педагогических трактатов. Но педагогику того времени мы обнаруживаем в самых разнообразных источниках, в том числе в отеческих завещаниях, где мы находим возвышенный, христианский идеал воспитания — *“евангельский, проникнутый любовью, правдою, верностью, преданностью воле Божией, смирением, любовью к отечеству”* [3:74]. Так, в Изборнике 1076

года помещено “Слово некоего отца к сыну”, представляющее собой монолог отца, дающего своему сыну советы, как жить и последовательно объясняющее суть добродетелей. Идеал человека мы находим и в другом драгоценном памятнике древнерусской письменности — “Поучении князя Владимира Мономаха” (конец XI—начало XII в.). Главные свойства человека, согласно данному идеалу, — человеколюбие и трудолюбие, основанные на религиозности и благочестии: *“Велик Господь, чудесны дела его! О дети мои! Хвалите Бога! Любите также человечество”*. Благочестие и деятельность поставляются здесь в основании всего: *“Страх Божий и любовь к человечеству есть основание добродетели... Не пост, не уединение, не монашество спасет вас, но благодение. Не забывайте бедных: кормите их и мыслите, что всякое достояние есть Божие и поручено вам только на время. Будьте отцами сирот; судите вдовицы сами: не давайте сильным губить слабых. Не убивайте ни правого, ни виноватого: жизнь и душа христианина священна... Не имейте гордости ни в уме, ни в сердце... Бойтесь всякой лжи, пьянства и любострастия, равно гибельного для тела и души... Лениость — мать пороков: берегитесь ея. Человек должен всегда заниматься: в пути, и на коне, не имея дела, вместо суетных мыслей, читайте наизусть молитвы...”*

В основании нравственного воспитания наши предки полагали страх Божий. Этот страх был страхом любви, в нем не было устрашения, он считался лучшим охранителем человека на жизненном пути. Отец, заботясь о будущем своего сына, заповедует ему исполнять дела милости телесной и духовной: *“Всего паче, — пишет Мономах, — убогих не забывайте, но елико могуще, по силе кормите, и вдовицу оправдице сами... Больного присетите; на мертвеца идете. Яко вси мертвени есьми; и человека не минете не привечавшее, добро слово ему дадите”*, а важнейшим долгом считает почитание старших: *“старья чти яко отца, а молодых яко братья”*. Мономах старается внушить сыну необходимость смирения перед жизненными испытаниями: *“Ни кто же вам не может вредиться и убити, понеже не будет от Бога повелено: а иже будет смерть, то ни отец, ни мати, ни братья не могут отъяти, но отче добро блюсти, Божие блюденъе леплее есть человеческого”*. Эти слова шли от глубокой веры наших предков в Провидение. По этой причине они старались терпеливо сносить скорби, испытания, не виня никого, но осознавая, что причиной всех бед является человеческая греховность, и только покаянием, молитвой и исправлением можно отвратить гнев Божий. Это коренное воззрение передавалось воспитанием, высказывалось в отеческих завещаниях. Такой взгляд, как отмечал профессор С.И. Миropольский, *“не вел к унынию и отчаянию, напротив, спасал от них, влиял бодрость и веру в душу при испытаниях”* [3:78].

Содержание “Поучения” говорит не только о развитии педагогических представлений в древнерусском государстве, но об одаренности

автора и высокой степени его духовно-нравственного развития, выражающейся в отеческой заботе и нравственных идеалах, которым отец предлагает следовать своему сыну. Для “Поучения”, как и для других произведений того времени, характерно сочетание высокого и вполне обыденного. Объясняется это тем, что в понимании православного человека мелочей в обыденном не было, вся земная жизнь, с ее порой мелкими заботами и хлопотами является лишь приготовлением к вечности и от того, как пройден будет человеком этот земной путь, зависит его жизнь в вечности. Древнерусское отеческое воспитание включало кодекс сведений и навыков, которые считались необходимыми для освоения ряда правил, составляющих науку “о христианском жителстве”. Этот кодекс постепенно стал состоять из трех наук или строений: душевное, или дело спасения, мирское — наука о гражданском общении, домовое — наука о хозяйственном домоводстве. Наиболее ярко данная структура отражена в известном памятнике русского быта и воспитания “Домострое” (середина XVI в.). В трех его частях — духовное строение (религиозные наставления), мирское строение (о семейных отношениях), домовое строение (хозяйственные рекомендации) — были собраны правила домашнего строя, семейной жизни. Составление данной книги приписывается священнику Сильвестру, посвятившему ее своему сыну Анфиму, тоже священнику. М.И. Демков считал, что в “Домострое” выражается не частный взгляд одного человека и даже не воззрения и правила одной эпохи XVI в. В нем излагаются обычаи, сложившиеся издавна, в течение всей древнерусской жизни, в ней выразила себя родовая власть [1:114]. В “Домострое” есть немало заимствований, но они не являются простыми выписками из книг. Тексты, внесенные в “Домострой”, по мнению М.И. Демкова, были заученными, “ходячими речами” [1:117]. Они усваивались непрерывным чтением и употреблением на всякий пригодный случай, поскольку в этом и заключалась цель книжного обучения. Таким образом, указывал М.И. Демков, “Домострой” по естественным причинам явился цветом и соком общих мест церковного учения, направленного к нравственному устройству дома. Характер “Домостроя”, в отличие от выше приведенных отеческих наставлений, более практический: праведное житие здесь описывается не в общих чертах, но даются конкретные указания, в каких добродетелях оно должно выражаться.

Центром всех поучений “Домостроя” является отец дома. Древнерусское общество, как было показано нами выше, высоко ставило личность родителя, но и возлагало на него великую нравственную обязанность строить и охранять нравы дома: *“Не о себе едином пецыся, но о жене и о детях своих и о прочих... — все об есмы связаны единою верою к Богу; и с добрым сим прилежанием имей любовь ко всем в Бозе живущим и око сердечное взирающее к Богу и будещи сосуд избран...”* На этом наказе,

как отмечает М.И. Демков, построена вся нравственная практическая древнерусская педагогика. Он составляет душу, основу всех поучений и “Домостроя”. Священная обязанность держать ответ за все и за всех в доме давала отцу самые широкие права и полномочия [1:118]. Родительская воля, по “Домострою”, сама по себе образец и сама по себе наука. В соответствии с ней семейная жизнь должна выстраиваться иерархически, как естественная лестница взаимоотношений, в которой каждый занимает свою ступень и выполняет свою задачу: *“Благословляю я, грешный, и поучаю, и наставляю, и вразумляю сына своего и его жену, и их детей, и домочадцев: жить во всем по христианскому закону, в чистой совести и правде, с верой творя волю Божию и соблюдая заповеди его, и себя утверждая в страхе Божиим, в праведной жизни, и жену поучая, также и домочадцев своих наставляя — не принуждением, не побоями, не работой тяжкою, а как детей, чтобы были всегда упокоены, сыты, одеты, и в теплом доме, и всегда в порядке”*. Семья рисуется в “Домострое” как единый организм, в котором все делается сообща: *“Есть и пить, или яства варить, или печь что...”* Объединяющим началом являлась общая молитва: *“Каждый день вечером мужу с женой, с детьми и с домочадцами, кто знает грамоту — отпеть вечерню, повечерницу, полунощницу в тишине, с вниманием и смирением, с молитвою и с поклонами, петь внятно и согласно...”* В описании такой семьи чувствуется незримое присутствие высшего Отца, в стремлении выполнять Его заветы объединялись члены семьи, что обеспечивало ее целостность, соблюдение традиций, воспитание детей в четких правилах. Гарантом такого воспитания, укажем на это еще раз, выступал отец, который, кроме прочих своих задач, выполнял функцию наставника.

От детей “Домострой”, как и раньше, требовал повиновения и послушания родителям во всем: *“Со страхом рабственно служите им, да и сами от Бога мзду примите и жизнь вечную наследуете, яко совершители его заповеди”*. Такое же послушание “Домострой” налагает и на жену: *“Во всем она ему покоряется и что муж накажет, то с любовью принимает...”* Семейная дисциплина поддерживалась различными способами, в том числе и телесными наказаниями, но как крайняя мера: *“Если жена, или сын, или дочь слову или наставлению не внимает, и не слушается...”* Отсюда не следует делать вывод, что древняя русская педагогика отличалась крайней жестокостью. Нравы были далеко не мягкие, но и в самом “Домострое” не раз слышатся слова любви и кротости. Излагающиеся там правила воспитания во многом повторяют воспитательные притчи Соломона и Сираха, но, как отмечает Миropольский, они в то же время *“как плоды высокого ума, глубокого знания души человека и редкой житейской мудрости вовсе не представляют требований какой-то дикой, бессмысленной жестокости”*, к тому же смягчаются влиянием христианской любви [3:249]. “Домострой” дает советы, чтобы

все в жизни семейной и общественной делать в любви, тишине, мире и согласии, милосердии: “Подобает убо мужем поучати жен своих с любовью, и благорассудным наказанием (в смысле наставлением. — С.Д.)”.

Чтобы правильно понять взгляды на воспитание в “Домострое”, надо иметь в виду общий дух всего сочинения и помнить об основе основ древнерусского воспитания — страх Божий: “И учити страху Божию и вежеству и всякому благочинию; ...любити их и беречи, и страхом спасати. Уча и наказуя (наставляя. — С.Д.), и разсуждая, раны возлагати... Аще что дети согрешают отцовым и матерним небрежением, им о тех гресех ответ дати в день Страшного Суда”. Поэтому и телесные наказания, не как обычный способ воспитания, но как крайнюю меру, применять необходимо было не с жестокостью, а с любовью, с сознанием тяжелой ответственности за дитя, как за душу свою. Основными же средствами воспитания были: хранение святой веры, любви к Богу, участие в таинствах, воспитание в страхе Божиим и памяти смертной. В целом, по мнению С.И. Миропольского, “взгляды Сильвестра на религиозно-нравственное воспитание говорят о том, что предания Руси Владимировой живо сохранились у народа русского и в эту эпоху” [3:252].

Сила подобного рода наставлений была такова, что обычаи пережили петровскую эпоху, а их актуальность сохранялась еще много лет. Так, спустя почти полтора столетия, в 1705 г. появляется “Отеческое завешание сыну” Ивана Тихоновича Посошкова, в котором он опять ставит цель изложить правила христиански-нравственной жизни, семейных обязанностей. В предречии к “Завещанию” Посошков напоминает основное правило христианской жизни: твердо хранить православную веру и всеми силами держаться Церкви Христовой. В первой главе, об отроческом житии, дается наставление прилежно заниматься в годы отрочества “книжным научением”, изучать в том числе и иностранные языки, чтобы читать книги, не противные вере и благочестию. Далее И.Т. Посошков обстоятельно излагает долг христианского юноши — свято беречь в себе нравственную стыдливость и целомудренную скромность, внушая нравственное отвращение к греховной мерзости нецеломудрия. И.Т. Посошков сокрушается, что в русском народе отцы и матери растят детей без всякой заботы о “коренении” в них благонравия, не помышляя, что причиняют тем великое зло и детям, и себе, и в целом государству. Воспитание И.Т. Посошков рекомендует самое строгое: “Всякое бо зло и безумство родится от родительской потачки” (то есть попустительства). На жену И.Т. Посошков смотрит уже гораздо выше, чем во времена Домостроя: “А без совета, наипаче без женяго, отнюдь ничего твори, понеже она от самого Бога дана тебе не ради порабощения, или токмо послужения, но ради самая помощи... И по сему, аще кто будет жену ничтожить и претворять ее в

рабий образ, и той будет Богу противно чинити. Бог ее нарек помощницею, а не работницею, и не простою помощницею, но подобною”.

Очевидно, что многие мысли И.Т. Посошкова перекликаются с “Поучением Владимира Мономаха” и “Домостроем”, поскольку он отстаивает идеи старого устоя, патриархальной семьи, но одновременно появляются новые, современные его времени идеи, связанные, прежде всего с проблемой образования.

В начале XVIII в. появляется еще одно сочинение подобного жанра, написанное одним из выдающихся историков и государственных деятелей петровского времени Василием Николаевичем Татишевым — “Духовная моему сыну” (1734). В этом сочинении он высказывает сыну свои нравственные и умственные идеалы в качестве руководства в его последующей жизни. Прежде всего, следуя сложившейся воспитательной традиции, он требует от сына, чтобы тот от юности до старости поучался в вере и прилежно познавал волю Творца, поскольку это есть *“единый свет стезям нашим и премудрости дражайшая паче злата и серебра и камня драгоценного”*, защищал *“безвинного от неправды”*, не мстил никому за обиду, судил всякое дело *“без сердца и гнева праведно”* и т.п. Основой самовоспитания он считает чтение Ветхого и Нового Завета: *“Из Библии научишься ты истинной премудрости, в Новом Завете не сыщешь ничего, чтобы давало самолюбия и страстям нашим хоть малое поползновение: нет тут лести никакой, но везде сияет истина”*. Кроме Священного Писания И.Т. Посошков призывает сына изучать творения святых отцов, среди которых на первое место ставит Иоанна Златоуста. После изучения книг православных, В.Н. Татишев советует сыну читать книги иноверные с тем, чтобы быть ознакомленным с точкой зрения, изложенной в них, но не вступать с ними в прения. Весьма важным считает поучиться и светским наукам, также считает, что важно знать законы, указы. Затем Василий Николаевич излагает правила для руководства в жизни семейной и общественной. Главным в жене он считает доброе состояние, разум и здравие. Об отношении мужа к жене он пишет: *“Имей и то в памяти, что жена тебе не раба, но товарищ, помощница; ...в воспитании детей общее с ней прилежать; в твердом состоянии дом в правлении ея поручить, а затем и самому неленостно смотреть... к жене любовь и верность ненарушимо сохранить”*. В воспитании детей советует стараться воспитать их *“в начале страху Божию, потом надлежащим наукам”* и сделать их *“чрез то полезными своему отечеству”*. Гражданскому воспитанию детей В.Н. Татишев придавал особое значение: *“В службе Государю и государству должен ты быть верен и прилежен...; так о пользе общей, как о своей собственной, прилежать и Государю, яко от Бога наставленной над тобою власти честь и повиновение отдавать”*. *“При вступлении в дело, наипаче всего храни правосудие во всех делах, не льстяся никакою собственною пользою”*. Жизнь В.Н. Та-

тишев предлагает расписать таким образом, чтобы служить 30 лет, сначала в военной, потом в гражданской службе, а затем в возрасте около 50 лет поселиться в деревне и заняться своим имением. В.Н. Татишев дает наставление позаботиться о религиозно-нравственном воспитании и образовании крестьян, советует иметь в деревне ученого священника, обучать крестьян грамоте и письму. В деревнях советует завести бани, богадельни, больницы. В собирании доходов с крестьян дает наставление быть справедливым и умеренным.

Отческое завещание В.Н. Татишева стало, пожалуй, одним из последних широко известных сочинений подобного рода. В этих завещаниях отцы, давая детям добрые советы, прямо говорили, чтобы дети следовали их примеру. *“Значит, — пишет С.И. Миропольский, — у родителей слово с делом не расходилось; родители жили так, как веровали, и давали детям пример доброй жизни”* [3:83]. Такой пример служил лучшим воспитательным средством.

Могут ли сегодняшние родители похвалиться таким воспитанием? Петровская эпоха положила начало новому устройению российской жизни, в котором семья постепенно стала терять свои патриархальные устои. С укоренением безрелигиозных начал нашей жизни иным становится и устройство семьи, она теряет свою иерархичность, а с утратой статуса главы и наставника семьи отец семейства все более лишается ощущения чувства ответственности за свою семью как в духовном, так и в материальном плане. Отказ от признания иерархической природы семьи открывает поле деятельности для сил индивидуализма и себялюбия. Такая семья не создает почвы для духовно-нравственного становления детей. Поэтому воспитание отцовства, материнства и сыновства возможно, на наш взгляд, реализовать в традициях жизни религиозной семьи. Так, крепость православной семьи, как было показано нами выше, покоилась на совместном исполнении воли Божией и иерархическом устройении: муж — глава жене, жена почитает мужа и послушна ему, дети находятся в послушании у родителей. Иерархическое устройство семьи способствовало духовному становлению личности в различные периоды ее развития и раскрытию ее психофизических сил при условии признания каждым членом семьи этих Богом установленных обязанностей спасительными и обязательными. Воспитание детей в такой семье зиждется на чувстве ответственности отца. Ощушая родительскую ответственность и опеку, дети не только не теряют чувства сыновства, но и получают необходимые условия для рождения духовной жизни.

Статья подготовлена в рамках федеральной целевой программы “Научные и научно-педагогические кадры инновационной России” на 2009–2013 гг.

Список литературы

1. Демков М.И. История русской педагогики. Ч. I. М., 1913. 302 с.
2. Ключевский В.О. Очерки и речи. Второй сборник статей В. Ключевского. М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1913. 514 с.
3. Миропольский С.И. Очерк истории церковно-приходской школы: от ее возникновения на Руси до настоящего времени. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. 408 с.
4. Кантерев П.Ф. История русской педагогики. Пг.: Земля, 1915. 746 с.

THE FATHER'S TEACHING'S AS A FACTOR OF FAMILY EDUCATION IN THE ORTHODOX PEDAGOGICAL CULTURE

S.U. Divnogortzeva

Studying the problems of the modern Russian family, the author of the article pays attention to the traditions and experience of family education in the orthodox pedagogical culture. The status of the father in the hierarchy of the Russian orthodox family, where he was the head and the teacher, made him responsible for the spiritual and moral state of his household. For this reason the genre of the "father's will" or the "father's teachings", through which fathers tried to convey to their children and to inspire them with the lofty Christian ideal of education, emerged in the orthodox pedagogical culture.

Key words: *family education, orthodox pedagogical culture, Christian ideal of education, parent's guidance, father's will.*

Сведения об авторе

Дивногортцева Светлана Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, зав. кафедрой педагогики и методики начального образования. Тел. (499) 793-07-84, 8-916-585-27-00; e-mail:sdivnogortseva@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Д.В. Корнев

(Государственный академический Большой театр России, ГОУ Педагогическая академия (г. Москва); e-mail: dmi-kornev@mail.ru)

В статье рассматривается социально-педагогический аспект становления личности подростка в процессе приобщения к традиционной народно-песенной культуре. Подробно раскрывается процесс адаптации ребенка к окружающей среде с помощью малых форм фольклора, место песенного творчества в формировании развивающейся личности. В работе показаны социально-педагогические механизмы процесса социализации современных подростков и педагогические условия учебно-воспитательного процесса. В ходе эксперимента было выявлено, что средства фольклора самым непосредственным образом помогают подросткам развить адекватную самооценку, повысить уровень коммуникативности и ценностного восприятия окружающего мира.

Ключевые слова: *фольклор, традиционный быт, варьирование, социально-педагогический процесс, социализация личности, адекватная самооценка.*

Фольклор составляет неотъемлемую часть духовного богатства России. Непреходящей ценности фольклорного наследия посвящены многочисленные исследования, монографии, публикации (Т.А. Агапкина, Т.А. Бернштам, Г.Н. Волков, М.М. Громыко, Л.Л. Куприянова, А.М. Мехнецов, О.А. Пашина, Б.Н. Путилов, А.В. Руднева). Сохранение фольклорных традиций и передача их следующим поколениям — это один из важных вопросов сохранения России как единого государства, сосуществования различных этносов, населяющих страну. Основу этнокультурных традиций составляют: умение выживать в различных социальных условиях, определенные поведенческие нормы, морально-нравственные принципы. Все это далеко не полный перечень того, что культивировалось в традиционном обществе, позволяя ему продолжать свой род, хранить свою культуру и развиваться.

Традиционная культура на протяжении многих веков выполняла социально-педагогическую функцию, являя собой неиссякаемый источник народных знаний о взаимоотношениях поколений, построенных на принципах народной педагогики. Испокон веков человеку с детства прививались основанные на общечеловеческих ценностях нормы морали, нравственности — добра, красоты, любви к Родине, уважения к старшим, почитания родителей и т.п. Этот процесс начинался буквально

с рождения человека и продолжался на протяжении всей его жизни. Ребенок усваивал обычаи, традиционные нормы поведения и формы общения сначала в рамках своей семьи, затем через обрядовую жизнь общины. Игровая, трудовая деятельность, участие в обрядах — все это способствовало успешному вхождению человека в жизнь коллектива. Постепенно вырабатывалась способность адекватно оценивать себя относительно окружающей социальной среды, достойно проявляя свои дарования и возможности. Личность как социальная единица в традиционном обществе играла большую роль. Соотношение личности и коллектива было таково, что каждый индивидум осознавал свою социально-жизненную необходимость как члена общества.

Понимание того, что каждая личность есть неповторимая индивидуальность, поощрялось в традиционном обществе через вовлечение человека в повседневную деятельность общества, осознание им законов, принятых в данном обществе, и привитие ему определенных социальных норм (то, что принято называть социализацией). Традиционный коллектив представлял собой сплоченное общество индивидуальностей, неповторимых личностей. Характерной чертой этнокультурной среды являлось взаимодействие коллектива и индивидуальности по принципу диалектического единства. В основе бытования традиционного общества была заложена корреляция коллективного и индивидуального (по И.И. Земцовскому). Суть данного баланса (коллективного и индивидуального) заключается в корреляции приспособления и обособления человека в окружающей социальной среде [1:36—37]. Личность каждого несколько не терялась на общем фоне, наоборот, любой человек имел возможность проявить свою индивидуальность, поскольку этого требовало одно из важнейших свойств фольклора — вариативность [2:53]. Варьирование было потребностью человека в самовыражении и как личностное качество проявлялось во всех видах деятельности. Умение находить свой вариант самовыражения помогало человеку творчески проявить отношение к действительности, не забывая о незыблемых жизненных установках общины.

В традиционной среде основу общества составляла семья (община), собравшая воедино людей, связанных узами брака и самыми тесными родственными отношениями. Как известно, для традиционной семьи было характерно совместное хозяйство, вся остальная социальная надстройка строилась по такому же принципу. Для этнокультурного социума общинное бытование первостепенно, необходимость совместного проживания была подкреплена верованиями, согласно которым за грехи одного ответственность нес весь коллектив [2, 3]. Такая традиция могла существовать благодаря общей для всех системе правил и ценностей, которая хранилась в коллективной памяти. Объем и характер информации таковы, что отдельным людям было бы не под силу

удержать все это в индивидуальной памяти. Только совокупная память коллектива способна сберечь традицию прошлого и полноценно передать знания и опыт следующим поколениям.

Жизнь коллектива протекала по определенным социально значимым законам, которые, составляя незыблемую основу традиции, были каноничны по своей природе. Тем не менее каждый человек, являясь неким уникальным вариантом в контексте своего социума, в рамках данной традиции мог проявить свою индивидуальность, представить свой вариант бытования. Однако он не вступал тем самым в конфликт с коллективом, а дополнял, обогащал его своим опытом, знаниями. Такая бинарность (сочетание коллективного и индивидуального) лежала в основе жизни традиционного общества в целом и социально-педагогического воздействия на развитие личности в частности.

Анализируя отношения внутри традиционного коллектива, дошедшие до нас через фольклорные формы, мы должны понимать, что фольклор как культура отражает идеальные формы сосуществования людей. Ею накоплен богатейший опыт представлений о возможностях эффективной социализации подрастающего поколения.

Любой человек наделен индивидуальными способностями, поэтому народная культура давала возможность каждому самовыразиться в полной мере. Единственным критерием своеобразного отбора являлась локальная традиция, которая в определенной степени ограничивала индивидуальные проявления согласно общепринятым канонам. Таким образом, люди, каждый в меру своего таланта, выступали хранителями коллективных знаний в разных областях жизни. Своеобразное распределение актуальной для общества информации обеспечивало устойчивость коллективных знаний во времени.

Коллективное сознание отразилось и в певческой культуре. Традиционные народные песни исполнялись чаще ансамблем, который по своей функциональности напоминал “крепкую, дружную семью, в которой все нужны и важны, каждый ярко индивидуален и вместе с тем обязательно придерживается общих установок, принятых в семье” [4]. Народные певцы считали полноценным именно ансамблевое исполнение. Во время пения все участники коллектива были объединены общим состоянием, единым механизмом взаимодействия, готовностью поддержать то, что создается общими усилиями [2, 4, 5].

Традиционная народная песня самым непосредственным образом влияла на социальное воспитание и формирование развивающейся личности. Песенное творчество народа, являясь отображением повседневной жизни традиционной общины, развивалось по тем же социальным законам, что и само общество. Исполнение песен различных по своей жанрово-стилевой специфике всегда представлено в рамках существующей традиции с неизменным присутствием варианта как

проявления индивидуального подхода. Песня как отражение традиционного бытования имела непосредственное отношение к процессу социально-педагогического воздействия, влияя, таким образом, на социальную адаптацию подрастающего поколения.

С незапамятных времен песня играла большую воспитательную роль в традиционном быту. Она сопровождала человека повсюду на протяжении всей его жизни — с самого рождения и до смерти. Сначала слушая пение взрослых (в младенческом возрасте — пение матери), затем постепенно накапливая свой, характерный для данного возраста, песенный материал, ребенок входил в жизнь, усваивая законы и обычаи общества. Колыбельные, пестушки, потешки, прибаутки несли малышу необходимую информацию об окружающем мире, об отношениях, которые должны складываться в семье. Детский песенно-игровой репертуар позволял ребенку в меру своих возможностей пополнять словарный запас терминами из взрослой жизни, усваивая одновременно их назначение и смысл.

Дети имели возможность наблюдать обрядовую жизнь общины, слышать свадебные, хороводные, лирические песни, опосредованно запоминая не только пение взрослых, но их социально-нравственные отношения, поведение, движения во время исполнения песен, совершения обрядов. Песни, звучавшие во время различных обрядов, способствовали развитию эмоционально-слухового восприятия, активизировали мышление, воспитывали молодежь в лучших традициях, передававшихся от поколения к поколению. Большое значение в этот период имело самостоятельное пение детей, многочисленные заклички, различные игровые формы, в которых дети очень часто брали на себя функции старших, изображая и копируя их.

С малых лет ребенка начинали приобщать к труду. Такое воспитание вырабатывало в человеке жизненно важные, необходимые качества: самостоятельность, дисциплину, ответственность, уважение к чужому труду и т.д. Труд детей поощрялся взрослыми (тем более что включение в трудовой процесс происходило постепенно), дети стремились подражать в работе старшему поколению и в ответ получали моральную поддержку. Постепенно усложнялся круг обязанностей, детям доверялись более ответственные задания, они выполняли более сложную работу. Девочек учили прясть, ткать, позже они учились доить корову. Мальчики выгоняли пастись скотину, а примерно с 13—14 лет их учили пахать, боронить и т.д. Старшее поколение старалось воспитывать детей и подростков примером собственной жизни. Подросткам разрешалось присутствовать и даже участвовать в обрядах взрослых, девочки 11—12 лет водили хороводы с более взрослыми девушками, мальчики наблюдали за мужскими забавами (кулачные бои, состязания в верховой езде и т.п.). Такая деятельность стимулировала социальную активность под-

ростков, что положительно влияло на их личностное развитие и способствовало успешной социализации в обществе.

Социально-педагогический процесс адаптации человека в традиционном обществе проходил исподволь, незаметно для него самого, начинаясь с самого рождения. Любая положительная инициатива подростка подкреплялась видением результатов своего труда, похвалой и уважением старших. Все это способствовало тому, что постепенно и неукоснительно вырабатывалась потребность подростка в трудовом и любом другом виде полезной деятельности [6:167]. Активная деятельность стимулировала личностное развитие подростков и способствовала воспитанию в них социальных качеств, необходимых для полноценного члена общества.

Этот процесс постепенного вхождения человека во взрослую жизнь, его приспособления к окружающей среде и определения себя в ней, можно охарактеризовать как процесс социализации. С одной стороны, в общине того времени существовал социальный порядок, который обязаны были соблюдать все члены данного общества. С другой стороны, традиционная культура давала возможность каждому человеку проявить свою индивидуальность через разнообразную деятельность. Возникло так называемое “обособление” человека, которое трактуется как “процесс и результат становления человеческой индивидуальности” [1:9]. Результатом такого целенаправленного воздействия являлось то, что к своим 13–14 годам подростки были практически сформировавшимися, самостоятельными людьми, готовыми к вступлению во взрослую жизнь.

В любую эпоху вопросы социализации личности, формирования адекватной самооценки и пути их решения не теряют своей актуальности. В современных социальных условиях невозможно воссоздать традиционный уклад жизни. Тем не менее в системе общего и дополнительного образования необходимо применять наиболее важные элементы традиционного опыта воспитания и социализации подрастающего поколения для решения различных социально-педагогических задач.

Актуальность проблемы социализации нынешнего подрастающего поколения очевидна. Развиваться интеллектуально, духовно, физически и нравственно способна только личность, социально адаптированная к экономической, политической, культурно-демографической ситуации. В условиях проведения социально-экономических реформ в России эта проблема стоит как никогда остро.

Современные подростки живут в условиях значительно измененных приоритетов и представлений о жизненных ценностях. Неумолимый прогресс техники дал возможность человечеству осваивать новые горизонты знаний, создавать сложнейшие наукоемкие проекты. С одной стороны, современные средства связи (сотовая связь, Интернет, циф-

ровое телевидение) позволяют практически каждому, не выходя из дома, путешествовать по всему миру и общаться с широким кругом людей. С другой стороны, своеобразная виртуальная социализация имеет и негативную сторону: неограниченный доступ к любой информации, часто отрицательной, пагубно воздействует на личность, до конца не сформировавшуюся ни физически, ни социально [1:36—37]. Характеризуя подростковый возраст, следует отметить следующие возрастные особенности социального порядка: внутрличностные и межличностные конфликты, желание самоутвердиться, выразить свою индивидуальность [6:175]. Этот возраст постоянно требует к себе серьезного внимания со стороны взрослых, особенно родителей и педагогов.

Решением неотложных задач приобщения подрастающего поколения к современному социуму призвана заниматься система образования [7]. Обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение культуры своей страны, воспитание детей и подростков в духе патриотизма и уважения к людям других национальностей, вероисповеданий и т.д. — все это составляет комплекс задач единого процесса социализации. Исследователи (Ф.Г. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Ч. Кули, Ж. Пиаже, И.С. Кон и др.) по-разному трактуют понятие “социализация”, но все они сходятся в том, что “сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества” [1:9]. Эта сущность, на наш взгляд, очень четко просматривается в фольклоре, а потому одним из эффективных путей решения задач современной социализации является приобщение детей и подростков к основам традиционной народной культуры.

В фольклоре мы наблюдаем целый комплекс механизмов социализации: усвоение норм поведения, обычаев и т.п. в рамках своей субкультуры посредством общения как с ближайшими родственниками, так и с остальными членами общины. Многовековой опыт взаимодействия внутри традиционного социума следует использовать в процессе привития социальных норм подрастающему поколению, так как это может положительно содействовать современному процессу социализации подростков.

Социально-педагогическими механизмами осуществления процесса социализации современных подростков могут служить следующие: традиционный, межличностный, институциональный и стилизованный [1:19].

Под воздействием *традиционного механизма* происходит усвоение человеком норм поведения, определенных взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Усвоение проходит на неосознанном уровне. Эффект традиционного механизма особенно заметен в том случае, когда человек, наверняка зная, как он должен поступить, совершает поступок, подсказанный ему собствен-

ным социальным опытом, но противоречащий обычаям и нравам своего ближайшего окружения.

Межличностный механизм функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами (отец, мать, наставник и т.д.). В отличие от традиционного механизма (его еще называют стихийным) здесь присутствует оценочный момент собственного поведения и поведения близких, т.е. этот механизм более управляем сознанием человека.

В процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями работает *институциональный механизм*. Эти организации (дошкольные, школьные, формы дополнительного образования и т.д.) могут специально создаваться для социализации человека, а также могут решать эту проблему параллельно со своим основным направлением (например, средства массовой коммуникации). В том и другом случае происходит накопление социального опыта, знаний, которые отражают идеалы и настроение организаций, занимающихся подобной деятельностью.

Стилизованный механизм действует в рамках определенной субкультуры, комплекса “морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста, профессионального или культурного слоя...” [1:20]. В этом случае любая группа людей, которых объединяет нечто общее, будет называться субкультурой. Компания сверстников (подростков), клуб по интересам (профессиональным, возрастным и пр.) — все это так или иначе будет социально влиять на человека при условии, что он сам себя соотносит с этой субкультурой.

У подростков социализация происходит с помощью всех названных механизмов, но их соотношение может быть различным для каждого отдельного человека на том или ином этапе социального становления. Для успешной социализации очень важным моментом является та среда, в которой проходит социализация подростка. В этом случае особую ценность приобретает синтез всех механизмов социализации, основанных на позитивных составляющих (морально-нравственные устойчивые условия в семье, положительный пример родителей, благоприятная атмосфера в школе, здоровый климат в компании сверстников и т.д.).

Проводимый в рамках нашего исследования научный эксперимент показал, что процесс приобщения подрастающего поколения к традиционной народно-песенной культуре помогает подросткам развить адекватную самооценку, повысить уровень коммуникативности и ценностного восприятия действительности. Социально-педагогический феномен фольклора заключается в том, что, основываясь на духовно-нравственных ценностях межличностного взаимодействия, он, с одной стороны, отвечает возрастным социальным потребностям подростков в самоутверждении, желании проявить свою индивидуальность, с дру-

гой стороны, средства традиционной культуры исподволь подводят подростка к осознанию того, что каждая личность, уникальная по своей природе, является частью коллектива и призвана существовать согласно установленным социальным законам (нравам, обычаям).

Очевидной задачей образования на современном этапе становится создание таких *педагогических условий учебно-воспитательного процесса*, которые позволят внедрить важнейшие элементы жизнеобеспечивающего фольклорного опыта в действие современных социально-педагогических механизмов. Это должно стать залогом активизации процесса социализации подростков и продвижения по пути решения актуальных социальных проблем современности. Приобщение к лучшим произведениям фольклора должно способствовать воспитанию у подростков высоких нравственных качеств. Осознавая свою сопричастность исконным народным традициям, они смогут по достоинству оценить свою принадлежность к родной земле, к своему Отечеству.

Актуальные темы социализации, развития адекватной самооценки, нравственного воспитания, творческого развития детей получают свое развитие, если общепринятыми социальными критериями современной жизни станут непреходящие духовно-нравственные ценности, которые всегда культивировались в традиционной народной культуре. Следование традиции единства коллективного с обязательным проявлением индивидуального начала (через малые формы общения, в системе общего и дополнительного образования, класс, группу, ансамбль) поможет развить в каждом ребенке осознание себя как неповторимой индивидуальности внутри единого коллектива, живущей и развивающейся по канонам этого общества.

Традиционный этнокультурный социально-педагогический комплекс воздействия на подрастающую личность поможет ребенку органично войти в окружающую его социальную среду (коллектив), побуждая самого ребенка к непосредственной деятельности как социально значимой личности, сохраняя его неповторимые индивидуальные качества и стимулируя его психофизиологические потребности в единстве и взаимосвязи с социально-общественными и духовно-нравственными нормами жизни общества.

Список литературы

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2007. 224 с.
2. Народное музыкальное творчество / Отв. ред. О.А. Пашина. СПб.: Композитор, 2005. 568 с.
3. Агапкина Т.А. Этнографические связи календарных песен. Встреча весны в обрядах и фольклоре восточных славян (Традиционная духовная культура славян: Современные исследования). М.: Индрик, 2000. 336 с.

4. Русский фольклор: программно-методические материалы 1—4-й классы / Авт.-сост. Л.Л. Куприянова. М.: Мнемозина, 2008. 160 с.
5. Громыко М.М. Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991. 446 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2001. 384 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2002. 528 с.

SOCIALLY-PEDAGOGICAL ASPECT FORMATION OF THE PERSON OF TEENAGERS FOLKLORE MEANS

D.V. Kornev

In article the socially-pedagogical aspect of formation of the person of the teenager in the course of familiarising with traditional national-song culture is considered. Process of adaptation of the child to environment by means of small forms of folklore, a place of song creativity in formation of the developing person in detail reveals. In work socially-pedagogical mechanisms of process of socialization of modern teenagers and pedagogical conditions of teaching and educational process are shown. During experiment it has been revealed that folklore means directly help teenagers to develop an adequate self-estimation, to raise communicative level and valuable perception of world around.

Key words: *the folklore, a traditional life, a variation, socially-pedagogical process, socialization of the person, an adequate self-estimation.*

Сведения об авторе

Корнев Дмитрий Владимирович — артист Государственного академического Большого театра России, старший преподаватель ГОУ Педагогическая академия (г. Москва). Тел. 8-926-410-45-62, 8-929-622-48-49, 8-499-152-87-49; e-mail: dmi-kornev@mail.ru

КНИЖНАЯ ПОЛКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

ПОЧТИ ЗАБЫТЫЙ ОБРАЗ ДЕТСТВА

Отзыв о книге “Гений детства: Становление человеческой личности в фокусе воспоминаний” (редакторы-составители С. Лебедев и Н. Ключарева, автор вступительных текстов С. Лебедев. М.: Первое сентября, 2009. 272 с.)

Г.В. Новикова

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: novikg@rambler.ru)

Перефразируя слова профессора, члена-корреспондента РАО Д.И. Фельдштейна, можно сказать, что детство — это хорошо известное, но мало понятное явление социальной действительности. Понятие “детство” используется в педагогике, психологии, философии, социологии и т.д. многопланово и многозначно. В основном его трактуют так: детство — онтогенетический этап развития индивида, начинающийся с рождения и заканчивающийся непосредственным включением во взрослую жизнь. Но детство является не только подготовкой человека к взрослой жизни. Период детства имеет собственную ценность для каждого человека и общества в целом. Характер и условия протекания этого важного периода жизни связаны с состоянием и мировоззрением соответствующего общества. Говоря словами Президента России Д.А. Медведева, задачи определения стратегии и программы “возрождения российской образовательной системы” требуют глубинного понимания современного детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющей.

Образ детства понимается нами как совокупность представлений взрослого человека о детстве, социальные установки по отношению к ребенку. Таким образом, у каждого взрослого есть “свое” детство, сохраненное в воспоминаниях. Для профессионального самосознания и личностного роста педагогу необходимо осознать отношение к детству. Особенный интерес представляют для ученых и практиков воспоминания о детстве великих людей, деятелей науки и искусства, многого добившихся в своей профессиональной сфере, творчестве и имеющих непререкаемый авторитет в мире. Сборник воспоминаний известных людей XIX и XX вв., названный редакторами составителями “Гений детства: становление человеческой личности в фокусе воспоминаний”, адресован учителям, чтобы помочь им “осмыслить феномен детства как

особого духовного состояния человека, определяющего этапы и пути становления человеческой личности”.

Мы знаем, что совместная деятельность ребенка и взрослого должна быть такой, чтобы реализовывать нормативно-ценностные единицы, удовлетворять потребности ребенка и достигать цели его развития, приобретать новые нормативно-ценностные единицы. При этом в понятия “взросление”, “личностный рост”, мы вкладываем кроме теоретических определений и свои уникальные переживания, свой жизненный опыт. Обратим внимание на то, как описывает усилия роста ребенка известный российский и советский живописец, теоретик искусства, писатель и педагог К. Петров-Водкин: “Рост случается там, где человеку открывается нечто, что он такой, какой он есть, не может вместить. Здесь и возникает усилие роста, без которого ничего не случается: усилие постижения, усилие понимания, усилие сопоставления себя — с большей размерностью, с большей сеткой координат. ... Но если есть в нем это чувство — жизнь масштабна и значительна, — то все остальное приложится. А если этого чувства нет, любые знания, любое умение обобщать и делать выводы пропадут впустую: они будут служить отвлеченным вещам, порождать эрудицию, но не станут действенной силой во внутренней жизни человека”. Особенности трудного процесса взросления описал в воспоминаниях российский литературовед и филолог-классик, академик РАН М. Гаспаров: «Мир дан ребенку, но дан и труд устройства его связности, цельности в различиях. И это, наверное, тот единственный путь, на котором неотъемлем труд мысли. Если, конечно, этот труд не подменяется теми извне вложенными пониманиями, расхожими сентенциями, которыми “размечает”, объясняет жизнь взрослый человек, печально не встретившийся с мыслью».

Читая сборник “Гений детства”, приходим к важным выводам: чем более широк диапазон деятельности, которой занят ребенок, тем богаче и содержательнее процесс формирования его личности. Хорошим примером являются воспоминания Ч. Дарвина, английского натуралиста: “Для ребенка, что бы он ни собирал, гербарий или коллекцию машинок, это есть метод познания мира: мира в его разнообразии — и в его взаимосвязях. Но этот опыт, если угодно, лежит в плоскости: умножение разнообразия и строительство взаимосвязей происходят в горизонтали. А следующий шаг — самостоятельное построение ценностной иерархии, выход в вертикальное измерение. Пользуясь общепринятыми мерками или изобретая свои, ребенок ранжирует предметы по ценности, но ценность эта не абстрактная, а личная”. «Прочитав книгу Уайта “Селборн”, я стал с большим удовольствием наблюдать за повадками птиц и даже делал заметки о своих наблюдениях. Помню, что в простоте моей я был поражен тем, почему каждый джентльмен не становится орнитологом».

Детство, особенно первые годы жизни человека, являются перио-

дом наиболее интенсивного нравственного развития. Давайте прислушаемся к словам немецкого теолога, философа, лауреата Нобелевской премии мира А. Швейцера: “Первый опыт предательства вдребезги разбил все мои прежние представления о жизни, мое детское доверие к ней. Мне потребовались недели, чтобы прийти в себя. Многие из тех ударов, что потом наносила мне жизнь, были тяжелее первого, но ни один из них я не ощутил столь болезненно, как этот”.

Взрослые догадываются о большой чувствительности детей, но редко это учитывают при взаимодействии с ними. Замечательно говорит об этом русский поэт и переводчик Д. Жуковский: “Улыбка без лица. Таково первое восприятие вещей ребенком. Нет понятий, нет того, что мы называем элементами знания: каждый предмет действует прямо на чувство, ничем не защищенное”. О психологической уязвимости чувственного мира ребенка говорит в своих воспоминаниях и великая оперная певица Г. Вишневецкая: “Детское — это ахиллесова пята, способность быть уязвимым; уязвимость как трагичная открытость жизни, без которой человек умирает ... Не беззащитность — но уязвимость как знак обнаженности чувств и чувствования, знак способности к переживаниям, несоизмеримо большим, чем то, что их вызвало, и то, что могут испытывать в этой ситуации другие, чьи чувства как бы сами себя сдерживают. ... Вот эта высшая чувственность есть в детях, которым жизнь открывается не так, как взрослым: то, что нам кажется простым подарком, для ребенка может оказаться откровением, способным определить и направить всю дальнейшую жизнь. Но это откровение не случилось бы без возможности ему предстоять — без уязвимости и открытости, без внутреннего слуха на драматичность жизни”.

Иногда дети одиноки и страдают от неразделенности чувств, а иногда сами ищут одиночества, так как оно необходимо для того, чтобы обрести себя истинного, понять свою природу. Обратимся к воспоминаниям испанского художника С. Дали: «Тот, кто ищет одиночества, на самом деле обретает связь со всеми: не по родству крови, не по кругу общения, а по глубинному родству живущих, родившихся на свет. Настоящее человеческое “Я” глубже личности; оно есть то, на что личность накладывается как печать; то, благодаря чему в духовном смысле мы вообще узнаем в человеке — человека».

О важности семейного воспитания написано и сказано чрезвычайно много. Но самую суть необходимости каждому ребенку вырасти в семье и иметь дом удалось отразить немецкому писателю и поэту, лауреату Нобелевской премии по литературе Г. Гессе: “Ребенку нужен дом как точка в пространстве, где сведены в фокус неслучайные траектории жизней и судеб; и это больше, чем знакомство с разноликостью мира: за этими траекториями возникает возможное поле человеческой жизни вообще, возникает — и предлагает сделать шаг. ... Такой дом выстраи-

вается только тогда, когда он есть отражение внутренней жизни живущих в нем. Именно такой дом может стать для ребенка в полном смысле слова домом — местом, родным в силу духовного, а не кровного родства”. “Многие миры, многие части земли протягивали лучи, простирали руки, а местом их встречи, их пересечения служил наш дом”.

Обращаясь к взрослым, описывает природу детства английский писатель Дж. Оруэлл: “В ребенке взрослому явлена жизнь как она есть; и не про то нужно думать, как ребенка воспитывать, а про то, готовы ли мы в принципе эту жизнь принять и разделить. Есть ли в нас самих та радость и легкость участия в бытии, то серьезное отношение к действительно серьезному и несерьезное — к несерьезному, которыми отмечены дети; в ладу ли мы с собственным существованием, знаем ли мы про свою жизнь, что она в самом значительном смысле слова не бесследна? От ответов на эти вопросы и зависит на самом деле, каково с нами ребенку. И насколько точны и оправданны те требования, которые мы к нему предъявляем”. Очень важна для взрослых мысль, высказанная Дж. Оруэллом о том, что любой ребенок хочет быть хорошим, так как часто воспитателям кажется, что маленькие дети намеренно совершают плохие поступки: «“Быть хорошим” — это то, чего на самом деле страстно желает почти любой ребенок; порой это желание обретает даже силу самоотречения: не быть уже собой, но быть — хорошим. И если у ребенка это не получается, то чаще всего по одной причине: он не может. Старается, делает все, что в его силах, но все равно оказывается не в состоянии справиться с требованиями, которые к нему предъявляют».

Интересно замечание о том, что взрослые не задумываются, есть ли самолюбие у ребенка, как он переживает чувство собственно достоинства. Приведем рассуждения на эту тему великого русского поэта Е. Баратынского: “Достоинство ребенка — если говорить всерьез — не охраняется ничем; он на то и ребенок, чтобы выслушивать поучения, получать наказания, и не дай бог ему высказать несогласие, тем самым признав, что сомневается в справедливости взрослых: за это подозрение, высказанное явно или неявно, наказание возрастет многократно. Оттого детское самолюбие, как правило, не производная от эгоизма и самолюбования, а реакция постоянно задеваемого человеческого достоинства; достоинства, которое никак не получается сохранить в неприкосновенности, и остается только показывать, что оно — есть”.

Существует множество произведений искусства, основной темой которых является первая любовь подростка. Задумываются ли взрослые об этих переживаниях? Что дают они для будущего человека? Об опыте внутренних событий сообщает И. Бергман, известный режиссер и сценарист: “Благодаря первой любви мы получаем самый, может быть, значительный опыт жизни: опыт события, имеющего основания в себе

самом. Любовь есть чувство чувств, но не в смысле превосходства, а именно в смысле, кажущемся тавтологическим — как длящееся существование всех своих чувств; ... обнаружение их в себе в их самостоятельности, в их отдельности, в их самовластности. ... И как за всякой трагедией различим лик Мельпомены, осеняющий ее, так и во всяком глубоком и серьезном взрослом переживании можно увидеть ту форму, в которой оно когда-то было нам дано ...”

Замечательны слова итальянского кинорежиссера Ф. Феллини о поиске свободы и самореализации: “Растущему человеку ... бывает невыносимо ощущение, что большая и серьезная жизнь отложена на потом, а пока — учись, расти, набирайся ума-разума. ... Судьба — это тяготение глубочайшего из призваний человека; и в этом не бывает той или иной судьбы. Либо судьба, либо ее эрзацы, заменители. И человек жаждет подпасть под это тяготение, ощутить его в символах неслучайных событий; вступить в пространство собственной, а не навязанной ему судьбы”.

Пожалуй, самым трудным для взрослого в процессе воспитания ребенка является совмещение гуманности, ценности отношений доброты, принятия и педагогических требований, иногда вынужденно жестких, твердых. Не секрет, что многие педагоги понимают гуманность в отношении к ребенку как вседозволенность, отсутствие ограничений. По этой теме ценными для педагогов и родителей, на наш взгляд, являются мысли выдающегося французского хореографа М. Бежара о необходимости иметь внутреннюю опору: “Но тот, для кого за танцем, за спартанской обстановкой балетной студии — или любого другого места ученичества — встает нечто большее, кто видит, что для человека губительна беспозвоночность, — тот именно в жесткости, бескомпромиссности отношения находит себе опору: жестко — значит по-настоящему, на пределе, без уверток. И в такой жесткости, как ни странно, достоинство не умаляется, а взращивается: ведь достоинство — это еще и способность предъявлять все требования только себе самому”.

Сейчас много говорят о необходимости проведения мероприятий по профориентации среди молодых людей. Как можно педагогу избежать формализма в разговоре с подростками о принятии жизненно важных решений? Может быть, следует говорить о призвании? Выдающийся бразильский футболист Пеле говорит об ощущении своего призвания: “На одиннадцатиметровой отметке с разбегом игрока, бьющего пенальти, растет мгновение, в котором здесь и сейчас решается все. Как ни странно, практически любая человеческая деятельность может быть поднята до такого уровня — а может быть низведена до ремесла. Это различие и проходит по линии призвания. А призвание, кроме всего прочего, означает, что ты не предал то, что сам про себя знал и что в себе ощущал. И, может быть, все воспитание и заключается в том,

чтобы не заставлять ребенка отступаться, отказываться от себя, каким бы странным или нелепым, невыполнимым ни казалось его видение своего будущего”.

Читая книгу “Гений детства: становление человеческой личности в фокусе воспоминаний”, можно прийти к очень важному для педагогической деятельности выводу: к сожалению, мы плохо учитываем роль эмоций в развитии ребенка, особенно положительных. Пока очень сильна традиция — воздействие взрослых базируется на нравоучениях и запретах, чем и объясняется все увеличивающееся отчуждение между миром детей и миром взрослых. Исключительно сложная педагогическая задача воспитания и развития личности ребенка решается в формировании его многоплановых отношений к людям, к ответственности, к выбору жизненного пути. Не забывая об интеллектуальном развитии детей, не будем забывать и о радости человеческого общения, радости совместного с детьми творчества, о духовности и высших смыслах человеческой жизни.

Сведения об авторе

Новикова Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 939-42-80; e-mail: novikg@rambler.ru

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

СМАЙЛИКИ ВМЕСТЕ С НАМИ

Д.М. Златопольский

(Московский городской педагогический университет; e-mail: zlato@orc.ru)

Читателям журнала, конечно, известно, что при общении в Интернете часто используются смешные рожицы — специальные комбинации символов, называемые смайликами (*smile* — по-английски “улыбка”). Поэтому интересно или (и) полезно познакомиться с некоторыми из них. В нижеследующей таблице приведено 96 смайликов (:-)).

:-)	Основная улыбка	:o)	Клоун
;-)	Шутливая улыбка	@:-)	Носящий тюрбан
:-(	Нахмурившийся	[-:-)	В наушниках
:-	Равнодушный	:-)X	С бабочкой (галстук такой)
:-:/	Нерешительный	:	Думающий
:->	Саркастический	:(	Опечаленный
>:->	Злодей	:O	Громко говорящий
>:->	Шутливый злодей	:-%	Банкир
:-q	Пытающийся достать языком до носа	C=:-)	Повар
:-d	То же самое, но с другой стороны	+:-:-)	Папа Римский
:-e	Разочарованный	+:-)	Священник
:-&	Лишившийся дара речи; смутившийся	o :-)	Религиозный
:-P	Высовывающий язык	g:-)	Носящий пенсне
:-S	Непоследовательный, бес-связный	:::-)	Четыре глаза
:-/	Скептик	B:-)	Очки на лбу
:-\	Не решившийся	:-	Дежурная улыбка
O:-)	Ангел	:-d	Насмешка
>:-)	Дьявол	(:-)	Большая улыбка
:-o	Ох-ох	:-X	Рот на замке
:-9	Облизывающий губы	:-D	Громко смеется
:-O	Не ори! (а также <i>оратор</i>)	:-C	Лодырь
o:-)	Циклоп	{:-)	Носящий парик

.-)	Одноглазый	}-)	Парик дыбом
, -)	Подмигивающий одноглазый	≡:-)	Гладкоголовый
%-)	Очень долго таращившийся на экран	;-7	Кривая улыбка
8-)	Носящий солнечные очки	:-*	Угрюмый
В-)	Носящий очки	:-@	Орущий
:->	Саркастическая физиономия	-	Спящий
;->	То же плюс подмигивание	-О	Зевающий
>:->	То же с дьявольским оттенком	-о	Храпящий
:п)	Забавно выглядящий нос	:-:	Мутант
8:-)	Маленькая девочка с бантиком	:=)	Два носа
:=}	Девочка, красящая губы	X-(	Труп
8-	Встревоженный	:-~)	Замерзший
:=~	Валяющийся дурака	:-*)	Пьяный
:'-)	Плачущий от счастья	:-	Тупица
:))))	Смех	(-	Яйцеголовый
;-)	Улыбка с подмигиванием	:-))	Двойной подбородок
:-:-)	Панк	':-)	Чуб
*:-)	В колпаке Деда Мороза	:-	Болван
-	Невидимка	:- <	Печальный
:-[	Вампир	:-t	Злой
:-Е	Клыкастый вампир	:-I	Полуулыбка
:-F	Он же с обломанным клыком	:-}	Потрескавшиеся губы или ухмылка
< -)	Китаец	:_)	Сломанный нос
< -(	Не понимающий таких шуток китаец	:-Q	Курящий
(8-о	С похмелья	:-?	Курящий трубку
3:o	Клоун	:-,	Сплеывающий

Тот, кто впервые сталкивается со смайликами, не всегда сразу может понять тонкую связь между конкретной комбинацией символов и тем смыслом, который этой комбинации придается пользователями Интернета. Для того чтобы уловить эту связь, необходимо сделать две вещи. Во-первых, изображение смайлика следует повернуть перед глазами по часовой стрелке на 90 градусов (или, наоборот, наклонить го-

лову направо). Во-вторых, надо мысленно “дорисовать” комбинацию символов до “рожицы” или объекта и, проявив определенное воображение, “увидеть” тот смысл, который смайлику придается. Следует иметь в виду, что главным элементом смайлика является обычно изображение рта “условного персонажа”, для чего, как правило, используется скобка или кружок (оказывающиеся после поворота комбинации символов в нижней части изображения).

Интересно, что в Восточной Азии принят иной стиль написания смайликов, который носит название “каомодзи”. Такие смайлики можно “прочитать”, не наклоняя голову и не поворачивая листок с ними (как приведенные выше), а само “изображение” на смайлике показывает в основном глаза, а не рот “рожицы” (подобно рисункам в стиле “манга” или “аниме”). Вот несколько примеров таких смайликов:

^_^	Улыбка	=__=	Сонный
v_v	Грусть	;-;	Плачущий
>_<	Злость	X_x	Мертвый
-_-"	Сконфуженность	=^_^=	Кошка
o_o	Удивление	^}{^	Поцелуй

В заключение отметим, что первым идею о необходимости “придумать какой-нибудь типографический знак, обозначающий улыбку” высказал еще в 1969 г. писатель Владимир Набоков в одном из своих интервью. Днем рождения смайлика считается 19 сентября 1982 г. В этот день исследователь фирмы IBM Скотт Фалман впервые вставил в электронное сообщение набор символов «:-)».

Сведения об авторе

Златопольский Дмитрий Михайлович — кандидат технических наук, доцент Московского городского педагогического университета. E-mail: zlato@orc.ru

РУССКОМУ ПОЭТУ МИХАИЛУ ЛОМОНОСОВУ (1711–1765)

Л.В. Максимчук

Бесспорных гениев с бесспорно “новым словом” в литературе нашей было всего только три: Ломоносов, Пушкин и частью Гоголь.

Федор Достоевский

Открылась бездна, звёзд полна,
Звездам числа нет, бездне дна.

Михаил Ломоносов

Когда раскроют *бездну* перед нами,
Мы удивимся: правда или нет?
Мы ужаснемся: почему же сами
Не видели той бездны столько лет!

Да и нужна ли *бездна* новых знаний,
Талантов ярких, гениальных дел?
...О, сколько нужно приложить стараний,
Чтоб бездну старый мир преодолел,

Чтоб новое, гуманное, мышление
Вошло в привычный, “допотопный” быт!
...“Платонов” и “Невтонов” поколение
Невежество глухое посрамит

И окрылит Российскую державу,
Как Ломоносов гордо предсказал!
Он предвещал вперед — Отчизне славу,
Все — на алтарь Отчизне отдавал.

Он заложил Российскую культуру,
Ее фундамент очень крепок был!
...Господь вдохнул огонь в его натуру,
И тот огонь знамением служил.

* * *

Простой помор, сын строгого помора,
Судьбу избрал — как будто звездный путь

Построил, чтобы мысль из коридора —
Сама сумела на простор шагнуть.

Имея дерзость, мысль *“пробила”* стены,
Избавилась от тягостных цепей.
С душой согласовалась непременно
Благая мысль — исток благих идей!

Наверно, Ломоносов появился
Как раз тогда, когда пришла пора,
И новый дух в России воцарился...
Вдали слышны удары топора —

По-прежнему рубили лес сердитый
В окрестностях Архангельских болот,
Но вместе с тем среди трущоб немытых,
Открылся мысли новый поворот!

...Не только для себя *“рубил”* дорогу —
Для государства *“поле расчищал”*.
При всяком деле обращался к Богу,
Просил подмоги, помощи искал —

И был уверен, что святое дело
Господь по-справедливому свершит.
...Избранник божий строит планы смело
И в точности исполнить их спешит.

Филолог, физик, инженер, географ,
Историк, математик, астроном,
Геолог, химик, металлург, биограф
Царей Руси, поставленных на трон,

Встречал и травлю, и сопротивление
Чиновников, влиятельных господ.
Но это — так, пустое приложенье...
Он стал навек *“душою просвещенья”*
И призывал к движению вперед.

Превозносясь духовно — над рутинной,
Науку над невежеством вознес.
Не будь его, была бы Русь былинной
Еще *лет двести*... Да и то — вопрос...

* * *

Царей Российских почитал особо,
Не отрицал их силы и заслуг,
К ним обращался — стихотворным слогом —
И милость получал из первых рук!!!

Он сил придал великому народу —
Направил на свершение правых дел.
Он дал поэтам — образ и свободу
И сам таким примером стать успел.

Воспел *монархов, мощных и разумных*,
Воспел победы, знаний *торжество*,
Не ждал награды и признаний шумных,
И не было соблазнов у него.

Ему внимало молодое племя,
А он, ломая старые межи,
Опережал стремительное время —
И время уступало рубежи!

Он жил, *внедряя зерна новых правил*,
И всходы поливал водой живой.
Наследникам своим наказ оставил:
“*Употребляйте сами разум свой*”

* * *

Он разрешил широкий круг вопросов,
Потомков своих будущих любя;
Спешил — о кратком времени скорбя.
...Поклон тебе, великий Ломоносов —
От нас, так мало знающих тебя!

19 февраля 2010 г.

Источник. Сб. стихотворений “Лепестки” М.: Изд-во РГГУ, 2010. 96 с.

Сведения об авторе

Максимчук Людмила Викторовна — поэтесса, писательница, публицист, драматург, художница, член Союза писателей России.

Информация для авторов

Журнал “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование” публикует статьи исключительно по вопросам педагогического образования студентов непедагогических вузов, педагогики и дидактике высшей школы, общим проблемам образования.

1. Рукопись представляется одновременно в электронном виде и в 2 экземплярах, отпечатанных в формате А4 через 2 интервала (гарнитура Times New Roman, кегль 12 pt; поля: левое и верхнее — 30 мм, правое и нижнее — 10 мм).

2. Рукопись должна содержать:

- текст статьи и список литературы;
- информацию об авторах: ФИО, ученые степени и звания, место работы и должности, круг научных интересов, e-mail, адреса и номера телефонов (с кодом);
- название статьи и фамилии авторов на английском языке;
- краткую аннотацию и ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем статьи для соискателей степени кандидата наук: 6–8 страниц. Обязательно представляется рекомендация к публикации от научного руководителя (его фамилия и инициалы указываются в журнале в примечании к статье) и указывается место учебы. Объем статьи для соискателей степени доктора наук: 13–15 страниц. Обязательно представляется рекомендация к публикации от администрации по месту работы.

4. Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательные названия. В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. Как рисунки, так и таблицы следует пронумеровать (если их несколько). В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки, *например*: (рис. 1), (табл. 3). Иллюстрации, общим числом не более 5 в статье, должны быть черно-белыми, четкими и представляться отдельно от текста. Конкретные технические условия, которым должны удовлетворять представляемые рисунки, сообщаются дополнительно по запросу автора.

5. Цитируемая литература приводится в пронумерованном (не по алфавиту, а в порядке перечисления в тексте) списке в конце статьи. В тексте ссылка на список литературы оформляется в квадратных скобках с указанием номера источника, *например*: ... в развитии псевдокультурных тенденций [1]. Цитаты заключаются в кавычки, *например*: “...должны быть сформированы у учащихся к концу изучения курса” [1: 45]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после двоеточия — номер страницы, с которой взята цитата. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров через запятую, *например*: [3, 5, 8].

6. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Книга: Автор. Название. Город: Издательство, год. Общее количество страниц (*например*: 236 с).

Статья в сборнике: Автор. Название статьи // Название сборника / Под ред. А.Б. Иванова. Город: Издательство, год. С. 5–7.

Статья в журнале: Автор. Название статьи // Журнал. Год. Том. Номер (выпуск). С. 15–20.

Электронный ресурс: *например:* Официальный сайт ЮНЕСКО (URL: <http://www.unesco.org> 27.10.2009 (дата последнего посещения)).

Ссылки на неопубликованные или находящиеся в печати работы не допускаются.

7. Примечания как авторские комментарии к тексту оформляются следующим образом: даются постраничные комментарии, ссылки обозначаются звездочкой (если одна сноска) или цифрами (если несколько сносок) в конце предложения, *например:* ...опыт реализации обобщен в методических и учебных пособиях автора*. Внизу страницы под горизонтальной чертой размещается текст примечания, начинающийся с верхнего индекса *.

8. Если были использованы сокращения (кроме общеизвестных), аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет и т.д., то в примечаниях даются расшифровки этих сокращений.

9. Редакция оставляет за собой право внести исправления в текст статьи.

10. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

11. Редакция не обеспечивает авторов экземплярами журнала. После получения извещения о принятии статьи к публикации каждому автору необходимо прислать в редакцию по факсу или электронной почте копии квитанций о годовой подписке на три комплекта журнала “Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование”.

Подписной индекс по каталогу Роспечати 80789, по каталогу “Пресса России” — 40251.

Телефон и факс редакции: (495) 939-42-80.

Ответственный секретарь редакционной коллегии Новикова Галина Викторовна, e-mail: fpo.mgu@mail.ru