

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 1 (19)
2017

№ 1 (19)
2017

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС7-51643)

ISSN 2307-1052

Подписной индекс Каталога Агентства «Роспечать» 70842

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Очередной номер журнала можно приобрести в редакции

Главный редактор

Мальцева А. П., д-р филос. наук, доц.

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., канд. пед. наук, доц.

Редакционная группа

Корректоры: Захарова Е. В.,

Туйгильдина Е. И.

Переводчик: Дьяконова О. О.

Компьютерная верстка:

Бадгуддинова В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432700, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, д. 4.
Тел.: +7 84-22 44-16-98; pedpoisk@mail.ru

Подписано в печать 28.03.2017.

Формат 100×70/8.

Усл. печ. л. 17,7

Тираж 500

Заказ №331

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, директор ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва, Россия.

Богуславский Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Мудрик Анатолий Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФГАУ «Федеральный институт развития образования», академик Академии педагогических и социальных наук, г. Москва, Россия.

Цырлина – Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), главный редактор электронного журнала «Russian-American Education Forum», координатор программы российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Девяткина Тамара Владимировна, кандидат экономических наук, заслуженный учитель РФ, ректор ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», председатель редакционной коллегии журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАЕ, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия.

Ильина Наталья Анатольевна, доктор биологических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Иванова Неля, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершенович, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

НОВАЯ ВЕРСИЯ ЖУРНАЛА

Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Слово главного редактора 10

Слободчиков В. И. (Россия, г. Москва)

Антропологический императив отечественного образования: Приветственное слово обновленной версии журнала «Поволжский педагогический поиск» 15

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова М. А. (Россия, г. Калуга)

О влиянии идей *cura sui*, *παιδεία*, *humanitas*, и *Bildung* на европейскую философию образования (на материале работ современных итальянских исследователей) 17

Куликова О. Б. (Россия, г. Иваново)

Классический университет как система научно-образовательной деятельности: российский исторический опыт и современные вызовы 28

Мальцева А. П., Поляков С. Д.,

Семикашева И. А., Силакова М. М., Еремина Л. И. (Россия, г. Ульяновск)

Социальное доверие как новое направление исследований в педагогике 38

Лукьянова М. И., Данилов С. В. (Россия, г. Ульяновск)

Социальные вызовы современному образованию: параметры и анализ содержания 45

Тихонов А. А., Тихонова А. А. (Россия, г. Ульяновск)

Роль и функции многообразия типов и форм знания в образовательном дискурсе . 53

Шустова И. Ю. (Россия, г. Москва)

Профессионально личностная позиция педагога 60

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Казакова Л. А. (Россия, г. Ульяновск)

Философские и научные основы инклюзивного образования 66

Барбитова А. Д. (Россия, г. Ульяновск)

Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзии (включения) детей с расстройствами аутистического спектра в детском саду: опыт работы 75

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Семикашева И. А. (Россия, г. Ульяновск)

Изучение психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности, при помощи теста Роршаха 82

Зинурова Р. Р., Жуплатова Л. А. (Россия, г. Ульяновск)

Эмоциональный интеллект: особенности проявления при решении неопределённых задач 90

Лукьянова М. И., Скоморохова О. С. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущих специалистов в учреждении высшего образования 96

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Клим-Климашевска А. (Польша, г. Седльце)

Методы развития творческой активности у детей дошкольного возраста 104

Нестерова А.А., Щербакова Т.С. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование представлений старших дошкольников о профессиях: краеведческий подход 112

АНАЛИЗ ПРАКТИК

Поляков С. Д. (Россия, г. Ульяновск)

О распространении опыта успешного социального воспитания 120

Ягайло Э. (Польша, г. Седльце)

Математическая деятельность как наиважнейшая цель математического образования 130

Винокуров В. И., Мальцева А. П. (Россия, г. Ульяновск)

Философия и культурология призвания. 136

Гайнеев Э. Р., Муфтяхитдинов М. З. (Россия, г. Ульяновск)

Аттестация по практикуму в учебных мастерских по стандартам WorldSkills 147

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кобзева Т. А. (Россия, г. Ульяновск)

Экономическая политика земств Среднего Поволжья и развитие предпринимательства в России во второй половине XIX – начале XX веков: историография вопроса . . . 151

Бурдин Е. А., Ильязова Г.Т. (Россия, г. Ульяновск)
Утраченные памятники православного культурного наследия Заволжского района
города Ульяновска. 157

Кузнецов В. Н. (Россия, г. Ульяновск)
Социал-демократ начала XX в. перед моральным выбором (на примере симбирян
братьев Миртовых) 165

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

Сарв Э.-С. (Эстония, г. Таллинн)
О связи между “счастьем учиться в школе” и результатами обучения: Эстонское среднее
образование в зеркале международных оценок 172

Щеглова А. Е. (Россия, г. Ульяновск)
Реализация основных профессиональных образовательных программ прикладного
бакалавриата: промежуточные итоги и проблемы 186

Сапченко Л. А. (Россия, г. Ульяновск)
Н.М. Карамзин: мысли об истинной свободе. 194

РЕЦЕНЗИИ

Русаков А.С. (Россия, г. Санкт-Петербург)
Усилие без насилия: О педагогике для детей нового века в книге Дмитрия Морозова
«Разбить стёкла теплицы» 202

Сведения об авторах 208

CONTENTS

NEW VERSION OF THE SCIENTIFIC JOURNAL

Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk)
The word of the editor in chief 10

Slobodchikob V.I. (Russia, Moscow)
Anthropological imperative of domestic education: Opening speech for the updated version of the scientific journal «Volga Region Pedagogical Search» 15

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Poliakova M.A. (Russia, Kaluga)
The influence of the ideas of *cura sui*, *παιδεία*, *humanitas*, and *Bildung* on the European philosophy of education (analysing the work of contemporary Italian researchers) . . . 17

Kulikova O.B. (Russia, Ivanovo)
Classical university as a system of scientific and educational activities: Russian historical experience and contemporary challenges 28

**Maltseva A. P., Poliakov S. D.,
Semikasheva I. A., Silakova M. M., Eremina L. I.** (Russia, Ulyanovsk)
Social trust as a new research direction in Pedagogy 38

Lukianova M. I., Danilov S. D. (Russia, Ulyanovsk)
Social challenges to modern education: parameters and content analysis 45

Tikhonov A. A., Tikhonova A.A. (Russia, Ulyanovsk)
Role and functions of the diversity of types and forms of knowledge in educational discourse 53

Shustova I.Iu. (Russia, Moscow)
Professionally personal position of a teacher 60

INCLUSIVE EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Kazakova L. A. (Russia, Ulyanovsk)
Philosophical and scientific foundations of inclusive education 66

Barbitova A. D. (Russia, Ulyanovsk)
Organizing psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder in a kindergarten: personal working experience. 75

EMPIRICAL STUDIES

Semikasheva I. A. (Russia, Ulyanovsk)

Psychological characteristics of the personality of teachers using various methods of pedagogical activity (applying the Rorschach test) 82

Zinurova R. R., Zhuplatova L. A. (Russia, Ulyanovsk)

Emotional intellect: features of its manifestation while solving uncertain tasks 90

Lukianova M. I., Skomorokhova O. S. (Russia, Ulyanovsk)

Formation of value orientations to achieve professional success 96

PRE-SCHOOL EDUCATION

Klim-Klimaszewska A. (Poland, Siedlce)

Methods developing creative activity of nursery school children 104

Nesterova A. A., Shcherbakova T. S. (Russia, Ulyanovsk)

The idea of a profession of senior preschoolers: a regional approach 112

CASE STUDIES

Poliakov S. D. (Russia, Ulyanovsk)

Spreading the experience of successful social education. 120

Jagiełło E. (Poland, Siedlce)

Mathematical activity as one of the most important aims of mathematical education. . 130

Vinokurov V. I., Maltseva A. P. (Russia, Ulyanovsk)

Philosophy and Culturology of vocation 136

Gaineev E. R., Muftiakhitdinov M. Z. (Russia, Ulyanovsk)

Efficiency report on tutorial designed according to WorldSkills standards 147

HISTORICAL STUDIES

Kobzeva T. A. (Russia, Ulyanovsk)

Economic policy of the zemstvo system in the Middle Volga region and development of entrepreneurship in Russia in the second half of the 19th and early 20th centuries: historiography of the issue 151

Burdin E. A., Iliazova G.T. (Russia, Ulyanovsk)

Long-lost monuments of the Orthodox cultural heritage in the Zavolzhsy district of Ulyanovsk. 157

Kuznetsov V. N. (Russia, Ulyanovsk) A Social Democrat of the early twentieth century facing the moral choice (using the example of the Mirtov brothers)	165
---	-----

EXPERT OPINION

Sarv E.-S. (Estonia, Tallinn) Connection between «happiness of studying at school» and learning outcomes: Estonian secondary education within international assessment	172
--	-----

Shcheglova A. E. (Russia, Ulyanovsk) Realization of the basic professional educational programs of applied bachelor degree: intermediate results and problems	186
---	-----

Sapchenko L. A. (Russia, Ulyanovsk) N.M. Karamzin: the thoughts about true freedom	194
--	-----

REVIEW

Rusakov A. S. (Russia, Saint Petersburg) Efforts without violence: pedagogy for children of the new century described in the book of Dmitrii Morozov «Breaking the glass of the greenhouse» (review)	202
--	-----

Author credentials	208
-------------------------------------	-----

НОВАЯ ВЕРСИЯ ЖУРНАЛА

УДК 82.84, 37.01

ББК 74.03

Слово главного редактора

Мальцева Анжела Петровна

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник, главный редактор научного журнала «Поволжский педагогический поиск», Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Говорится о миссии обновленной версии научного журнала «Поволжский педагогический поиск», его концепции и тематике. Подчеркивается важность исследования социально значимых возможностей педагогики, поиска способов увеличения воспитательного потенциала образовательных организаций и детско-взрослых общностей, разработки методологии микроизменений. Определяется задача будущих исследований – всестороннее изучение возможностей педагогики как ресурса позитивных общественных изменений, повышения уровня социального доверия. Автор указывает на отличительные особенности обновленной версии журнала: акцент на публикации результатов экспериментов и концентрация внимания на выявлении взаимозависимостей между развитием социальных институтов и института образования. Исходя из определения рациональности как упорядоченности, согласованности не только знаний, но и общих представлений, ценностей, норм и правил, целеориентированной деятельности и внутренне целостного опыта, будущих авторов журнала (историков, филологов, педагогов) приглашают выявлять рациональности не только в научных дискурсах, но и в художественном, императивно-оценочном, повседневном видах знания, а также в практиках разного рода.

Ключевые слова: научный журнал, «Поволжский педагогический поиск», миссия журнала, слово главного редактора, социальный капитал, социальное доверие, социально-образовательная среда, детско-взрослые общности, создание доверительных сред, человеческое достоинство, развитие личности, аналитическое отношение, вызовы современности, социокультурные традиции, воспитательный потенциал образовательных организаций, педагогика как ресурс позитивных общественных перемен, понятие рациональности.

The word of the editor-in-chief

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Chief Researcher, Editor-in-chief, scientific journal «Volga region pedagogical search» Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The following text is about the mission of the updated version of the scientific journal «Volga Region Pedagogical Search», its concepts and topics. The text underlines the importance of researching socially significant opportunities of Pedagogy, searching for ways to increase the educational potential of educational organizations and children-adult communities, and developing a methodology for micro-changes. The task of future research is determined. It is a comprehensive study of the possibilities of Pedagogy as a resource of positive social change, raising the level of social confidence. The author points out the distinctive features of the updated version of the journal: an emphasis on the publication of experimental results and a focus on identifying the interdependencies between the development of social institutions and the institution of education itself. Taking into consideration the definition of rationality as the orderliness, coherence of not only knowledge, but also general ideas, values, norms and rules, goal-oriented activities and internally integral experience, future authors of the journal (historians, philologists, teachers) are invited to identify rationality not only in scientific discourses, but also in the artistic, imperative and evaluative, common types of knowledge, as well as in practices of all kinds.

Keywords: scientific journal, «Volga region pedagogical search», journal mission, word of the editor-in-chief, social capital, social trust, social and educational environment, children-adult communities, creation of trusting environments, human dignity, personal development, analytical attitude, challenges of modern time, social and cultural traditions, educational potential of educational organizations, Pedagogy as a resource of positive social change, notion of rationality.

Успешный журнал – это журнал, имеющий собственное неповторимое лицо, задаваемое осознанной политикой, пулом авторов и особой тематикой. В «Поволжском педагогическом поиске» специфику последней призваны определять вопросы: об образовательной повседневности и повседневности образования, о социально-культурных ресурсах решения актуальных проблем современного общества и образования, о школе будущего и будущем школы.

По верному заключению крупного российского предпринимателя и филантропа Игоря Рыбакова, есть «три кита, на которых зиждется любое развитое общество, – социальные связи, соблюдение моральных правил и норм и, самое главное, конечно же, доверие людей друг к другу. Это базовые составляющие социального капитала, и без них невозможно успешное и здоровое развитие страны. Социальный капитал как ресурс не менее важен, чем прочие факторы общественного и экономического развития. Все возможности рынка доступнее там, где социальный капитал не в дефиците. В нашей стране общество пока слишком разобщено, чтобы деятельность людей была солидарной и успешной. В целом плотность социальной ткани существенно меньше, чем в ряде успешных стран. Из-за этого у нас не накапливаются знания и культура, которые необходимы, чтобы развиваться и делать что-то вместе». По мнению И. Рыбакова, пришло время проектов социальных перемен, которые «имеют горизонт более двадцати лет и принципиально не могут быть реализованы коммерческим сектором, потому что ни одна фирма не будет столько ждать» [Рыбаков 2016а. Электронный ресурс]. В другом своем интервью успешный бизнесмен отмечает: «Вложения в развитие и укрепление социальной среды – это всегда самые выгодные инвестиции. Самые выгодные, поскольку социально-образовательная среда самым прямым образом влияет на экономическое

развитие страны, на благосостояние её граждан. Социально-образовательная среда, которая даёт возможность раскрыть индивидуальные таланты человека, его кооперативные таланты, его творческую суть, и всё это в рамках культурного кода его страны – в итоге мы получаем среду, где растёт бизнес, наполнен бюджет, эффективно решаются проблемы. Жизнь становится краше, дети живут и радуются» [Рыбаков 2016b. Электронный ресурс].

Создание доверительных сред – сложный и медленный процесс, включающий в себя в первую очередь приобретение/восстановление людьми собственного достоинства. По определению крупного российского философа-этика Р.Г. Апресяна, «достоинство – характеристика человека с точки зрения его внутренней ценности, соответствия собственному предназначению». Рубен Грантович напоминает нам, что у И. Канта общечеловеческое достоинство определяется не происхождением, богатством, образованием или социальным положением, а присущей индивидуальной личности и гражданину свободой; достоинство, выступающее основанием волеия, противостоит любым иным практическим побуждениям, в частности своекорыстным [Апресян. Электронный ресурс].

Необходимо понять, как и при каких условиях появляются образцы и традиции культуры достоинства, образы позитивного будущего, сценарии успешного развития и взаимодействия образования и общества. На страницах обновленной версии журнала «Поволжский педагогический поиск» мы планируем публиковать результаты исследований, помогающих пролить свет на проблему глубоко скрытого сопротивления российского образования вызовам современности.

Сколько лет мы говорим о том, чтобы повернуть школу к обществу, а общество к школе, но «воз и ныне там». Может быть, наипервейшая задача педагогического университета заключается в подготовке специалистов и бакалавров, способных к созданию доверительных сред? [Мальцева 2016]. Только тогда школа действительно начнет отвечать на вызовы современности – развивать личность. Хорошо об этом сказано в новой книге профессора С.Д. Полякова: «Воспитание студентов в университете – результат не какой-то специальной работы, а следствие реализации в вузе (в его жизнедеятельности, в стиле, в укладе) личностно проявляющей и развивающей функций» [Поляков 2016: 176]. «Может быть, и школе следует основные усилия направить на развитие личности во всех школьных пространствах: во взаимоотношении педагогов и детей, в укладе и атмосфере школьной жизни...?» [там же: 176]. И тогда современный учитель не будет пугать детей массовой культурой, компьютерными играми, насилием на экране и т. п., а станет «вместе со школьниками учиться анализировать социальные явления и вырабатывать отношение к ним» [там же: 177], отношение «интеллектуальное, аналитическое, позволяющее обнаруживать разнообразные влияния и учиться противостоять социальным манипуляциям» [там же: 177].

Считаю, что Журналу «Поволжский педагогический поиск» важно способствовать появлению научных исследований, посвященных проблеме наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций и детско-взрослых общностей, вдохновлять университетских преподавателей страны на поиск развивающих и социализирующих форм соединения в образовании социокультурных традиций и ответов на вызовы современности, изучать возможности педагогики как ресурса позитивных общественных изменений. И здесь важны не только теоретические, но и эмпирические (прежде всего, экспериментальные) исследования. Именно в такой специализации научный журнал «Поволжский педагогический поиск» надеется приобрести свое неповторимое «лицо», занять особое место в ряду научных гуманитарных и обществоведческих журналов.

Важно исходить из того, что «рациональности» присутствуют не только в научных дискурсах, но и в художественном, императивно-оценочном, повседневном видах знания, а также в практиках разного рода, если под рациональностью понимать упорядоченность, согласованность не только знаний, но и общих представлений, ценностей, норм и правил, целеориентированную деятельность, внутренне целостный опыт [Мальцева 2012]. Именно поэтому в журнале будут публиковаться результаты исследований механизмов консолидации местных сообществ, спонтанных социальных и культурных практик, неформальных коммуникаций, сетевых сообществ, обсуждаться методологии микроизменений. Необходимо организовать систематические исследования потребностей образовательных инициатив семьи, проводить анализ результатов мероприятий и практик по вовлечению родителей в образовательные отношения (с указанием эффективных способов такого вовлечения и поиском причин неудач и провалов). Важно сделать культуру родительских взаимоотношений с детьми объектом всесторонних теоретических и эмпирических исследований.

Обновленная версия журнала «Поволжский педагогический поиск» задумана как коллективный поиск научно обоснованных ответов на вопрос о социально значимых возможностях педагогики. При этом усилия авторов, – специалистов в области Отечественной истории и филологии, – будут направляться на изучение проблем, так или иначе связанных, в той или иной степени влияющих на наше понимание, или на само существование социально значимых проблем образования.

Поскольку мы мыслим себя частью мирового научного сообщества, нашей задачей будет постоянное расширение географии авторов и читателей, которые пребывают в поиске ответов на вопросы о настоящих и будущих, действительных и возможных ресурсах позитивных общественных изменений. Включив в свое название слово «Поволжский», мы тем самым соглашаемся с мыслью, разделяемой многими современными культурологами, – центры культуры перемещаются из столиц в провинцию. Научные лаборатории с высоким уровнем исследовательской культуры, добротные журналы с материалами, интересными читателям со всего мира, могут появляться вдали от суеты и шума перенаселенных городов-миллионников.

Вместо заключения. В статье обозревателя издательского дома «Первое сентября», директора Агентства образовательного сотрудничества (г. Санкт-Петербург) Андрея Русакова говорится о возможностях педагогики «как ресурса позитивных общественных перемен». Автор считает, что педагогическими ресурсами в вышеуказанном смысле могут стать: «использование образовательных проблем для налаживания согласия и взаимодействия в местном сообществе между людьми различных убеждений; использование «детского измерения» нашей действительности как понятных для всех основ при выборе приоритетов и формулировании правил местной жизни». Автор совершенно справедливо отмечает, что «все это может начинаться через простую причастность людей к жизни окрестных школ и детских садов. Не случайно во многих европейских городках именно школы и сады – центры притяжения всей местной жизни: ведь это идеальные места для встречи людей разных поколений, от 3 лет до 93. Культурно, грамотно с точки зрения педагогики организованные сады и школы – это институты защиты семьи и вместе с тем средства преодоления семейной замкнутости. Это повод для людей объединиться в каком-то общем деле – и, может быть, увидеть в этом несложном деле, за детскими забавами какие-то глубинные ценности, вдруг ощутить свою к ним причастность, ответственность. Ведь главное не в том, что там «воспитывают наше

будущее». Куда важнее, что отношением к школе или детскому саду определяется наше настоящее» [Русаков 2015. Электронный ресурс].

Я вижу миссию нашего журнала в том, чтобы привлекать к постановке и решению социально значимых проблем образования лучшие умы, честных исследователей, ответственных новаторов, с целью систематического появления текстов, побуждающих – управленца – принимать верные неотложные меры, помогающих – учителю – в поиске гуманных технэ достижения ожидаемых от школы результатов, вдохновляющих – гражданина – к осмысленной и полноценной жизни во благо коллективов.

Журнал, имеющимися в его распоряжении средствами, будет стремиться способствовать развитию общества в целом и научно-педагогического сообщества в частности через выявление наиболее аргументированных представлений о будущем школы, ее роли в повышении общего уровня социального доверия. Он готов также стать пространством диалога ученых, представляющих разные мировоззренческие позиции, но преследующих одну цель – сделать образование человекообразующим.

Источники и литература:

1. Апресян Р.Г. Новая философская энциклопедия: «Достоинство» [Электронный ресурс]// Электронная библиотека Института философии РАН. [сайт]. URL: <http://iphras.ru/elib/1013.html> (дата обращения: 14.03.2017).
2. Мальцева А.П. Актуальность проблемы доверия в педагогике детско-взрослых сообществ // Портал доверия: сборник научных трудов / Под ред. С.Д. Полякова, А.П. Мальцевой, Л.П. Шустовой. Ульяновск: УлГПУ, 2016.
3. Мальцева А.П. Повседневность истины: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
4. Поляков С.Д. От прошлого к будущему. Психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы (Предисловие А.Г. Асмолова). М.: Федеральный институт развития образования, 2016.
5. Рыбаков И. (2016а) «Бездарному деньги не помогут»: Интервью «Harvard Business Review», 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/sotsialnaya-otvetstvennost/a17570/>(дата обращения 10.03.2017).
6. Рыбаков И. (2016b) «Если что-то где-то менять, то менять в школе». Интервью «Newtonew», 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/discussions/rybakov-education> (дата обращения 10.03.2017).
7. Русаков А.С. В чем не обойтись без педагогики // Новая газета, 2015. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.novayagazeta.ru/articles/2015/06/01/64366-v-chem-ne-oboitis-bez-pedagogiki> (дата обращения: 02.03.2017).

УДК 82.84, 37.01
ББК 74.03

Антропологический императив отечественного образования: Приветственное слово обновленной версии журнала «Поволжский педагогический поиск»

Слободчиков Виктор Иванович,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва, Россия

Аннотация. Говорится о важности преодоления системного кризиса в современном отечественном образовании. Указана одна из важнейших задач современной науки – преодоление раздробленности и взаимной отчужденности монопредметных дисциплин по всему пространству гуманитарного знания. Предложено понимать образование как философско-антропологическую категорию, как всеобщую культурно-историческую форму становления сущностных сил человека, как практику обретения и отстаивания человеком собственной человечности, как способность быть субъектом своей собственной жизни и собственной деятельности. Приветствуется готовность создателей обновленной версии научного журнала «Поволжский педагогический поиск» взять на себя исполнение этой части гуманитарно-антропологической миссии современного отечественного образования.

Ключевые слова: приветственное слово, научный журнал «Поволжский педагогический поиск», отечественное образование, системный кризис отечественного образования, философско-антропологическая категория образования, педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека, целостное видение человеческой реальности, становление сущностных сил человека.

Anthropological imperative of domestic education: Opening speech for the updated version of the scientific journal «Volga Region Pedagogical Search»

Slobodchikov Viktor Ivanovich,

Doctor of Psychological sciences, Professor, Corresponding Member of RAE, Chief Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAE, Moscow, Russia

Annotation. The text is about the importance of overcoming the systemic crisis in modern Russian education. One of the most important tasks of modern science is pointed out. It is necessary to overcome the fragmentation and mutual alienation of mono subject disciplines throughout the space of humanitarian knowledge. It is proposed to understand the education as a philosophical and anthropological category, as a universal cultural and historical form of creating the essential forces of a man, as the practice of acquiring and defending one's own humanity as a person, as being the subject of one's own life and one's own activity. The readiness of the updated version of the scientific journal «Volga Region Pedagogical Search» to take over the fulfillment of this humanitarian anthropological mission of modern Russian education is encouraging.

Keywords: opening speech, scientific journal «Volga Region Pedagogical Search», domestic education, systemic crisis of domestic education, philosophical and anthropological category of education, Pedagogy of human education, Psychology of human education, Philosophy of human education, holistic vision of human reality, formation of essential human forces.

Одна из важнейших задач современной науки – это преодоление разрушительной раздробленности и взаимной отчужденности *монопредметных* дисциплин по всему пространству гуманитарного знания. Наиболее болезненно данное обстоятельство обнаруживает себя в сфере образования. И потому далеко неслучайно появление большого числа аналитических статей и даже фельетонов, описывающих реальность системного кризиса в современном отечественном образовании.

Известно, что всякие кризисы разрешаются *либо продуктивно, либо катастрофически*. Для порождения социально-гуманитарных катастроф великого ума не надо. Как вы помните, еще великий Столыпин говорил демократизаторам и модернизаторам своего времени: вам нужны великие потрясения, нам нужна – Великая Россия.

Для продуктивного и развивающего разрешения кризиса в нашем случае требуется кардинальное переосмысление самого понятия «образование». Образование должно пониматься как *философско-антропологическая категория*, как одна из форм бытия человека, а не как узко прагматическая функция обслуживания «народного» хозяйства. Именно поэтому сегодня востребованы *педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека – во всей полноте раскрытия сущности человеческого в человеке*. Требуется *целостное видение* человеческой реальности во всем универсуме гуманитарного знания. И именно такое видение должно воплощаться во всех формах и во всех видах современного образования.

Надо сказать, что, по сути, – только в нашей, в отечественной философско-психологической и педагогической мысли было четко сформулирована антропологическая миссия образования как такового: *образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления сущностных сил человека, его родовых способностей, самой его способности быть человеком*. Соответственно, так понимаемое образование позволяло увидеть и утвердить его как *особую форму антропопрактики* – как практики *вочеловечивания человека*, как практики *обретения и отстаивания им собственной человечности*. Богом данный дар, миссия быть человеком – не отменима, но воплощение, наращивание этого таланта, по известной евангельской притче – это непростой и великий труд.

Сегодня главный вопрос не в том, какого человека мы хотим образовать: а соответственно, что можно и нужно делать с ним, и как его потом можно утилизировать в социально-технических системах. Вопрос в том, кого мы надеемся увидеть «на выходе», а главное – как он может обрести в образовании свою собственную человечность, *способность к самостоянию, способность быть субъектом своей собственной жизни и собственной деятельности*. Или, говоря словами А. С. Пушкина:

...от века,
По воле Бога самого,
Самостоянье человека,
Залог величия его.

Я очень надеюсь, что обновленный журнал сможет взять на себя исполнение и этой части гуманитарно-антропологической миссии современного отечественного образования. А по мере своих сил готов участвовать в её реализации.

5 марта 2017 года.

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.924

ББК 74.03

О влиянии идей *cura sui*, *παιδεία*, *humanitas*, и *Bildung* на европейскую философию образования (на материале работ современных итальянских исследователей)

Полякова Мария Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), г. Калуга, Россия

Аннотация. В статье анализируется концептуализация феномена *заботы о себе* (*cura sui*) в исследованиях современных итальянских ученых и философов, развивающих интерпретаторскую традицию, идущую от М. Хайдеггера и М. Фуко. По мнению автора, трактовка *cura sui* в работах Ф. Камби, Ф. Капуто, М. Дженнари и др. исследователей «историко-генетически» и «онтологически» связана с греческой категорией *παιδεία*, римской *humanitas* и с общеевропейским концептом *Bildung*, трактуемым автором как образование и самообразование. *Bildung* понимается как категория, заключающая в себе мистико-религиозные смыслы, обнаруживаемые в немецкоязычной и русскоязычной традициях, отсылающих нас к идее воссоздания в человеке божественного образа как к главному методу и главной цели педагогической деятельности.

Ключевые слова: *cura sui*, форма (*forma*), образ (*Bild*), мистика, этос, *παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*, образование, философия образования.

The influence of the ideas of *cura sui*, *παιδεία*, *humanitas*, and *Bildung* on the European philosophy of education (analysing the work of contemporary Italian researchers)

Poliakova Mariia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate professor, Department of History, Bauman Moscow State Technical University (Kaluga Branch), Kaluga, Russia

Annotation. The article deals with the conceptualization of category *cura sui* in contemporary studies of Italian scientists, who, in general, continue to develop the traditions of interpretation of the concept put forward by M. Heidegger and M. Foucault. According to the author, the interpretation of *cura sui*, presented by F. Cambi, F. Caputo, M. Gennari and other researchers, gives the reason to analyze it in close historical-genetic and ontological

relations with the Greek category *παιδεία*, Roman *humanitas* and the German and the European concept of *Bild-ung*, which we perceive as education and self-education. At the same time, *Bild-ung* is regarded as a category, which has the mystico-religious roots, it is tangible in the German-speaking and Russian-speaking traditions, referring to the reconstruction the divine image in a man as the main goal and the method of teaching. Such interpretations of *Bildung* as were given by F. Kambi and M. Borelli, note the emerging tendency in modern interpretations (the concept of reduction and simplification), which, from their point of view, are unacceptable.

Keywords: *cura sui*, form (forma), image (Bild), mysticism, ethos, *παιδεία*, *humanitas*, *Bildung*, philosophy of education.

В современном западном обществе, парадоксально сочетающем в себе черты гедонизма и, в то же время, некоторого социального аскетизма, весьма актуальными становятся проблемы, на протяжении веков привлекающие к себе интерес философов, религиозных деятелей, ученых, и касающиеся само-совершенствования человека. Среди них особое место занимает категория *cura sui* или *заботы о себе*. Появившись в классической античности, пройдя сложный и неоднозначный путь переосмысления в период доминирования средневекового христианского самосознания, чтобы «возродиться» в блеске ренессансного антропоцентризма, преодолев перипетии эпохи Просвещения и немецкой классической философии, категория эта актуализировалась в научном дискурсе западного общества уже во второй половине прошлого столетия, когда вопросы о месте человека в современном, быстро меняющемся мире приобрели особое, несколько тревожное звучание. О связи возросшего интереса к *cura sui* именно с «эпохой благоденствия» и эрой потребительского бума говорит ряд сравнительно недавних научных мероприятий, посвященных проблеме, среди которых: Международная конференция «*Cura sui* e autotrascendimento. La formazione del sé fra antico e post-moderno¹» (Университет Вероны, ноябрь 2012), Международная конференция памяти Г.В. Иванченко «Мы все в заботе постоянной» (Москва, НИУ ВШЭ, сентябрь 2015) и др., а также многочисленные публикации по теме.

Категория *cura sui* находится в центре внимания антропологических, экзистенциальных и герменевтических философских исследований, что объясняется и в целом гуманитарным характером этих направлений, и спецификой их методов и подходов. Среди философов, развивавших тему *заботы*, следует назвать имена М. Хайдеггера, П. Рикёра, М. Шелера, А. Камю и др. Честь активизации проблематики в период перехода цивилизации на постиндустриальный уровень развития принадлежит М. Фуко, на рубеже веков и тысячелетий появились яркие исследования *cura sui* П. Адо и Ф. Камби. Широкое освещение *забота о себе* получила и в отечественной науке (работы Д.А. Бабушкиной, В.Л. Лехциера, С.А. Смирнова, С.С. Хорунжего, О.В. Михайловой, Г.В. Иванченко, В.К. Пичугиной и др.).

Концептуализация *cura sui* М. Хайдеггером, М. Шелером и М. Фуко вызвала своего рода дискуссию среди итальянских ученых на рубеже XX и XXI веков. Особая заслуга здесь принадлежит профессору философии Флорентийского университета Ф. Камби, возродившему тему, по мнению В. Боффо, на теоретическом и практико-эмпирическом уровнях². В настоящее время проблема заботы находится в центре внимания таких ученых, как М. Борелли, Г. Кузинато, Л. Мортари, Ф. Капуто, В. Боффо.

1. Забота о себе и автотрансценденция. Воспитание себя между античностью и постмодерном

2. Среди работ ученого по проблеме *cura* и *cura sui* следует отметить, например, *Cura di sé e pratiche autobiografiche* (Забота о себе и автобиографические практики). //D. Sarsini. *Percorsi dell'autobiografia*. – Milano, 2005, pp. 39-52.; *La scrittura come «cura di sé»* (Письмо как «забота о себе») //QDS. *QUADERNI DI DIDATTICA DELLA SCRITTURA*, vol. 6, 2006, pp. 27-34.; *Heidegger e la pedagogia* (Хайдеггер и педагогика). *STUDI SULLA FORMAZIONE*, vol. 2, 2006., pp. 7-15.; *La cura di sé come processo formativo* (Забота о себе как образовательный процесс). – Roma-Bari: Laterza, 2010. etc.

Cura sui или **epimeleia heautou** – одна из разновидностей, ипостасей *заботы* (*cura* или *ἐπιμέλεια*) вообще. В свою очередь, *ἐπιμέλεια* трактовалась в Древней Греции весьма широко: как ‘забота’, ‘попечение’, ‘радение’, ‘общественное поручение’, ‘общественный пост’, ‘дело’, ‘занятие’, ‘поприще’ [Пичугина 2014а: 176], что объясняет многие из современных ее интерпретаций. Латинская **cura** содержит аналогичные значения, однако примечательными выглядят еще следующие: ‘лечение’, ‘уход’ и ‘любовь’ [Пичугина 2014b: 22]. Итальянский этимологический словарь среди одной из версий происхождения слова (в современном итальянском языке полного аналога латинской **cura**) упоминает связь **cura** с лат. *cor* (сердце, дух), так как человек «...стимулирует сердце и расходует (истощает) его» [Dizionario etimologico online. Электронный ресурс]. Однако авторы статьи о **cura** считают подобную версию сомнительной и предпочитают видеть в ней корни лат. *ku-kau-kav* (наблюдать, смотреть, присматривать, остерегаться) [Там же]³.

В современном итальянском языке сохраняется множество производных от **cura** слов, например, **curare** (заботиться, лечить), **curabile** (излечимый), **curatore** (куратор, опекун), **procurare** (следить, доставлять, снабжать), **sicuro** (уверенный), **sicurezza** (безопасность), **trascurare** (пренебрегать), **curioso** (смешной, любопытный) и многие другие, часто понятные нам без словаря. Последнее слово (**curioso**) примечательно с той точки зрения, что оно нашло широкое применение и в русском языке практически в своем первоначальном смысле (курьезный, смешной), но здесь не следует забывать, что «любопытный» может еще и означать ‘любопытный’, ‘стремящийся (заботящийся о том, чтобы) что-либо узнать’. В итальянской дискурсивной традиции употребление **curioso** в таком значении весьма распространено, что, возможно, отражает ту глубинную связь, которая существует между **cura**, **cura sui** и (само)образованием человека.

Данная статья построена на материале анализа работ итальянских авторов, сохранивших сильное влияние пространного толкования заботы, идущего из латыни. Например, Ф. Капуто в своем исследовании *педагогической заботы* упоминает тот факт, что **cura** в современном итальянском языке часто интерпретируется в медицинском смысле (уход, лечение), что, в свою очередь, способствовало появлению целого ряда работ о заботе в области медицины, психиатрии, в меньшей степени – психологии [Caputo 2014: 117]. Г. Кузинато в этой связи указывает на особенности англоязычной терминологии, где **cure** означает именно ‘лечение’, ‘уход’ (за больным человеком или нуждающимся в поддержке), а **care** имеет значение образовательного процесса и ‘расцвет (становление) личности’ [Cusinato 2013: 69].

В прошлом веке термин *забота* появляется, прежде всего, в работах М. Хайдеггера, соответственно в своем немецком эквиваленте – *Sorge*, с языковой точки зрения – фактически однозначном, но содержательно трактуемом в немецкой философии несколько шире. Первым предложил подобное толкование И. В. Гёте, который вывел *заботу* в лице одной из седовласых старух во второй части «Фауста» – той, которая ослепляет главного героя. Ф. Капуто видит в данном акте глубокий психологический и нравственный смысл: «...Забота, у которой было задание ослепить Фауста, на самом деле зажигает его. Свет и тень – это траектория психологической параболы, обращенная к внутреннему оживлению, к поиску равновесия между физическим и духовным миром...» [Caputo 2014: 117]. *Забота* реализуется в форме самосознания. Метафора немецкого поэта сопоставима с трактовкой *катарсиса* в работах Г. Кузинато, который, разъясняя феноменологию Макса Шелера, понимает под ним (катарсисом) «смерть» собственного эго, «возрождение» личности и, наконец, практику изменения (трансформации) личности – *Umkehrung* [Cusinato 2013: 59].

3. Ср.: **Cave canem** (Остерегайся (бойся) собаки) – известное изображение из Помпей.

О заботе как катарсисе или акте очищения и возрождения в новом качестве повествует другой художественный пример, использованный М. Хайдеггером, и пересказанный фактически каждым итальянским интерпретатором *cura* [Caputo 2014, Cusinato 2013]. Речь идет об античной басне о сотворении человека, приписываемой древнеримскому писателю Гаю Юлию Гигину (64 до н.э. – 17 н.э.), согласно которой, Заботе (*Cura*) принадлежит честь создания человека из кусочка глины, которую она нашла однажды у реки. Вовремя подоспевший Юпитер (*Jovis*), по просьбе Заботы, вдыхает в глиняного истукана жизнь, но отказывается дать ему имя создателя – Заботы, а претендует на то, чтобы обретший форму кусок глины носил его имя. К спору подключается Земля (*Tellus*) с аналогичными претензиями. Разрешает спор Сатурн (*Satum*), который обещает Юпитеру *дух* человека, Земле – *тело* человека после его смерти, а Заботе, затеявшей все это, – *власть* над человеком при его жизни. Имя же пошло от Земли: *humus* › *homo* [Хайдеггер. Электронный ресурс]. М. Хайдеггер видит в этой легенде не только демиурговы функции *cura*, но также ее доонтологические корни, лежащие раньше понимания человека как единства физического и духовного начал. Исток всего сущего и человека, прежде всего, – в *заботе* [Caputo 2014: 116].

Эта басня, без сомнения, вскрывает еще одну важную особенность или функцию *cura* – ее формирующий (или образовательный) характер, ведь именно Забота придала *форму* будущему человеку. И здесь сразу напрашиваются смысловые параллели *cura* с образованием или, его немецким эквивалентом – *Bildung*. Предложение использовать именно этот термин обусловлено тем, что, во-первых, в русском языке произошло его калькирование [Этимологический словарь М. Фасмера. Электронный ресурс] (от Bild (образ) – ‘образ’ование – ‘вос’создание образа, создание по образцу), во-вторых слово *Bildung* активно используется в западных педагогических исследованиях, как отдельная категория (наряду с *παιδεία* и *humanitas*), с присущими именно ей историко-генетическими и лингво-онтологическими характеристиками⁴. В отечественной историко-педагогической науке подобная традиция не слишком прижилась, но, в целом, оправдана в рамках исследований, разворачивающихся вокруг немецкого концепта, утвердившегося со временем в западно-европейской истории [Gennari 2014] и педагогике.

Известно, что, наряду с *Bildung* в немецком языке некоторое время использовались понятия *Formierung*, *Formation* (формирование, образование) [Гадамер 1988: 51], производные от лат. *forma* (форма)⁵, что опять же, возможно, восходит к форме, которую придала человеку *cura*. Утверждение в немецкоязычной традиции именно «образной» категории, а не формализованной объясняется, по-видимому, ее сильными мистическими корнями. Итальянский ученый М. Дженнари разворачивает подобную версию в своей статье со знаковым названием «Рождение *Bildung*» [Gennari 2014]. С точки зрения автора, *Bildung* – понятие изначально сугубо немецкое, тесно связанное с историей Германии, начиная от средневековой мистики до утверждения финансовой буржуазии XX века [Gennari 2014: 131]. Однако в ходе своего развития оно охватило сначала Центральную, затем – всю Европу, укрепившись в самосознании европейского человека в качестве аналога его гуманистического образования [Gennari 2014: 131]. М. Дженнари считает, что проблема образования человека начинает приобретать всю особенность лингвистического и сакрального характера со времен рейнской мистики и особенно,

4. Например, Borrelli M. La fine della Bildung e della Paideia occidentale // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali – n. 8, 2010. Примечательно, что в следующем, 2011 г. та же статья вышла в журнале (Topologik) на немецком языке (Das Ende der Bildung und der abendländischen Paideia // Topologik – n. 10, 2011, p. 171-183.). В том же номере есть две статьи на тему «Bildung» Франко Камби: La «Bildung»: una categoria pedagogica significativa anche in Italia // Topologik – n. 10, 2011, p. 2-14.; Echi della Bildung nel marxismo italiano // Topologik – n. 10, 2011, p. 36-51. Проблема интерпретации и значимости термина «Bildung» была вынесена в качестве основной темы номера журнала.

5. Ср.: англ.: formation ит.: formazione.

про-является в трактатах Майстера Экхарта (1260 – 1328) [Gennari 2014: 131]. Именно онтологический вывод Экхарта о присутствии Бога во всем сущем и необходимости для «благородного человека» (так как он существо божественное по своему происхождению) воссоединения с Богом, «который в нем пребывает» [Gennari 2014: 132], лежит в основе объяснения специфики немецкой трактовки *Bildung*.

Не вдаваясь в подробности философско-теологических и мистико-антропологических построений рейнского мистика и его современного интерпретатора (М. Дженнари), отметим лишь один момент, важный с точки зрения понимания концепта *Bildung* и отражения в нем *cura*. М. Дженнари приводит в статье слова Экхарта из его трактата «*Vom edlen Menschen*»⁶: «Душа человека – это поле, где Бог посеял свой образ» [Gennari 2014: 132]. Посеянный образ Бога остается «...в глубине души как живой источник» [Gennari 2014: 132] не только веры, но поиска и знаний. «Образ» по-немецки *Bild*, отсюда – *Bildung*. Следовательно, изначально смысл образования (*Bildung*) заключался именно в «(вос)создании в себе образа Бога». Человек формируется «по образу Божьему; в то время как Бог – «очеловечивается», становится гуманным – в этом суть единства Бога и человека [Gennari 2014: 133]. Следует отметить, что, несмотря на несомненную мистическую подоплеку подобного понимания *Bildung*, Экхарт, по существу, интуитивно воспроизводит басню Гигина. В его интерпретации отсутствует *cura*, но она явно подразумевается в лице *образа* (Бога), который существует как-бы вне времени и пространства, над природой. Человек же начинается со стремления раскрыть в себе этот божественный образ, т.е., когда начинает заботиться о знании и познании (*curioso*).

В своих исследованиях Г. Кузинато углубляет подобное понимание *Bildung*. Признавая за *заботой* и *Bildung* онтологическое начало, свойственное именно человеку, он, в то же время, подчеркивает «неполноценность» этого онтогенеза, необходимость непрерывного усилия со стороны человеческого существа в направлении изменения, совершенствования, индивидуализации [Cusinato 2013: 71].

Возвращаясь к взглядам Экхарта, отметим, что М. Дженнари поясняет соотношение терминов «образ» (*imago, bild*) и «форма» (*forma, form*) в концепции немецкого мистика так: «...Душа носит внутри себя божественный образ и это делает ее подобной Богу: здесь утверждается *августинианство*. Разум носит внутри себя *форму* универсальных типов и это делает его единым с Богом: здесь утверждается *аристотелизм*. ...Христианин понимает себя в горизонте того бытия, что есть мир...Мистик открывает Бога в себе самом» [Gennari 2014: 141]. Несмотря на попытку Экхарта (или М. Дженнари) объединить *образ* и *форму* в понятии «человеческая форма божественного образа», здесь явно присутствует противостояние аристотелевского (формального, рационального) *томизма* и августинской (спиритуальной, внутренне-сакральной) *мистики*, имевшее место как раз на рубеже XIII-XIV веков. «Разобщенность человека (личности) не означает отсутствие со-причастности, а также отношения солипсистской замкнутости, скорее указывает на уникальность и неповторимость человеческого Я» [Caputo 2014: 131] – замечает Ф. Капуто, анализируя взгляды Фомы Аквинского.

Генетически и филологически *Bildung* несомненно связывает процесс познания и *заботы о себе* с божественным образом, однако в более широком образовательном смысле этому понятию предшествовали некоторые другие трактовки, идущие все из той же античности. В этой связи М. Дженнари выводит на первый план древнегреческую *παιδεία* (пайдейя) как концепт, непосредственно предшествующий *Bildung*. По мнению итальянского ученого, существуют концепты, например – *пайдейя*, которые изменяются

6. «К благородному человеку».

во времени, варьируются на протяжении веков, вплоть до того, чтобы исчезнуть из разговорного языка, появиться снова внутри других слов (*педагогика*) и, наконец, которые одновременно поддерживают древнее значение и меняют свою внешнюю форму – так случилось с термином *Bildung* [Gennari 2014: 134].

О непосредственной связи *cura*, *пайдейи* и *Bildung* говорит Ф. Капуто, приступая к характеристике педагогического значения *cura*: «Слово “забота”... вызывает в памяти процесс, тесно связанный с тем, что мы называем *пайдейей* (наследие Греции) или *Bildung* (творение немецкой мысли)...» [Caputo 2014: 116]. Эти понятия (*paideia-Bildung*) стоят вместе при анализе платоновского мифа о пещере у Г. Кузинато, который в этой связи подчеркивает именно (транс)формационный характер подобного образования человека [Cusinato 2013: 48-49].

В. Йегер вообще трактует *Bildung* через *пайдейю*: «...наше немецкое *Bildung*...отражает сущность воспитания в греческом, платоновском смысле. В нем содержится связь с эстетически формообразующим, как бы внутренне предносящимся художнику нормативным образцом, “идеей” или “типом”» [Йегер 2014: 8-9]. Без сомнения, это тот же образ-источник, что был «посеян» богом Экхарта или воплощен духом Юпитера в существе, *сформированном Заботой*.

Следовательно, обретение человеком образа (образование) – процесс, совпадающий с тем, что описывается древнегреческой *пайдейей* [Корнетов 2014: 28]. Характеризуя пайдейю, Г.Б. Корнетов приводит слова А.-И. Марру о том, что пайдейя «...становится обозначением культуры, понимаемой не в активном, подготовленном смысле образования, а в том результативном значении, которое это слово приобретает у нас сегодня: состояние полного, осуществившего все свои возможности духовного развития человека, ставшего человеком в полном смысле» [Корнетов 2014: 29]. При этом итальянский философский словарь настаивает на *продолжительности* процесса обретения пайдейи и *невозможности его завершения* [Dizionario di filosofia 2009], что весьма созвучно выводам Г. Кузинато.

Древние греки видели в пайдейе путь (а также его педагогическую организацию), который человек должен пройти, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (*калокагатии*) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и др. Ф. Камби определяет пайдейю как своего рода воспитательную модель, предусматривающую образование молодых людей в рамках двух параллельных действий – воспитания физического и психического (духовного) [Cambi 2009: 26]. Эта модель формирует «этос» народа как совокупность устойчивых, стабильных черт характера индивида (отсюда понятие «этика») [Cambi 2009: 7].

Нравственная идея, как *пайдейи*, так и *заботы*, присутствует почти у всех авторов. Например, Ф. Капуто эксплицитно связывает пайдейю с *cura*, точнее, она рассматривает *пайдейю* именно как *способность взять на себя заботу о ком-то* [Caputo 2014: 122]. Причем, с ее точки зрения, только таким образом (заботясь о других) можно и должно вести нравственную (этическую) жизнь [Там же]. Выявляя смысл *этики* в современном понимании, Ф. Капуто прибегает к ряду этимологий полисемической греческой категории *ἦθος* (*этос*), как ‘места пребывания’, ‘жилища’, ‘семьи’, ‘очага’, а так-же – ‘характера’, ‘способа бытия’ [Caputo 2014: 120]. Поскольку все это, по сути, *привычки* совместного проживания и гостеприимства, следовательно, им можно научить, их можно воспитать в людях. Тем самым итальянская исследовательница сводит воедино не только *пайдейю* через *заботу о себе и ближних*, но и место в лице *этоса*, которое со временем

должно трансформироваться в *устойчивые черты* (Ф. Камби), которым следует учить людей, объединенных единой судьбой и опять же местом (*полисом*). Ф. Капуто делает вывод о необходимости *заботиться о себе* постоянно, всю жизнь, где забота предполагает нерасторжимость смыслов заботы *о себе самом, о ближнем и о мире* (обществе) [Caputo 2014: 126].

Также и идеал пайдеи не достижим вне «объединенной жизни», вне общности [Cusinato 2013: 44], вне полиса. Возможно, древнегреческий полис действительно явился тем идеальным условием подобного понимания образования вообще, что стало, в свою очередь, специфическим признаком западной педагогики. В этой связи традиционно упоминание беседы Сократа с Алквиадом (Платон, Алквиад – I, 119), в котором философ объясняет юноше, что для того, чтобы заниматься политикой и управлять полисом, надо, прежде всего – «позаботиться о себе», то есть, многому научиться, и понять – что ты сам из себя представляешь. Отсюда связь с дельфийским «познай самого себя», интерпретируемым следующим образом: прежде чем заботиться о других и о себе, пойми, кем и чем ты являешься. Популярность данного диалога у исследователей *cura sui*, видимо, объясняется именно тем, что в нем лаконично и содержательно выражены все ключевые аспекты феномена: «...Знать самого себя означает в большей степени знать собственную душу и *заботиться о ней*. Этот процесс самопознания совершается в тот момент, когда душа обращает взор к другой душе...», так как узнать себя и заботиться о себе можно только познавая другого человека [Caputo 2014: 128] и заботясь о нем, и происходить это должно через самосовершенствование – *образование* (*παιδεία, Bildung*), включающее в себя и нравственные стороны. Самопознание и основанное на нем самосовершенствование через общение с другими людьми Л. Мортари считает неотъемлемой чертой человеческого существа [Mortari 2009: 21-24].

«Этический» аспект в трактовке *cura* и *Bildung* представляется принципиально важным, так как он отражает изначально нравственные, жизнеутверждающие послы феноменов. Ф. Капуто сопоставляет греческую *ρετ* (аретэ, добродетель) с итальянским термином *benessere* (дословно – благосостояние, ближе по смыслу – состояние в благе, добре), трактуемым как «... эмоциональное, ментальное, физическое, социальное и духовное состояние <...>, которое разрешает людям достичь и поддерживать их личный потенциал в обществе» [Caputo 2014: 121]. Тем самым, ‘добродетель’, ‘забота о себе и ближнем’, ‘самореализация’ суть грани *пайдеи* – первой ипостаси *образования*, и во всех этих понятиях присутствует четкая неразрывная связь между внутренним миром и развитием личности и необходимостью использовать, тратить себя в мире внешнем, для других людей.

Похожие смысловые оттенки можно обнаружить в другом античном понятии, в отличие от пайдеи сохранявшем свою «внешнюю форму» на протяжении всего средневековья и активно развивавшемся в эпоху Ренессанса – латинском *humanitas*. Итальянский специалист по классической филологии Р. Онига утверждает, что первоначально термин *humanitas* не имел отношения к «воспитанию» или «образованию», а значил скорее «благожелательность» [15]. Однако семантика пайдеи с его сильным педагогическим смыслом, несомненно, явилась одной из предпосылок дальнейшего развития значения латинского соответствия. Р. Онига обращает внимание на корни слов *homo* («человек» в латинском) и *pais* («ребенок» в греческом), отмечая в греческом термине большую широту, «космичность», направленность именно на то, чтобы «ребенок становился мужем» [Oniga. Электронный ресурс]. Тем самым *humanitas*, по его мнению, представляет собой «более

зрелый продукт» Римской цивилизации и, что особенно важно, «более антропоцентричный» концепт, нежели пайдейя. Кроме того, в распространении идеи *humanitas* римские историки видели цель и миссию своей империи. Как кажется, здесь кроется существенный момент дальнейшего перехода *humanitas* в общеевропейский «формат», трансляция смыслов на всю западную культуру, что действительно можно видеть и в период средневековья, и, тем более, в эпоху Возрождения [Сергеев 2007].

О педагогическом контексте *humanitas* и о ее взаимосвязи с *cura sui* можно говорить, обращаясь к трактовке термина Цицероном, заслуга которого состоит в том, что он углубил понятие *humanitas* путем синтеза традиционных нравственных ценностей. В своем «De oratore» он предъявляет оратору следующие требования, разворачивая тем самым собственное понимание *humanitas*: «... оратор должен отличаться в любом виде беседы и во всем, что касается человека... в любом честном учении и в любом виде человеческого знания...» [Oniga. Электронный ресурс]. Можно видеть, что *humanitas* для величайшего оратора – это то, что определяет самого человека как человека [Корнетов 2002: 16] и цель человеческой жизни – «...жить согласно человеческой природе, которая реализована лучшим образом и не страдает от отсутствия чего-либо» [Oniga. Электронный ресурс]. В этих словах Цицерона по существу речь идет о *cura sui* в самом широком ее контексте и не следует забывать, что именно благодаря римскому оратору идея *humanitas* стала базовой на протяжении веков для гуманистического образования, а греческий феномен *заботы о себе* интегрирован в формирующуюся римскую культуру без потери его специфики и возведен в ранг универсальной категории [Пичугина 2013: 162].

К аналогичным выводам приходит современный отечественный исследователь философии древнеримского образования О.В. Батлук, выделяя в ряду многочисленных значений *humanitas* римского оратора такие, как 'образование', 'образованность', 'просвещение' [Корнетов 2014: 29-30].

В средневековой теологии понятие *humanitas* приобрело несколько новое наполнение. Уже у Цицерона прослеживается мысль о том, что человеческая природа может быть полностью постигнута только в сравнении с божественной природой. В дальнейшем этот постулат был развит христианской культурой [Oniga. Электронный ресурс], прежде всего в философии Аврелия Августина. Установкам Августина присущ глубокий психологизм, стремление к моральному насыщению знания – черты, свойственные истинной *humanitas* и придавшие западной культуре и воспитательным традициям их особые характеристики. Идея *humanitas* принимает в трактовке Августина новую, по сравнению с римским периодом, окраску: «Каждый человек, поскольку он человек, должен быть любим Богом» [Oniga. Электронный ресурс]. В то же время, и человек должен любить ближнего и оказывать ему посильную поддержку – это та интерпретация *humanitas*, которая ляжет в основу понимания истинного предназначения человека, развиваемого уже гуманистами.

Подводя итог анализу концепта *humanitas* в теологической концепции Августина, Р. Онига утверждает, что «...в произведениях Августина мы чувствуем присутствие действительно эпохальных антропологических изменений, которые было бы недостаточно ограничивать лишь христианской идеологией: мы стоим перед преодолением классической культурной традиции и перед зарождением новой идентичности, которая станет идентичностью современного человека. Идея *humanitas* неожиданно сделала огромный скачок вперед, достигла всемирного размера и беспрецедентной глубины, надолго повлияв на последующую историю западной и мировой культуры. Все это было бы невозможно без Августина...» [Oniga. Электронный ресурс].

Учитывая влияние августи́нской философии на Экхарта, в том числе, возможное влияние его интерполяций на решение вопроса о взаимоотношениях *humanitas* и *divinitas*, можно сделать вывод о действительной преемственности *cura sui*, *παίδεια*, *humanitas* и *Bildung*, ставшей достоянием общеевропейской интеллектуальной и педагогической культуры.

Примечательно, что проблема интерпретации *Bildung* волнует умы со-временных итальянских исследователей, которые, как отмечалось, употребляют этот термин в неизменном виде, порой в ущерб своей собственной педагогической терминологии. При этом они с сожалением отмечают склонность современников к редукции его понимания к «обучению» и «узко-эмпирический» подход к его использованию [Borrelli 2012: 35]. Говорится также и о том, что, несмотря на живой интерес к проблеме у философов XIX и XX веков (Гегель, Маркс, Фрёбель, Герbart, Фрейд, Гадамер, «Франкфуртская школа» и др.), заметна тенденция применять понятие *Bildung* прежде всего к прошлому в ущерб явной актуальности данной педагогической и философской модели [Cambi 2011: 9].

Итальянские мыслители не прекращают указывать на большую значимость этой категории в историко-педагогическом и общегуманитарном смыслах [Cambi 2011: 10]. Так, Ф. Камби часто объясняет *Bildung* через понятие *гуманизации*, которая, по его мнению, состоит в призвании человека реализовать самого себя через объективный мир внешней культуры [Cambi 2011: 10]. Причем задача индивида заключается в том, чтобы найти и раскрыть себя заново в этом мире, приобрести опыт «постигнутого»; только тогда можно стать самим собой (человеком), создать «образ самого себя» [Там же]. Процесс этот длится всю жизнь, а его индивидуальная природа и личностный характер проявляются в каждом человеке, реализуясь по-разному, в чем и заключается смысл подобной *гуманизации*. Другими словами, цель каждого человека – *заботиться о себе*, понимаемая через формирование и развитие в себе собственной *humanitas*: своих возможностей, своей всесторонности и цельности [Там же]. Тем самым, в этой интерпретации можно видеть явные признаки античной *humanitas* в актуализированной (с точки зрения автора) *Bildung*. Схожую трактовку концепта предлагает М. Борелли, считающий образование (*Bildung*) всегда индивидуальным или личностным путем самообразования через воплощение в жизнь *humanitas* [Borrelli 2012: 37]. Этим идеям созвучны выводы Г. Кузинато [2005] и Л. Мортари [Mortari 2009], настаивающих в своих работах на преобразующей функции *cura* и *Bildung*.

Понятия *παίδεια*, *humanitas* и *Bildung* неразрывно взаимосвязаны между собой, и не будет преувеличением сказать, что связующим звеном здесь является именно *cura sui* как некая «онтологическая величина», что отмечал еще М. Хайдеггер: «...Бытие Человека обнаруживается через *Заботу*» [Mortari 2002: 3]. Образовательные характеристики (признаки *Bildung*) в *cura sui* очевидны, что отмечают фактически все исследователи проблемы, причем не только на уровне «обучать кого-то», но и развивать себя, заниматься самообразованием. Эксплицитно об этом заявляет Ф. Камби, помещая этот процесс в центр отношений *майевтики* и свободы, объявляя его необходимым в определении идентичности отдельного человека [Камби 2015: 6]. Неслучайно пояснения итальянского ученого обращены именно к учителям, занимающимся на курсах повышения квалификации⁷.

Показательно в этой связи мнение отечественного специалиста в области *cura sui* В.Л. Лехциера, который, не упоминая *Bildung*, по существу говорит об основных принципах этой категории: «...Конструирование себя в качестве субъекта философского опыта

7. Указанная статья является Программой повышения квалификации учителей, разработанной факультетом наук в области образования Флорентийского Университета.

не может быть истолковано чисто технологически. Эллинистическая традиция развития принципа *заботы о себе* предполагала такую редукцию... *Культура себя* была понята в основном как культура *техник* себя...

В наше время технологическая интерпретация заботы о себе также имеет место. Более того, она породила новую культуру – т.н. «тренинговую культуру», которая сегодня во многом определяет стиль *заботы о себе*...

Однако, как принцип *заботы о себе* вообще, так и *заботу о себе* в философском образовании нельзя редуцировать к *техне*, инструменту, упражнению и т.п.Поэтому со стороны наставника нам нужно найти такой принцип наставничества, который отсылал бы нас не к технологиям, а к *бытию*» [Лехциер 2005].

Обращает на себя внимание, что В.Л. Лехциер в оценке современного состояния *заботы о себе* прибегает к той же терминологии, что Ф. Камби и М. Борелли при их анализе *Bildung*.

Вместо заключения. Анализ работ современных итальянских философов и филологов по проблеме *cura sui* позволяет утверждать, что высокие идеалы, отраженные в концепте Заботы и воплощенные в *paideia*, *humanitas* и *Bildung*, сохраняют свою жизненность и остаются важными источниками вдохновения и развития современного философского и педагогического знания и образования.

Именно об этом свидетельствует, в частности, монографическое издание «*Cura sui e autotrascendimento. La formazione di sé fra antico e postmoderno*», в предисловии к которому авторы предостерегают современного человека от безграничного пользования свободой, приводящего к «эмоциональной безграмотности» и к распространению унижительной «культуры нарциссизма» [Thaumàzein 2013: VII-VIII]. В *cura sui* авторы видят процесс воспитания в человеке собственных стремлений, подкрепленных вниманием к другим людям и к миру, поскольку именно так осуществляется образование (*Bildung*) личности [Thaumàzein 2013: VIII].

Источники и литература:

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1988.
2. Йегер В. Раннее христианство и греческая пайдейя / Пер. с англ. М.: Издательство «Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина», 2014.
3. Камби Ф. Забота в педагогике: критические замечания / пер. с ит. // Известия ВГПУ. 2015. № 4 (99). С. 4-9.
4. Корнетов Г.Б. История образования и педагогической мысли: Учебно-методический комплекс. М.: Издательство УРАО, 2002.
5. Корнетов Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка. М.: АСОУ. 2014.
6. Лехциер В.Л. Забота о себе и проблема философского образования // Идея университета и топос мысли. Материалы конференции 3-5 октября, 2005 г. Самара: Самарский государственный университет, 2005. С.51-65. [Электронный ресурс]. URL:<http://hpsy.ru/public/x4111.htm> (дата обращения: 10.02.2015).
7. Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. СПб: «Наука», 2007.
8. Пичугина В.К. Античный и современный антрополого-педагогический проект заботящегося о себе человека // Известия ВГПУ. 2014. № 4 (89). С. 175–179.
9. Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике: монография / Науч. ред. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ; Калуга: ООО «Ваш ДомЪ», 2014.
10. Пичугина В.К. Антропологический дискурс «заботы о себе» Марка Туллия Цицерона // Историко-педагогический журнал. 2013. № 2. С. 158–68.
11. Хайдеггер М. Бытие и время. [Электронный ресурс]. // URL:http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Haid_BtVr/08.php (дата обращения: 06.02.2015).
12. Этимологический словарь М. Фасмера. [Электронный ресурс]. // URL:<http://vasmer.narod.ru> (дата обращения: 16.01.2013).
13. Borrelli M. La Paideia dell'Occidente // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, 2012, № 12. P. 24 – 38.
14. Dizionario etimologico online. [Электронный ресурс]. // URL:<http://www.etimo.it> (дата обращения: 08.02.2015).

15. Dizionario di filosofia (2009). [Электронный ресурс]. // URL:[http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_\(Dizionario-di-filosofia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/paideia_(Dizionario-di-filosofia)/) (дата обращения: 01.02.2015).
16. Cambi F. La "Bildung": una categoria pedagogica significativa anche in Italia // Topologik: rivista internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali. 2011. № 10. P. 2–14.
17. Cambi F. Manuale di storia della pedagogia. Roma-Bari: Editori Laterza, 2009.
18. Caputo F. La cura pedagogica come relazione di aiuto // Topologik – Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali, 2014, n. 15. P. 115-138.
19. Cusinato G. Il problema dell'orientamento nella società liquida: autotrasendimento e aver cura come esercizio di trasformazione // Thaumàzein, 2013, № 1: Cura sui e autotrasendimento. La formazione di sé fra antico e postmoderno / a cura di Guido Cusinato, Luigina Mortari e Linda M. Napolitano. – P. 35-84.
20. Gennari M. La nascita della Bildung // Studi sulla formazione, 2014, № 1. – P. 131 – 149. // <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15038> (дата обращения: 08.11.2014).
21. Mortari L. Aver cura della vita della mente. Firenze: La Nuova Italia, 2002.
22. Mortari L. Aver cura di sé. Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori S.p.A., 2009.
23. Oniga R. L'idea latina di HUMANITAS. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.indire.it> (дата обращения: 05.01.2013).
24. Thaumàzein. 2013. №1: Cura sui e autotrasendimento. La formazione di sé fra antico e postmoderno / a cura di Guido Cusinato, Luigina Mortari e Linda M. Napolitano.

УДК 1:001; 378:001

ББК 87

Классический университет как система научно-образовательной деятельности: российский исторический опыт и современные вызовы

Куликова Ольга Борисовна,

кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии, Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина, г. Иваново, Россия

Аннотация. Рассматриваются основные тенденции становления российского университетского образования и утверждения в нем принципа научности, что соответствовало проекту европейского классического университета. Автор исходит из того, что соединение исследовательского и образовательного процессов стало необходимостью как для науки, так и для университетов. Подчеркивается особая роль выдающихся русских ученых в разработке и утверждении принципа научности в университетах, а также органичная связь гражданской позиции университетских ученых России и их активной исследовательской деятельности. Указывается зависимость современных проблем российского университетского образования от исторических особенностей его становления. Обозначаются основные проблемы, возникшие в связи с реформированием научно-образовательной сферы в современной России, и обусловленные ими угрозы для существования этой сферы.

Ключевые слова: классический университет, научность, единство научной и образовательной деятельности, целостное развитие личности, особенности становления отечественной науки, специфика российского университета, кризис научно-образовательной сферы.

Classical university as a system of scientific and educational activities: Russian historical experience and contemporary challenges

Kulikova Olga Borisovna,

Candidate of Philosophical sciences, Associate professor, Department of History and Philosophy, Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin, Ivanovo, Russia.

Annotation. The article considers the main tendencies of forming the Russian university education. The article regards the assertion of the scientific principles, which correspond to the project of the European classical university. The author proceeds from the premise that the combination of research and educational processes has become a necessity for both science and universities. The article underlines the special role of outstanding Russian scientists in the development and adoption of the scientific principle in universities, as well as the organic connection of the civil

position of university scientists in Russia and their active research activities. The article indicates the dependence of modern problems of Russian university education on the historical features of its formation. The article indicates the main problems that appear in connection with the reform of the scientific and educational sphere in modern Russia and the threats they pose to the existence of this sphere.

Keywords: classical university, scientific character, unity of scientific and educational activities, integral development of personality, peculiarities of Russian science formation, specifics of the Russian university, crisis of the scientific and educational sphere.

Феномен классического университета складывался под непосредственным влиянием просветительских тенденций в европейской культуре XVIII – начала XIX вв. Автором основного проекта считается В. Фон Гумбольдт. В составленном им меморандуме «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» (1810 г.) обосновывается необходимость соединения образования с научными исследованиями, что автор считал выражением потребности самой культуры – потребности в глубоком и целостном развитии личности. Гумбольдт особо подчеркивал, что «только произрастающая изнутри и могущая проникнуть в глубину личности наука преобразовывает человеческий характер» [Гумбольдт 2002: 6]. Для решения такой задачи проект предусматривал не просто интеграцию исследовательской и преподавательской деятельности, но также и установление адекватного этому уровню свободы исследований.

«Университетский цех» в свое время вошел органично в жизнь средневековой европейской цивилизации. Однако, к концу XVIII века европейские университеты существенно растратили свой былой авторитет и представляли собой уже нечто архаично-догматичное, идущее вразрез с устремлениями эпохи Просвещения. В тот момент, как справедливо подчеркнуто специалистами, университет преимущественно пытается сохранять себя «в качестве островка сословно-цехового Средневековья» и по-прежнему «стремится удерживать монополию на знание, настаивая на своих стародавних свободах и привилегиях» [Куренной 2006: 188].

В свою очередь, в XVII – XVIII вв. все более заметной становится интеллектуальная роль европейских академий наук, которые заявили о себе как институте именно в это время, не будучи при этом прямым продуктом деятельности университетов. Нарождавшаяся наука как сфера профессиональной познавательной деятельности в интересах общества, со своей стороны, не могла не нуждаться в единении со сферой университетской. Наука, по словам М. Полани, «...несет в себе некое общее представление о природе вещей, являющееся для любознательного ума неиссякаемым источником догадок и предположений» [Полани 1985: 317], выражением непрерывной устремленности к новому и субъективной убежденности в его открытии. Полани, имея в виду ту ответственность, которую приходится брать на себя ученым, увидел аналогию научного познания с географическими поисками Колумба, который, осуществляя их, смело «поставил на карту свою жизнь и репутацию» [Полани 1985: 316]. Наука, как справедливо отметил М. Вебер, сродни деятельности художника, а одновременно она разрабатывает и «технику овладения жизнью», методы мышления, содействует обретению ясности в достижении цели [Вебер 1990: 708–709, 729]. Научные поиски можно считать естественной средой формирования не просто квалифицированного работника, а воспитания *личности*.

Для университета «научная прививка» была важна как способ обновления и самосохранения и была, надо признать, еще более значимой, чем для науки. Таким образом,

возник уникальный исторический шанс для союза двух областей интеллектуальной деятельности, выразивших собой до этого не просто разные, но, как справедливо подчеркнуто, даже в некотором смысле альтернативные традиции [Ле Гофф 2003: 146–152].

Модель классического университета предполагала использование научных знаний как содержательной основы обучения и научного подхода в организации учебного процесса, включение в обучение элементов исследования и придание целостности и непрерывности университетской подготовке. А необходимый и естественный для науки (ориентированной на получение объективного знания) режим открытости влиял на весь характер университетской жизни, в соответствии с которым и стало осуществляться «производство либерального, рассудочного субъекта» [Ридингс 2010: 22].

Наука в России возникла, как известно, в условиях, которые нельзя считать адекватными социокультурному назначению и когнитивным характеристикам этой духовной системы. Культурно-историческая аномальность науки для России XVIII века была подчеркнута почти полным безразличием или недоверием к ней со стороны многих устоявшихся общественных институтов, и в первую очередь со стороны православной церкви. В первой четверти XVIII века, в момент учреждения Петербургской академии наук основная масса населения не только не владела грамотой, но и чаще негативно была настроена к людям образованным. Только при Петре I были открыты первые светские (нецерковные) школы преимущественно начального уровня и прикладного (военно-технического) характера. О научности как принципе их деятельности вряд ли возможно говорить.

В свою очередь, университетское образование утверждалось в российской жизни независимо от сферы школьной подготовки и при непосредственном влиянии научной академии, в чем и составляло специфику российского опыта становления университета.

Укоренение научности в университетской подготовке первоначально зависело от героических личных усилий отдельных энтузиастов. К их числу надо отнести, например, знаменитого покровителя Московского университета графа И.И. Шувалова, а главное, безусловно, М.В. Ломоносова как родоначальника самой идеи его организации. Здесь, конечно, нельзя не учитывать то, что сам русский ученый прошел подготовку в европейских (немецких) университетах. Известно, что в проекте, составленном для императрицы графом Шуваловым, специально не предусматривалось становление университета как *научно-образовательного* учреждения. По мнению исследователей, «Шувалов едва ли мог в принципе серьезно думать о Московском университете как о центре прежде всего *научном*. Тем больше чести делает ему внимание к советам разночинца М.В. Ломоносова, который выступал именно как практик науки, прежде всего – как естествоиспытатель. Он постоянно проводил мысль о том, что университет предназначен для получения именно теоретических, *базовых* знаний» [Кулакова 2002: 142].

Интересно то, что ломоносовский проект предшествовал проекту В. фон Гумбольдта, и, даже в чем-то превосходил его главные положения. Русский ученый пошел дальше, понимая, что научное познание осуществимо только как единение теоретической и экспериментальной деятельности, последовательно добываясь этого и видя в этом основной путь к истине. В частности, Ломоносов подчеркивал: «Из наблюдений устанавливать теорию, чрез теорию исправлять наблюдения – есть лучший способ к изысканию правды» [Ломоносов 1955: 163].

Одной из самых серьезных проблем для развития науки в России было отсутствие преемственности в сфере научных исследований. М.В. Ломоносову, например, так и

не удалось создать своей научной школы ни в одной из отраслей познания. Как точно выразился Г.Г. Шпет, Ломоносов в Европе «учился, чему нужно было, вернулся и стал учить тому, что никому не нужно было, и только к 200-летнему юбилею его потомки догадались, кто у нас “собственный Нектон”» [Шпет 2008: 313]. Надо отметить, что и режим секретности, узаконенный государством в деятельности академии наук, также существенно усложнял занятия научными поисками.

Статус ученого в обществе в целом был незначительным, по сравнению с государственными чиновниками или военными и даже литераторами. Должность профессора как предел карьерного роста в этой области соответствовала 7 классу по профессионально-сословной классификации «Табели о рангах» [Андреев 2009: 312]. Хотя это и давало возможность получить дворянство, но соответствовало лишь уровню армейского капитана и представителя низшей исполнительской должности в губернской канцелярии. Не случайно, еще Н.И. Пирогов выступал с идеей отмены для университетов иерархической системы, видя в ней одно из главных препятствий научному творчеству. [Пирогов 1863: 20–21].

Препятствием духу научности в университете было и отсутствие своеобразной санкции со стороны российского общественного мнения на систематическую исследовательскую деятельность. Надо отметить, что и сам институт общественного мнения в России формировался благодаря той атмосфере, которая формировалась в 70-е годы XVIII в. именно Московским университетом. Он сыграл важную роль в возникновении в России новых сообществ (литературных и просветительских кружков), подобных возрожденческим объединениям европейских гуманистов. Исследователи подчеркивают: «Новые формы интеллектуальной жизни и общения начинают появляться в Москве на просветительской основе, и именно в университетской среде обретают почву объединения нового типа» [Кулакова 2002: 149]. Участниками их, как, например, и известного просветительского кружка Н.И. Новикова, в первую очередь были университетские преподаватели и отчасти студенты. Из этой атмосферы берут свое начало основные линии отечественного свободомыслия.

Университеты в России учреждались не духовной властью (не церковью), а государством при содействии академии наук. Это определяло наличие некоторых идеологических послаблений в контроле за научно-университетской деятельностью.

Одним из критериев научности университетского образования следует рассматривать наличие механизма его непрерывного самовоспроизводства. О начале формирования такого механизма в Московском университете можно говорить примерно со второго десятилетия его существования. «Постепенно университет становился обособленной “самовоспроизводящей” структурой»: в апреле 1759 года студентами стали впервые не ученики духовных училищ и семинарий, а выпускники собственных гимназий; к концу XVIII в. в университете появились и “свои” профессора, пришедшие на смену иностранным [Кулакова 2002: 157].

Московский университет изначально не обладал правом присваивать научные степени, чем отличался от западноевропейских аналогов. Лишь в конце XVIII – начале XIX века ситуация изменилась – была присуждена первая научная степень в российском университете российскому ученому-физиологу Ф.И.Барсук-Моисееву, который и образование получил на медицинском факультете Московского университета. «Он не только дважды прослушал полный курс физиологии и специально изучал эту науку под руководством М.И. Скиадана (профессора, получившего сугубо западное образование – О.К.), но и выполнил самостоятельное научное физиологическое исследование,

по результатам которого подготовил и в 1794 г. защитил докторскую диссертацию». [Пальцев и др. 2008: 6].

Интересны формальные обстоятельства утверждения научности в университетской деятельности. В уставе, разработанном в начале XIX в. (1804), была утверждена (больше, правда, формально) автономия университета, а также и необходимость соединения в нем научной и образовательной деятельности. В нем указывалось, что профессора должны способствовать усовершенствованию знаний, ежемесячно готовить научные доклады для обсуждения на Совете университета, профессорам предоставлялось и право выбора системы преподавания и др. [Андреев 2009: 319]. В этот устав, «вошли требования к желающим занять должности профессоров и адъюнктов представлять свои сочинения – т.е. законодательно закреплены научные критерии к замещению профессорских должностей, означавшие, что эффективность преподавания в университете оценивалась именно с точки зрения участия профессоров в научном процессе» [Андреев 2009: 322].

В уставе специально оговаривалась также полезность отправки молодых ученых для обучения в университетах Европы, а также приглашения известных западных профессоров в российские университеты. Ту же практику закреплял и Устав 1835 г. Все эти меры существенно и позитивно повлияли на уровень исследовательской деятельности в российских университетах.

В 30-е – 40-е гг. XIX в. вполне можно говорить о действии определенных, уже вполне сложившихся норм научно-университетской деятельности в России. Отношения академической науки и университетского образования в российской модели оказались продуктивными благодаря тому, что отношения эти были изначально вполне партнерские.

Следует отметить, что собственно исследовательская деятельность на российской почве складывалась первоначально в сфере социогуманитаристики (исторической науки, в особенности). Она постепенно получала и общественное одобрение, которое в тех условиях имело серьезное значение для становления любого социального института. Документы свидетельствуют о чрезвычайной популярности университетских лекций Т.Н. Грановского, Н.И. Костомарова, А.П. Шапова и других, которые «сообщали развитию социального знания мощный теоретический и нравственный импульс», что сочеталось также с активным участием профессоров и студентов в общественной жизни страны [Кукушкина 2002: 133].

Безусловным образцом собственно *научного подхода* в области исторического познания стал фундаментальный труд С.М. Соловьева «История России с древнейших времен». Его ученик и знаменитый историк В.О. Ключевский подчеркивал, что С.М. Соловьев стремился в первую очередь построить объяснение историческим явлениям, а точнее, показать генезис и преемственность социально-политических форм на конкретном историческом материале [Ключевский 1990а: 503–504]. Соловьев принял парадигму исторического познания, сложившуюся в европейских научных школах, где он получил первоначальную подготовку. Парадигма эта предписывала мыслить историю как целое, в чем и состояло достижение главной цели научного исследования – цели объяснения, без чего невозможно построение теории. В соответствии с научными принципами, как вспоминает В.О. Ключевский, Сергей Михайлович строил и свои университетские лекции, в ходе которых «с кафедры слышался не профессор, читающий в аудитории, а ученый, размышляющий вслух в своем кабинете» [Ключевский 1990b: 517].

Эту тенденцию в развитии русской исторической науки, в свою очередь, усилил сам В.О. Ключевский, внося в нее известный дух позитивизма, а значит, и тяготение к социологии (эмпирической, особенно). В подтверждение тому можно привести такое его суждение об историческом исследовании: «Содержанием истории, как отдельной науки, специальной отрасли научного знания служит исторический процесс, т.е. ход, условия и успехи человеческого общежития или жизнь человечества в ее развитии и результатах» [Ключевский 2004: 14].

В середине XIX в. в России классическую модель университетского образования, ориентированного именно на науку, в целом можно считать сложившейся. Сформировавшийся за полтора столетия на отечественной почве союз науки и образования, войдя в фазу советской истории в XX в., в целом показал себя на достойном мировом уровне.

Самим участникам научно-образовательного процесса в России – тем, кто непосредственно трудился в системе российской высшей школы и занимался исследованиями – была в целом присуща искренняя заинтересованность в полноценной реализации принципа научности. Достижения отечественной системы образования, становление которой началось в 20-е гг. XX в., определялись во многом ее органичным союзом с наукой. Она была построена по общей схеме большого социалистического (сугубо государственного) предприятия.

В целом в советский период приоритетным был так называемый знаниевый (фундаменталистский) подход к формированию специалистов, показавший свою достаточную продуктивность, причем и в глазах мирового научного сообщества. Однако, кризис советского государства в конце XX в. привел неизбежно к кризису находившейся под его патронатом академической и университетской науки, поставил эту сферу на грань выживания.

Начавшаяся в настоящее время реформа отечественной высшей школы в целом не предполагает разрушения сложившегося союза двух видов интеллектуальной деятельности, а напротив, даже декларирует не что иное, как достижение оптимального их сочетания. Потребность же в самой реформе назрела давно в связи с заметным снижением в постсоветский период качества вузовского образования. Во многом показателем этого стало как раз свертывание вузовских научных исследований.

Новая модель вузовской деятельности начала активно воплощаться в жизнь российской высшей школы, хотя сохраняются некоторые элементы прежней (советской) ее организации. Новая модель должна обеспечить, как заявлено, подготовку современных профессионалов. В связи с присоединением России к Болонскому процессу основной категорией, позволяющей определить степень такой подготовки по объему изученного материала и набору профессиональных умений, становится категория компетенции.

Компетенции в документах Европейского Союза в целом *«отражают кодекс идеального служащего, разработанный и утвержденный сообществом работодателей»*, представляя собой «динамическую комбинацию знаний, понимания, навыков и способностей» [Шаронова 2008: 139]. Здесь обозначены принципы для построения некоего типового образа современного профессионала высокого уровня. Как показывает анализ рынка труда, конкурентоспособным на нем будет такой работник, «который не только хорошо знает технические особенности своей профессии, но и общителен, умеет работать в стрессовой ситуации, выполнять поставленные задачи с учетом четко установленных временных рамок, управлять персоналом, представить продукт своего

труда клиентам и широкой публике и т.д.» [Быданова 2007: 156]. Это работник, которого называют *гибким специалистом*. Совершенно обоснованной можно считать ориентацию инвесторов и потребителей на получение такого результата.

Классическому (знаниевому) подходу в образовании противопоставлен и повсеместно внедряется компетентностный подход, который можно назвать «технологической настройкой». Он ориентирует на овладение преимущественно навыками приложения знаний. Однако, нельзя забывать, что умения и навыки есть преобразованные формы знания, есть интериоризированное знание.

Вполне возможно более или менее точно подогнать деятельность учреждений образования к запросам конкретного производства, но проблема состоит в том, как обеспечить, чтобы результат смог отвечать потребностям *модернизации* производства, в общем-то, потребностям будущего. Главной задачей в работе вуза с учетом этого признается формирование у выпускника не просто комплекса знаний и умений, а установок на самообучение и самоорганизацию, т.е. на непрерывное расширение и углубление профессиональных качеств. В этом, как полагается, должен быть заинтересован сам будущий специалист, нацеленный на карьерный рост. Однако, без опыта его собственного участия в поиске нового знания и усвоения приемов такого поиска, т.е. участия в научной деятельности такая задача не может быть решена.

Понимание компетенции в российских нормативных документах, как показал их анализ, несколько отличается от содержания европейского кодекса. Так, исследовавшая эту ситуацию социолог С.А. Шаронова отмечает, что «в России формируют набор компетенций, исходя из феномена актуального знания, а в Евросоюзе – и в этом он выигрывает – акцентируют внимание на развитии опережающего мышления» [Шаронова 2008: 141]. Было бы ошибкой, подчеркивает специалист, воспринимать компетенции как инструментальный организации учебного процесса, он должен быть «идеологическим кодексом» системы образования [Там же].

В отечественных трактовках компетенции преобладает ориентация на получение готовых знаний – на получение, по сути, информации из учебников, пособий, текстов лекций, интернетовских сайтов и т.п. Здесь, безусловно, речь может идти только об информации, а не о знаниях, обретение которых обусловлено всей структурой личности, включая и ее специфическую когнитивную настроенность. Личностная включенность, как справедливо утверждал М. Полани, обеспечивает не только баланс субъективного и всеобщего (т.е. объективного) в получаемом и передаваемом знании, но и ответственность за него и за свои действия. Именно она «исключает хаотичность и сдерживает эгоцентрическую произвольность» [Полани 1985: 316]. Идея знания как результата личностных усилий с их страстностью, целевой согласованностью и ответственностью разработана ученым на основании многолетнего и успешного опыта исследовательской и преподавательской деятельности, а потому особенно убедительного.

Представление о том, что получение готового знания есть стержень образовательного процесса, означает редуцирование этого процесса к техникам нахождения и усвоения стандартизированной информации. В связи с этим субъект обучения и воспитания рассматривается как реципиент информации. Подобные представления стали основанием для повсеместного создания и внедрения программ дистанционного обучения, которое со всей очевидностью не предполагает вообще исследовательскую составляющую.

Но ведь «приемщика-инвестора» (в основном это государство и крупные корпорации) интересует не столько то, как и чему учился носитель высшего образования, а как

человек сможет работать – осуществлять грамотные и самостоятельные действия. Без научной составляющей в подготовке специалиста достижение такого результата проблематично. При этом сам инвестор должен ясно понимать зависимость обретаемых выпускниками вуза компетенций от уровня осуществления научной деятельности в нем. Поддержание же его невозможно без специальных мер со стороны государства, без того, что называется государственной политикой в области научно-образовательной сферы.

Необходимо отметить и напрямую связанную с этим проблему контроля за использованием средств, выделяемых на научные цели. Поддержание интереса инвестора к научно-образовательному учреждению не может не быть обусловлено прозрачностью финансовой отчетности в его деятельности. Специалисты подчеркивают, что «бесконтрольная, финансово непрозрачная, сама себя оценивающая, выдающая документы на лишь ей понятных основаниях система не может быть объектом инвестирования» [Сабуров 2007: 10]. Более всего уязвимой здесь является вузовская научно-исследовательская деятельность, именно потому, что для работодателя-инвестора значимость ее самой по себе по-прежнему не очевидна.

Существенно более остро стоит проблема финансирования и материального обеспечения академических научных исследований в рамках профильных академических институтов, т.е. фундаментальной науки, которая выполняет собственно познавательные функции в интересах общества в целом. Решение этой проблемы предполагает установление непосредственных связей научных учреждений с бизнесом, то есть развитие особого рода предпринимательства в научной сфере. Академические и вузовские исследования находятся между собой в особой зависимости. Понятно, что именно в формах вузовской науки прививаются традиции сложившихся научных школ, а, значит, поддержание должного уровня научного профессионализма. Но, главное, в вузовской научно-исследовательской деятельности заключен потенциал обновления – своеобразная прививка против застоя и догматизма академической науки, от чего не застрахована ни одна сфера деятельности.

Снижение интенсивности и фундаментальности вузовских научных исследований в России стало весьма ощутимым на рубеже XX – XXI вв. К началу 2007 г. они осуществлялись лишь в 38% отечественных вузов, что нанесло, как подчеркивают специалисты, «существенный ущерб научному авторитету высшей школы» [Гохберг и др. 2008: 115]. В связи с этим в вузовской сфере стали преобладать тенденции к трансляции уже сложившихся знаний, а не к творческому исследовательскому поиску. И такое положение дел сохраняется, несмотря на «запуск» ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009 – 2010 гг.). Воспроизводство конкурентоспособных научных школ стало в России весьма затруднительным, что, как справедливо отмечено, «может иметь необратимые последствия не только для образования и науки, но и для перспектив российской экономики в целом, да и всего общества» [Там же: 116].

При этом и западная система подготовки специалистов высшего звена, на которую ориентированы наши реформы, сама переживает непростые времена. Нарастает ее проблемно-дисциплинарная дифференциация, технологизация, а также растворенность в производственной практике. Технонаука все более вытесняет прежнюю науку как фундаментальное миропознание.

Кадры из бывшего СССР, оказавшиеся на Западе в последние годы, напротив, «отличаются способностью к системному мышлению и хорошей базовой подготовкой, дающей преимущества в ситуации, когда надо решать нестандартные задачи в быстро

меняющейся обстановке» [Пастухов 2007: 27]. Об этом свидетельствует, в частности, и факт присуждения Нобелевской премии по физике в 2010 г. А.К. Гейму и К.С. Новоселову – ученым, успехи которых во многом были обусловлены фундаментальной подготовкой, полученной еще в советском Физтехе.

Свою негативную роль может сыграть давно нарастающая девальвация присущих ей профессиональных этических норм, которые в свое время и обусловили ее институционализацию. Примером тому служит возникшая практика антрепренерства в науке и феномен экспертов-универсалов, неких специалистов по всем вопросам и во всех областях знаний [Юревич 2003: 120], что, безусловно, дискредитирует научную деятельность.

Опасностью для российской науки (вузовской, в первую очередь) в настоящее время являются тенденции к распаду профессионального научного сообщества. В среде молодых ученых востребованными стали преимущественно установки на выживание (самосохранение). Социологи отмечают, что сейчас «в структуре профессиональной идентичности молодых ученых более значима индивидуальная составляющая», тогда как «идентификация с научным сообществом, чувство принадлежности к отечественной науке сформированы слабо, заметно смещение ценностной инстанции в сторону западной науки, есть нацеленность на работу за рубежом» [Гришина 2008: 68]. Эта тенденция сохраняется, несмотря на все ограничения, которые возникли в связи с кризисными явлениями последних лет в мировой экономике.

Влияние кризиса на ситуацию в российской научно-образовательной сфере особенно опасно тем, что недостаточны бюджетные возможности для поддержки прежних (еще достаточно продуктивных) форм ее функционирования и параллельного построения новых. Научно-образовательная сфера вошла в состояние, которое вполне можно назвать точкой невозврата – невозврата к прежним (как уже указывалось, эффективным) способам ее организации. Из нее все более элиминируется высокая цель, ради которой и создавалась и исторически реализовывалась модель Университета.

Познавательная активность – непрерывный, целесообразный и внутренне мотивированный поиск знаний о себе и о мире – является базовым для человека, определяя все стороны его жизни и выступая показателем его профессионализма на любом поприще. В связи с этим надо отметить, что в англоязычной философии и эпистемологии различаются два типа знания: знание, получаемое субъектом в индивидуальном опыте («knowledge by acquaintance»), и знание, сообщаемое другими людьми («knowledge by description»), которые соответственно могут считаться аналогами греческих *эпистеме* и *докса* [Касавин 2013]. Думается, вполне допустимо с этой точки зрения рассматривать знание, формируемое через собственную включенность в исследовательский процесс, как «knowledge by acquaintance», или эпистеме. Знание же, получаемое в готовом виде из пособий, лекций, информационных сетей, есть «knowledge by description», или докса, представляющее собой более-менее адекватный отпечаток чужого мировосприятия. Нельзя не признать различие обозначенных видов знаний в их конкретном профессиональном приложении, а также приоритет знаний типа *эпистеме* в системе качеств личности. Собственное заинтересованное участие в познавательном процессе с необходимостью и всегда выступает открытием, означая выход в новое состояние как в когнитивном, так и деятельностном планах. Оно же лежит в основе ответственных и обоснованных действий личности.

Все это, как известно, закреплено и Великой Хартии европейских университетов (*Magna Charta Universitatum*), считающейся идейной основой Болонского процесса, к

которому присоединилась и Россия. В этом документе провозглашены основные принципы университетского образования: единство педагогической и исследовательской деятельности, свобода исследований и образования, а также необходимость взаимного познания и взаимодействия культур [Великая Хартия 1988].

В России при этом обозначились особые проблемы, связанные с участием в Болонском процессе, к основным из которых можно отнести само его целевое финансирование. Обычной практикой проведения реформ для нашей страны является то, что «эта работа чаще всего не оплачивается и выполняется, в основном, на привычных “общественных началах”», а в условиях рыночной экономики все это для высшей школы «вовсе не способствует повышению ее эффективности и качеству» (Бражник, 2005, с. 108 – 109). Реформирование в целом осуществляется по остаточному принципу, что ведет к сокращению затрат на «непрофильную» для образования деятельность, под которой часто понимается деятельность именно научно-исследовательская.

Университетское образование есть важнейшее достижение цивилизации и безусловная культурная ценность. Главной миссией университета выступает глубокое и целостное развитие личности, способной к трансляции важнейших культурных смыслов и обладающей многогранным творческим потенциалом. Переход к новой модели образования, осуществляемый в настоящее время в России на основе так называемого компетентностного подхода, несет в себе определенную опасность снижения качества высшего (университетского) образования. Избежать этого можно только при сохранении в университете единства образовательной и научной деятельности. Именно это является главным условием реализации университетом его миссии, без чего не мыслимо цивилизованное общество.

Источники и литература:

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009.
2. Бражник Е.И. Перспективы развития высшего образования в европейских странах и в России в контексте Болонского процесса // Философский век. Альманах. Вып. 29. История университетского образования в России и международные традиции просвещения. Том 2. СПб.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. С. 100–113.
3. Быданова Е. Анализ компетенций выпускников российских вузов // Вопросы экономики. 2007. № 6. С. 156–157.
4. Вебер М. Наука как призвание и профессия / Избранные произведения. М. Вебер. М.: Прогресс, 1990. С. 707–735.
5. Великая Хартия университетов. Болонья, сентябрь 1988 // Болонский процесс. основополагающие материалы / Сост. А.К. Бурцев, В.А. Звонова. М.: Финансы и статистика, 2007.
6. Гофф Ле Ж. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2003.
7. Гохберг Л., Китова Г., Кузнецова Т. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования // Вопросы экономики, 2008, № 7. С. 112–128.
8. Гришина Е.А. Научная интеллигенция: противоречия социальной идентификации // СОЦИС, 2008, № 3. С. 60–70.
9. Гумбольдт фон В. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас, 2002. № 2 (22). С. 5–10.

УДК 37.018.26

ББК 60.05, 60.56, 71.05, 74.04, 74.200, 74.4

Социальное доверие как новое направление исследований в педагогике

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Семикашева Инна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Силакова Марина Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Еремина Лариса Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Авторы ставят вопрос о необходимости и важности создания определенных теоретических и эмпирических условий для систематического и всестороннего изучения феномена доверия в педагогике, для последовательного накопления достоверных данных о действующих механизмах и институтах доверия / недоверия в современной массовой школе, что, по их мнению, позволит переопределить ответственность и задачи системы образования в деле формирования социального доверия. В статье описываются трудности, возникающие на пути исследователей доверия как образовательного феномена, выявлены перспективные направления возможных дальнейших исследований.

Ключевые слова: социальное доверие, социальный капитал, социальная ткань, достоинство человека, культура доверия, педагогика доверия

Social trust as a new research direction in Pedagogy

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Poliakov Sergei Danilovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Semikasheva Inna Alekseevna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Silakova Marina Mikhailovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Eremina Larisa Ivanovna,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate professor, Department of Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The authors raise the question of the necessity and importance of creating certain theoretical and empirical conditions for a systematic and comprehensive study of the phenomenon of confidence in Pedagogy. It is necessary for the consistent accumulation of reliable data on the existing mechanisms and institutions of trust/distrust in a modern school to redefine responsibility and distribute the tasks of the education system in building social trust. The article describes the difficulties in understanding trust as an educational phenomenon; it reveals promising directions for possible further research.

Keywords: social trust, social capital, social pattern, human dignity, culture of trust, Pedagogy of trust

Вместо введения. В ходе проведенного исследования коллективом авторов установлено отсутствие относительно достоверных данных о принципах и действующих механизмах доверия / недоверия в современной массовой школе, что, по их мнению, лишает полноты определение ответственности и задач системы образования в деле оздоровления общества и повышения уровня социального доверия.

Авторы доказывают, что появление оригинальной модели «педагогического доверия» может иметь позитивные следствия для теоретического упорядочения понятийного строя философии образования, стать важным условием систематического изучения феномена доверия в педагогике и способствовать разработке научно обоснованных методов повышения социального доверия и «увеличения запасов» социального капитала.

Создание теоретических и методологических основ полидисциплинарного анализа институтов доверия / недоверия в общеобразовательных учреждениях положит начало систематическому и системному накоплению эмпирических данных по теме исследования.

Поиск ответов на вопросы о том, как социальное доверие определяет специфику современного образования, каковы роль и возможности школы в решении проблемы дефицита доверия в современном российском обществе, может содействовать включению отечественной педагогики в общемировой процесс решения проблемы генерализованного (не спонтанного, не интуитивного, ответственного) доверия. Последним определяется возможный интерес западных исследователей к теме статьи.

Социальное доверие как объект исследовательского интереса в науках об образовании.

Нужно сказать, что философы образования, педагоги всегда отмечали важность доверия в образовательном процессе. Так, классики педагогики подчеркивали важность установления доверительных отношений между педагогом и воспитанниками: И.Г. Песталоцци – через заботу и содействие, В. Фребель – через веру в возможности ребенка, доверие его творческим силам, Я. Корчак – через взаимопонимание, сотрудничество, любовь и поддержку, С.Т. Шацкий – через равноправные отношения и «содействующий» тип взаимодействия, А.С. Макаренко – через активную позицию ребенка и осознание им ответственности, В.А. Сухомлинский – через возвращение совести и единение с нравственностью, Ш.А. Амонашвили – через дружественную атмосферу и сотрудничество педагога с родителями. В авторских школах С. Френе, Р. Штейнера, А. Нейла их создатели специально занимались поиском принципиально новых способов построения доверительного общения. При всем общем понимании важности доверия в современной философии образования и теории воспитания этот феномен в целом определяется очень узко: либо как достояние педагога (вид установки, особое, ценностное, отношение учителя к ученику), либо как ответная реакция благодарного ученика, чьи успехи умножаются, а способности расцветают в доверительных условиях, подготовленных наставником [Мальцева 2015].

Анализ работ, посвященных доверию, показывает, что в результате процедур идеализации и абстрагирования школа (и происходящее в ней) изымается представителями педагогики из реального социального контекста, а доверие лишается присущей ему социальной и культурной определенности [Тарантей 2014], что делает невозможным как всесторонний анализ этого феномена, так и разработку технологий возвращения / распространения доверия в образовательной среде и в обществе в целом.

Скажем больше: при всем усилении интереса к теме социального доверия в последнее время, при всей частоте упоминаний о важности доверия для благополучного развития общества, экономики, системы образования и т.д. в общественных дискуссиях, привлекает внимание тот факт, что в области философии образования и педагогики идеи социального доверия остаются поразительно неконцептуализированными. В педагогике до сих пор не было предпринято ни одной попытки создания единой *синтетической теории* социального доверия, то есть не было попыток соединить в рамках связной системы представлений различные взгляды и определения, развиваемые по данной теме в психологии, политологии, социологии, культурологии (в «Педагогике доверия», 2014 г. изд., Л.М. Тарантей не удается пойти дальше намерения систематизировать представления о доверии; в монографии не определены основания предложенной автором классификации подходов и отсутствуют внятные критерии различения форм доверия). А такая система могла бы послужить основой классификации, позволяющей осуществлять дальнейшее (теоретическое и практическое) изучение специфики и своеобразия различных форм социального доверия во всех сферах жизнедеятельности человека в целом, и в сфере образования в частности.

Авторы статьи полагают: поскольку социальное доверие – определяющий социальный параметр в образовательном измерении, необходимый для развития человеческих ресурсов и особенно социального и человеческого капитала, в определенном смысле создание такого проекта должно стать делом именно педагогики, которая до сих пор сторонилась подобных начинаний. Данная сдержанность представляется неуместной, так как уже первое приближение к теме позволяет заключить, что разные теоретики приписывают понятию доверия весьма несхожие и порой даже противоположные значения, и часто под видом доверия изучают совсем другие феномены.

Первые шаги на пути систематического исследования социального доверия в педагогике. Успешное исследование социального доверия невозможно без четкого определения объекта (социальное доверие как понятие и феномен социокультурной реальности) и предмета (пути и способы формирования, практики и институты существования социального доверия в общеобразовательных организациях различного типа) изучения.

Мы предлагаем определять социальное доверие как *институализированную форму деятельного признания достоинства и индивидуальности всякого Другого (не только родственника, единоверца, друга, соседа), осуществляемого в бессрочный символический кредит с негарантированной (государством, бюрократическими структурами, правительственными комиссиями) возможностью погашения этими Другими или третьими лицами в неопределенном будущем.*

Реальным и, – что особенно важно и составляет принципиальную новизну подхода, – измеримым воплощением социального доверия предлагается считать *социальный капитал*, понимаемый нами как *все успешные социально полезные, инициированные «снизу» взаимодействия незнакомых (до этого) людей.*

Основная гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: полидисциплинарный подход к предмету исследования (использование идей и методов социологии доверия, социологии ценностей, философии образования, психологии идентичности, аксиологической культурологии, социальной и когнитивной психологии, современной социальной педагогики) предположительно позволит по иному посмотреть на известные и выявить неизвестные проблемные зоны в отношениях субъектов общего образования («школьник – педагог», «школьник – образовательная организация», «педагог – образовательная организация», «общеобразовательная организация – органы управления образованием», «педагог – родители школьников») и предложить эффективные психолого–педагогические технологии формирования доверительных практик и институализации недоверия в общеобразовательной сфере.

Целью исследования на первом этапе может стать выявление и обоснование роли и потенциальных возможностей общеобразовательных организаций разного типа в накоплении социального капитала и распространении доверительных практик как одного из путей развития социального доверия в современном обществе.

Частными задачами исследования могли бы стать:

- разработка теоретической модели социального доверия как феномена образовательной реальности;
- типологическая классификация доверия в образовательной сфере;
- выявление культурных факторов, способствующих институализации доверия в общеобразовательной сфере;
- создание методик определения типа и измерения уровня социального доверия в общеобразовательной сфере;

- разработка методики определения форм, методов, способов и средств педагогической работы, положительно / отрицательно влияющих на социальное доверие;
- определение нормативных основ формирования доверия в общеобразовательной сфере.

В силу полидисциплинарности исследования (на пересечении социокультурной антропологии, философии и социологии образования, психологии идентичности и теории воспитания) эвристичным должны оказаться: анализ философской, социологической, социально-психологической и педагогической литературы под углом зрения темы исследования, моделирование предмета исследования, а также включённое и невключённое наблюдение, фокус-группа, анкетирование, интервью, метод ретроспективного анализа школьных ситуаций, контент-анализ, экспериментальные пробы.

При организации исследования может оказаться плодотворным включение в него студентов и аспирантов, специализирующихся на психологии образования (в форме студенческой лаборатории). Работа студенческой лаборатории, на наш взгляд, позволит решить несколько исследовательских и образовательных задач: развить исследовательскую позицию участников исследования; более эффективно организовать использование метода невключённого наблюдения в условиях школы; использовать метод ретроспективного анализа студентами культуры доверия / недоверия в современной массовой школе.

Установленный междисциплинарный статус проблемы доверия, отдельные аспекты которой изучаются социальными и психологическими науками, философией, экономической и науками о культуре, потребует, на наш взгляд, применения методологического принципа полидисциплинарности, предполагающего использование методов и теоретических конструктов философии и социологии, аппарата педагогической науки, психологических и культурологических понятий.

При этом общий принцип полидисциплинарности может быть определен как *система* методологических принципов (условий, накладываемых на способ организации и содержание получаемого знания), в которой каждый методологический принцип содержательно связан со всеми другими. Так, принципы подтверждаемости, фальсифицируемости и наблюдаемости могут быть применены для регулирования взаимоотношений теоретического и эмпирического уровней возможного исследования. Принципы простоты (стремление к как можно меньшему числу независимых гипотез), соответствия (сохранение в новой теории некоторых параметров старых теорий, подтвержденных опытом и доказавших свою эффективность) и согласованности (объединения в непротиворечивом единстве множества явлений, которые ранее выглядели как не связанные между собой, средствами только одной гипотезы) могут использоваться для установления межтеоретических (междисциплинарных) отношений.

Новое направление исследований в педагогике поможет обрести новые критерии в анализе результативности практики социального воспитания:

- на уровне образовательных организаций: критерии, показывающие степень наращивания социального доверия в жизнедеятельности образовательных организаций разного типа;
- на уровне формирования индивидуальных ценностных ориентаций: критерий места социального доверия в ценностях педагогов и школьников;
- на уровне управления образованием: критерии, показывающие соответствие практики управления задачам развития человеческого капитала и социального доверия как социальных ценностей.

В ходе реализации нового направления исследований станет возможной разработка и опробование эффективных форм социально-педагогической и психолого-педагогической работы, направленных на формирование социального доверия.

Проблемы на пути исследователей доверия как образовательного феномена.

Конечно, исследование социального доверия как образовательного феномена сопряжено с целым рядом трудностей, поджидающих как «теоретиков», так и «практиков».

Рассмотрим **сложности концептуализации феномена**. Первая проблема заявляет о себе, когда мы, последовательно применяя методы идеализации и абстрагирования, в какой-то момент понимаем, что с отделением доверия от питающих его институтов, оно... исчезает. Отвлечение от институтов, с которыми связано доверие, лишает нас возможности понимать, что такое и как работает доверие, поскольку само оно есть скорее *свойство* связей и отношений, *системное качество*, чем конкретный элемент или материальное явление. Попытка разрешить указанное противоречие, вероятно, и заставляет ученых переходить от микроуровня в исследованиях доверия на макроуровень [Barber 1983; Giddens 1990; Fukuyama 1995; Sztompka 1999; Bachmann 2011].

Социальный институт образования упорядочивается «вышестоящим уровнем» – культурой, поэтому при изучении социального доверия необходимо учитывать работу культурных институтов, влияющих на институт образования, и, наоборот, принимать во внимание влияние системы образования на культуру.

Структурная композиция общества такова, что на работу социальных институтов оказывают влияние не только культура, но и государство. Уровень доверия в общеобразовательных учреждениях зависит от социального здоровья общества, зрелости национальной культуры и типа политической системы. Как учесть это в ходе концептуализации феномена социального доверия? Подчинение исследований принципу междисциплинарности представляется нам правильным ответом на этот вопрос.

Сложности эмпирических исследований. Измерить социальное доверие мы сможем, подсчитав, сколько за определенный период времени и на определенной территории произошло успешных взаимодействий между незнакомыми до той поры людьми. Но как быть с выяснением того, как сами социальные агенты измеряют социальное доверие, как они узнают, какими объемами социального капитала располагают? Мы полагаем, что узнать это нам помогут только компаративистские методы. Конечно, мы будем получать лишь относительные данные, сравнивая, например, системы образования в разных странах для обнаружения корреляции между уровнем социального доверия в той или иной стране и частотой и последовательностью использования активных / интенсивных / интерактивных методов в национальном образовании. Сравнительные методы в исследованиях социального доверия позволяют верифицировать/фальсифицировать предположение о том, что в тех странах, где широко распространена институализация недоверия, т.е. работают системы «входного» контроля, доверие в повседневной жизни возникает избыточно и потребляется спонтанно, тогда как в тех странах, где принято институализировать доверие, т.е. власть имущие на всех уровнях и во всех организациях контролируют лояльность подчиненных, – повседневная жизнь заливается спонтанным недоверием людей друг к другу.

Как проверить, действительно ли учителя в странах с низким уровнем социального доверия реже, неохотнее используют активные образовательные средства и методы? Сможем ли мы получить эмпирически достоверные данные, ища ответы на следующие вопросы: Действительно ли особенности национального обязательного образования сказываются на уровне социального доверия? Чтобы учить доверию, должна ли сама

«обучающая машина» пользоваться определенным (высоким) доверием? Как и до какой степени уровень и культура социального доверия детерминируют систему образования, определяют отношения между учениками и учителями, учениками и руководством школы, родителями и учителями, родителями и руководством школы? Правдиво ли наше предположение, что граждане страны не могут накапливать социальный капитал, если они не разделяют представления о том, какой должна быть школа, чему и как она должна учить, какими моральными принципами должны руководствоваться учителя и каким правилам жизни должны они обучать своих учеников? Эти и другие вопросы еще только ждут своих исследователей, осознающих всю важность изучения зависимости между системой образования и уровнем социального доверия.

Некоторые выводы и перспективы дальнейших исследований. По мнению авторов статьи, отказ от психологизации феномена доверия, учет его социальной и культурной обусловленности могут привести к появлению нового перспективного направления исследований в педагогических науках. Педагогика вполне может позволить себе взяться за определение роли, возможности и ответственности школы в формировании доверительных институтов и практик. Более того, на наш взгляд, представители педагогической науки за такое исследование взяться должны.

Это убеждение обусловлена уверенностью авторов в том, что на институт образования может быть распространена заимствованная из наук об управлении идея третьей стороны – гаранта в отношениях между двумя лично не знакомыми, но знающими этого, третьего, посредника, агентами [Bachmann 2011]: качественное единое среднее образование может выступить той «третьей стороной», «гарантом», доверие к которому избавляет лично не знакомых друг с другом агентов от необходимости встречаться и тратить время, энергию на узнавание друг друга. Школа как «организация с институализированным недоверием» может стать посредником во взаимодействиях прошедших / закончивших ее, но лично не знакомых людей, позволяя им избегать экономических издержек за счет достаточной для доверия друг к другу предсказуемости поведения каждой из сторон.

Новое направление исследований в педагогике будет подчинено цели получения практически реализуемых социально полезных выводов. Исследования в рамках этого направления позволят, как минимум, сформулировать условия замены повсеместно реализуемой модели имитационного воспитания – высокоэффективной моделью реального, социально и культурно адаптированного воспитания, и, как максимум, – способствовать распространению культуры доверия, накоплению социального капитала и упрочению социальной ткани.

Источники и литература:

1. Мальцева А.П. Дефицит социального доверия как вызов социальной системе и событийность образовательного процесса как средство преодоления системного недоверия // Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции: материалы круглого стола / Под науч. ред. д-ра пед. наук С.Д. Полякова. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им.И.Н. Ульянова», 2015. С. 118–119.
2. Тарантей Л.М. Педагогика доверия: теоретико-методологический аспект. Гродно: ГрГУ, 2014.
3. Bachmann R. At the Crossroads: Future Directions in Trust Research // Journal of Trust Research 1(2), 2011: 203 – 213.
4. Barber B. The logic and limits of trust. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1983.
5. Giddens A. The consequences of modernity. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
6. Shtompka P. Trust: a sociological theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
7. Fukuyama F. Trust: The social virtues and the creation of prosperity. London: Hamish Hamilton, 1995.

УДК 316.422

ББК 60.56, 65.050.2, 66.3(2рос)3

Социальные вызовы современному образованию: параметры и анализ содержания

Лукьянова Маргарита Ивановна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Данилов Сергей Вячеславович,

кандидат психологических наук, профессор кафедры менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В настоящей статье предложена модель пространства вызовов современному образованию через определение параметров его описания. В качестве одного из них авторы обозначают организационно-управленческий, инструментальный параметр, который определяется государственным, либо рыночным характером регулирования образования. Вторым, аксиологическим, параметром являются ценностные характеристики, воплощённые в традициях и проявляющие себя в видении перспектив развития образования. В пространстве этих параметров авторы выделяют три вызова, наиболее актуальных для современного образования и соотносящихся друг с другом: источники заказа на образование и его финансирования, а также статус субъектов образовательных отношений.

Ключевые слова: вызовы образованию, рынок и государство как источники регулирования образования, организационно управленческий параметр пространства вызовов, ценности образования, традиции и перспективы образования, аксиологический параметр пространства вызовов, пространство взаимоотношений вызовов современному образованию.

Social challenges to modern education: parameters and content analysis

Lukianova Margarita Ivanovna,

Doctor of Pedagogical sciences, professor; Head of the Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Danilov Sergei Viacheslavovich,

Candidate of Psychological sciences, Associate professor, Professor of the Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article proposes a model shaping the challenges to modern education through the definition of the parameters of its description. The authors refer to the organizational and managerial, instrumental parameter, which is determined by the state or market nature of educational regulations. The second axiological parameter is the value characteristics embodied in the traditions, which manifest themselves in the prospects for the education development. Among these parameters the authors distinguish three main challenges that are relevant for modern education and correlate with each other. They are the sources of the educational order and its funding, as well as the status of subjects of educational relations.

Keywords: challenges to education, market and state as sources of educational regulation, organizational and management parameter, values of education, traditions and prospects of education, axiological parameter of challenges, challenges in modern education.

Во втором десятилетии XXI века словосочетание «вызовы времени» стало весьма распространённым и применимым в отношении практически всех сфер социальной жизнедеятельности и культурной практики. Система образования не стала исключением, и от неё также требуют ответов на эти вызовы. Причина вполне понятна, поскольку миссия образования состоит в подготовке подрастающего поколения к жизни в обществе, а, значит, и в том, чтобы научить сегодняшних детей и подростков самостоятельно реагировать на вызовы современности.

Если обратиться к содержанию самого понятия «вызов», которое рассматривается как «требование явиться куда-либо, призыв к борьбе или состязанию; поступок, оцениваемый как объявление борьбы или оскорбление общепринятых норм» [Толковый словарь русского языка 2007: 160], то нетрудно обнаружить его стрессогенный характер.

Объединяя понимание «стресса» в терминах Ганса Селье и задачу «ответить на вызовы времени», которую должна решить система образования, мы понимаем, что последнюю побуждают продемонстрировать реакцию нападения, но не бегства, призывают «справиться», но не «обойти».

На что нападать, с чем справляться? Как сориентироваться в текущей ситуации и в вызовах, предъявляемых образованию? Что представляет собой пространство этих вызовов, и каковы параметры, характеризующие его? Поиск ответов на эти вопросы определяет сегодня актуальные задачи системы образования. В стремлении найти ответы на поставленные вопросы мы попробуем обозначить параметры для описания современного образования.

Первый из таких параметров образуется **источниками регулирования системы образования**, важнейшими из которых являются рынок и государство.

Образование стремительно и в подавляющем большинстве случаев без подготовки стало участником рынка. Практически все образовательные организации в настоящий момент строят свою деятельность в рыночных условиях, требующих конкурентоспособности в количестве и качестве услуг, предоставляемых условий, привлечённых средств, кадрах и др. Реальная цена за низкие конкурентные возможности школы – это лишение свободы собственно образовательных действий посредством таких ограничителей и угроз, как оптимизация, присоединение, ликвидация. Требуя от школы быть активным участником рынка, свободы действий в полной мере государство ей при этом не даёт.

Вполне понятно, что вынужденное включение в рынок сопровождается возникновением разнообразных проблем. Назовём некоторые из них.

Принципиальный характер носит проблема **изменения системы ценностей**, поскольку ценности педагогической деятельности исторически и до сих пор связаны с содержанием образования (предмета, учебной дисциплины – если речь идёт об обучении, и личности – если мы говорим о воспитании), но не с получением прибыли.

«Диверсия» рынка в образование порождает переворот в этой ситуации, когда на первый план выходит оценка эффективности образования по количеству заработанных денег, а не по его качеству, которое плохо или почти не поддается измерению.

Еще одна проблема состоит **в определении, точнее, в опредмечивании результата деятельности работника образования**. Ранее эта проблема не была настолько острой, поскольку образование рассматривалось во многом как служение, направленное на формирование всесторонне и гармонично развитой личности, человека-творца.

В условиях рыночных отношений образованием предлагается два продукта. Первым из них являются образовательные услуги, под которыми, в общем, понимается нематериальный продукт, не позволяющий объективно оценить процесс, результат и качество образования. Любопытно, что дефиниция этого понятия нормативно нигде не представлена, но само оно активно используется. В частности, в законе об образовании применяется понятие «платные образовательные услуги».

Вторым продуктом становятся ресурсы, позволяющие обеспечить реализацию образовательных услуг в соответствии с требованиями, предъявляемыми к их качеству. Это научно-методическое, организационное, нормативное, кадровое и др. обеспечение образовательных услуг. Уточним, что реализация и качество конкретной образовательной услуги во многом зависят от того, какая предварительная и/или параллельная работа по ее подготовке и сопровождению будет осуществлена. Причем, эффективность этого продукта зависит от компетентности, мотивации, характерологических особенностей, нравственных качеств, способностей тех педагогов и руководителей, которые будут разрабатывать и использовать это обеспечение (учебники, рекомендации, требования, документы и др.) в своей деятельности.

Качество этих услуг оценивается их востребованностью на рынке, одним из показателей которой является прибыль, полученная от их оказания. Такой показатель качества задаёт требование инновационности образовательной услуги и/или её соответствия фактически сиюминутным, быстро меняющимся запросам социума.

В результате мы получаем третью проблему, связанную с рыночным регулированием образования – **смещение деятельности образовательных организаций с качества на количество предлагаемой продукции**. Актуальным для образования становится вопрос времени, заставляющий образовательные организации сохранять и поддерживать свою конкурентоспособность за счет увеличения количества новых образовательных продуктов (что далеко не всегда возможно) при сокращении сроков их создания. Многие образовательные организации стараются ответить на вызовы рынка, постоянно придумывая что-то новое и, к сожалению, не всегда оправданно называя это новые инновациями.

Наряду с поощрением проникновения рыночных реалий в образование, государство в то же время наращивает свое присутствие в этой системе.

Примеров этому предостаточно:

- нормативное (подушевое) финансирование в общем образовании и ограничение количества бюджетных мест в вузах;
- количество инициированных со стороны органов власти преобразований. Так, с момента создания Министерства просвещения, то есть с 1803 года, по 1992 год в России было проведено 26 реформ образования [Новиков. Электронный ресурс], что в среднем

составляет одну реформу на каждые 7-8 лет. В нынешнем столетии количество приоритетов в системе образования, достижение которых призвано ответить на вызовы времени, значительно увеличилось;

- возросший соответственно этим преобразованиям, объём нормативных документов и их интенсивное обновление;
- активная стандартизация образования (ФГОС дошкольного образования, начального общего, основного общего, среднего общего образования, а также профессиональные стандарты воспитателя и учителя, педагога-психолога, специалиста в области воспитания, педагога дополнительного образования - существуют уже сегодня, и разрабатываются новые версии стандартов).

На последнем примере остановимся чуть подробнее, так как со стандартизацией образования связано как минимум две проблемы, значимые в контексте настоящей статьи.

Одна из них заключается в неявном противоречии между направленностью стандартов на развитие, а также расширении круга компетенций педагога и наличием достаточных условий (как объективных, так и субъективных) для их практической реализации. С сожалением следует признать недостаточное организационно-управленческое, нормативное, кадровое, материально-техническое обеспечение стандартов на уровне большинства образовательных организаций (как городских, так и сельских), и тем более, на уровне педагогов, которые явно испытывают неготовность к реализации высоких требований образовательных и профессиональных стандартов в своей практической деятельности.

Одним из факторов сложности реализации стандартов выступает консервативность Школы (как системы образования, как социального института), а также самих педагогов, о чем свидетельствуют результаты исследований (например, [Собакин 1996]). Это не зависит от требований времени, так как является одним из атрибутов системы. На предъявляемые извне требования Школы часто реагируют бурными внешними изменениями (распространение новой терминологии, активное включение в выполнение поручений, демонстрация включенности в предлагаемые преобразования и т.д.), оставляя при этом практически неизменным внутреннее ценностное и смысловое ядро своей деятельности. Из-за этой консервативности и внутреннего сопротивления только небольшое количество педагогов и школ будут реально перестраиваться в соответствии с возникающими новыми требованиями.

Кроме того, *предполагаемая скорость смены стандартов* (один раз в десять лет) *слабо сопоставима с большим объёмом трудозатрат*, необходимых учителю для овладения профессиональной деятельностью в соответствии с предлагаемыми стандартами. Стандарты явно отличаются чрезмерной сложностью для понимания их педагогами, и на практике для соответствующей перестройки деятельности педагогов потребуются длительный период времени.

Тревожность, которая возникает у педагогов при обсуждении этой темы, свидетельствует, скорее, о сопротивлении введению новых стандартов, желании избежать сопутствующих трудоемких изменений или минимизировать свои усилия, ограничиваясь формальными действиями или имитируя включенность в требуемый процесс, чем реально соответствовать данному вызову.

Регулирование – рыночное и государственное – определяет содержание **первого, организационно-управленческого, инструментального параметра, причём, «внешнего» по отношению к самой системе образования**, с помощью которого задаётся пространство вызовов современному образованию.

Развитие образования – процесс непрерывный и нелинейный, многовекторный и противоречивый, характеризующийся на разных этапах разными традициями и разным видением перспектив. **Ценностные характеристики, воплощённые в традициях и проявляющие себя в видении перспектив развития образования, образуют второй, аксиологический параметр** рассматриваемого пространства [Лукиянова, Данилов 2011, 2014]. Он является «внутренним» для системы образования, поскольку задаёт отношение всех её субъектов к самим себе и к системе в целом, расставляет акценты в современном состоянии и приоритеты в развитии.

Исторически становление российского педагога происходило в контексте ценностей патриотизма и коллективизма, сочетавших в себе ориентацию на интересы государства и общества. Соответственно, своя профессиональная позиция и педагогическая деятельность воспринимались учителем как служение им, как форма духовной деятельности. В этом смысле образование, несомненно, относится к сфере культуры, которая «условно говоря, состоит из ядра в виде системы ценностей и защитного пояса, содержательно-смысловым наполнителем которого являются... традиции» [Бароненко 2012]. В них закрепляется опыт всех предшествующих поколений, который беспрепятственно пропускает во вне импульсы, идущие от ядра данной культуры, и вместе с тем задерживает или нейтрализует враждебные импульсы, идущие из внешнего мира. Образовательная культура, школа являлись во все времена и у всех народов самым консервативным социальным институтом, потому что во все времена все народы стремились в содержание школьного обучения включить всё самое надёжное, самое проверенное. Необходимость сохранения ценностей, обеспечивающих стабильность общественного устройства, с одной стороны – обуславливает высокое сопротивление предлагаемым изменениям, а с другой – вполне оправдывают консервативность отечественного образования и его институтов [Собкин 1997].

В то же время стремление спрогнозировать будущее и наметить планы его воплощения в действительность – вполне естественное желание человека, группы людей или организации. Проблема заключается лишь в том, что рыночные отношения, усилив социальное расслоение в обществе, вызывают к жизни различные видения перспектив развития образования и его субъектов. Противоречивость в восприятии и трактовке, к примеру, качества и доступности образования, его информатизации и профилизации, дистанционных форм обучения, инклюзивного образования и др. приводит к появлению таких разнонаправленных явлений, как, например, движение «За нашу советскую школу», возникновение виртуальных университетов и др.

Кроме того, предлагаемые различного рода образовательные перспективы порой настолько непонятны и сомнительны, что вызывают, по меньшей мере, удивление и даже настороженность не только у простого педагога, но и у научно-педагогического сообщества.

Примером перспектив такого рода, на наш взгляд, может являться Атлас новых профессий на период до 2035 года, разработанный в 2015 году Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления «Сколково» в рамках «форсайт-флота», как элемент реализации национальной технологической инициативы [Атлас новых профессий. Электронный ресурс].

Так, в Атласе отсутствуют профессии учителя и воспитателя, а профессия преподавателя отнесена к «профессиям-пенсионерам». Фактически это относит к несостоятельным профессии почти всех педагогических работников, существующие в настоящее время.

Кроме того, очевидно, что часть профессий, заявленных в Атласе, будет пересмотрена и окажется не востребованной заказчиками, т.е. произойдёт обновление (уточнение) перечня «новых профессий», поскольку:

- отдельные уже отражены в квалификационных характеристиках должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования (например, «тьютор»);
- некоторые перенесены из необразовательных областей и могут не «прижиться в образовании» (например, «ментор стартапов»);
- ряд из них носит весьма сомнительные названия (например, «экопроповедник») или функционал (например, «разработчик инструментов обучения состояниям сознания», «модератор»);
- некоторые дублируют определенные функции друг друга («игромастер» и «игропедагог»; «разработчик образовательных траекторий» и «координатор образовательной онлайн-платформы»);
- есть и слишком «узкие», для того, чтобы становиться самостоятельной профессией в образовании («тренер по майнд-фитнесу» или «организатор проектного обучения»).

При этом для получения базового педагогического образования «Атласом новых профессий» рекомендуется всего пять ВУЗов России, что так же не вполне объяснимо: Московский педагогический государственный университет (МПГУ); Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Московский государственный университет; Российский государственный гуманитарный университет; Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова [Атлас новых профессий: 181].

При условии, что Атлас является некоторым видением образа желаемого будущего отечественного образования не на столь отдалённую перспективу, можно было бы обсуждать приведённые в нём позиции [Атлас новых профессий: 173-182]. Однако их предполагается рассматривать как основание для построения дорожных карт, дающих начало вполне конкретным планам на ближайшее будущее образования. Подобное видение перспектив образования требует серьёзных уточнений и прояснений, соотношения с реальностью.

Кроме того, преобладающая «англизация» названий настраивает на обсуждение возникающей дилеммы: интеграция в мировое сообщество или сохранение культурных традиций. Речь идёт о чрезмерном и не всегда оправданном привлечении заимствованных англоязычных названий для педагогических профессий (например: ментор стартапов, тренер по майнд-фитнесу, модератор и др.). Активное привлечение в российское образование такого тезауруса будет оказывать влияние на традиционную для этой сферы терминологию и вступать в противоречие со сложившимися в ней традициями.

Также в перечне «новых профессий» явно прослеживается некоторое их «упрощение», при том что компетентный учитель и преподаватель не может ограничиться функционалом одной из них. Более того, он интегрирует в своей работе сразу несколько «профессий будущего», например, тьютора, игромастера, экопроповедника, разработчика образовательных траекторий, организатора проектного обучения и др.

Следует заметить, что большое количество сложных и не всегда понятных намеченных целей, поставленных задач дезориентирует педагога, повышает его тревожность и отвлекает от непосредственной профессиональной деятельности с детьми. Осмелимся предположить, что мера трудности поставленных сегодня перед педагогами целей и задач выходит за пределы их зоны ближайшего развития. Это означает перегрузку и снижение эффективности педагогической деятельности, не говоря о других негативных последствиях затяжного профессионального стресса.

Пересечение названных параметров – регулирование системы образования и аксиологического, влияющих на социальные и культурные процессы в обществе, задаёт пространство вызовов системе образования (Рис. 1).

Анализ содержания этого пространства позволяет обнаружить три серьёзных вызова.

1. Заказ. Кто формирует заказ на образование: спонсоры, рынок, государство? Фактически этот вызов представляет собой вопрос «что делать?» и затрагивает такие сферы как содержание, результаты, формы и методы работы педагога и образовательной организации. Уже сегодня конкуренция за заказ на образовательные услуги высока, и в перспективе она будет еще больше возрастать.

2. Финансирование. Этот вызов состоит в вопросе о ресурсном обеспечении выполняемой работы и, соответственно, отношении к ней. Оно будет неодинаковым, если речь идёт об относительно стабильном, государственном финансировании через госзадание, либо о гораздо мене предсказуемом рыночном. Соревновательность, возникающая в условиях поиска и реализации рыночного заказа либо участия в конкурсах и грантах, также способствует развитию конкуренции в системе образования.

3. Статус всех субъектов образовательных отношений – ученика, учителя, родителей, образовательной организации и др. Здесь возникает целый блок вопросов – «Кто мы - те, кто это делает? кто в этом участвует?» – об идентичности и корпоративной культуре, самооценке и уровне притязаний, зоне контроля и самоуважении. В перспективе статус меняется с самостоятельного и уникального, имеющего свою самобытность, на элемент более крупной организации или объединения, позволяющего «выжить» в конкурентной борьбе.

Предлагаемые параметры пространства вызовов современному образованию позволяют нам предложить к обсуждению две модели, графически иллюстрирующих его основные проблемы (см. рис. 1 и рис. 2). Первая, на наш взгляд, моделирует само пространство, а вторая – характер взаимоотношений между вызовами.

		ПЕРСПЕКТИВЫ	
	1. Заказ к образованию определяется рынком. 2. Финансирование (рыночное) под заказ. 3. Укрупнение (объединение) или оптимизация ОО.	1. Все государственные (областные, муниципальные) образовательные организации, которые финансируются в соответствии с: <ul style="list-style-type: none"> • Государственным заданием. • Грантами. • Конкурсами. 2. Создание, развитие и функционирование региональных инновационных инфраструктур. Развитие сетевого взаимодействия ОО.	
РЫНОК	Отдельные элитные образовательные учреждения, которые финансируются либо родителями учеников (спонсорами), либо организациями, которые и определяют особый заказ.	1. Определение государственного заказа к образованию. 2. Финансирование всей отрасли. 3. Дифференциация образовательных учреждений.	ГОСУДАРСТВО
ИСТОРИЯ И ТРАДИЦИИ			

Рис. 1. Пространство вызовов современному образованию

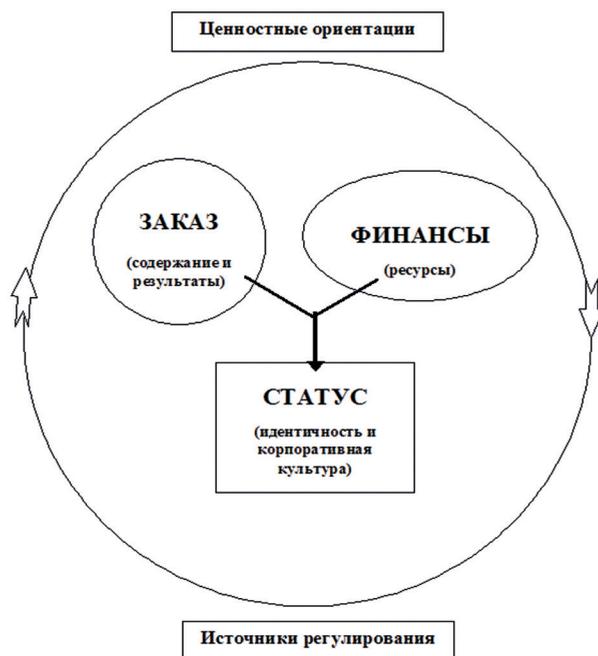


Рис. 2. Пространство взаимоотношений вызовов современному образованию.

Объединяя эти вызовы, мы получаем три элемента, образующих, на наш взгляд, целостную проблему самоопределения Школы в современных условиях. От неё ждут ответа на вызовы, дать который она сможет только в том случае, если основательно перестроится, определив для себя новые цели и содержание, ресурсы и идентичность.

Источники и литература:

1. Атлас новых профессий. М., 2015. [Электронный ресурс]. URL: gef.atlas-ru.pdf (дата обращения: 22.03.2017).
2. Бароненко А. С. К вопросу о противоречиях и методологических проблемах инновационной деятельности / А. С. Бароненко. Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки», выпуск 15. № 4. 2012. С. 22-25.
3. Лукьянова М. И., Данилов С. В. Ценностное поле современного образования // Ценности профессиональной деятельности современного педагога: межвузовский сборник научных трудов / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко. Черкассы-Ульяновск: УИПКПРО, 2011. 272 с. С. 3-9.
4. Лукьянова М. И., Данилов С. В. Аксиологическая модель современного образования [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова, С. В. Данилов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/120-15348> (дата обращения: 22.03.2017).
5. Новиков А. М. Нет веры к вымыслам чудесным [Электронный ресурс] / Интернет-ресурс «Сайт академика А.М. Новикова»: URL: <http://www.apovikov.ru/artikle/nv.htm> (дата обращения: 22.03.2017).
6. Собкин В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 318 с.
7. Собкин В. С., Писарский П. С., Коломиец Ю. О. Учительство как социально-профессиональная группа. М.-Рига: ЦСО РАО, 1996. 102 с.
8. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.).
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. 1200 с.

УДК 37.025
ББК 74.202

Роль и функции многообразия типов и форм знания в образовательном дискурсе

Тихонов Александр Александрович,

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Тихонова Анна Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы многообразия и специфики различных форм и типов знания, показывается их место и роль в образовательном дискурсе как процессе становления субъекта познания. Авторы проблематизируют взаимосвязи познания, науки, знания и образования как когнитивных феноменов и форм деятельности, обосновывают необходимость органического введения в образовательный дискурс аспекта «как знать», использования многообразия форм, типов и способов познания. Знание при этом представлено многомерной, параметричной, имеющей личностную, субъектную природу. Ответственность перед Бытием.

Ключевые слова: многообразие знания, образовательный дискурс, субъект познания.

Role and functions of the diversity of types and forms of knowledge in educational discourse

Tikhonov Aleksandr Aleksandrovich,

Doctor of Philosophical sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Tikhonova Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychological sciences, Senior lecturer, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article deals with the questions of diversity and specificity of various forms and types of knowledge. The article shows their place and role in educational discourse regarding it as a process of formation of the subject of cognition. The authors problematize the interrelations among cognition, science, knowledge and education as cognitive phenomena and forms of activities. They substantiate the need for an organic introduction to the educational discourse of the «how to know» aspect, the use of a

variety of forms, types and methods of cognition. Knowledge in this case is represented by re-sponsibility for being regarded as multidimensional, parametric and having a personal, subjective nature.

Keywords: diversity of knowledge, educational discourse, subject of cognition.

Образовательный дискурс должен извлекать нас из наших прежних самостей, должен помогать нам стать новыми существами.

Р. Порти

Взаимосвязи познания, науки, знания и образования как когнитивных феноменов и форм деятельности, в силу своей привычности, кажутся достаточно простыми и самоочевидными. Однако проблематизация этих взаимосвязей и их включение в исторически развивающиеся социокультурные контексты позволяет выявить ряд актуальных и значимых вопросов, в частности о месте и роли типов и форм знания в развитии и повышении эффективности образования.

Понятие «образовательный дискурс» тесно связано с идеей «дискурса власти» М. Фуко и широко применяется в современных исследованиях в силу его общности, поскольку смысловое содержание указанного понятия включает в свой состав представления об образовании во многих аспектах: как системе, как процессе, как традиции, как компоненте культуры и т.п. В самом общем смысле дискурс – это способ и форма организации и упорядочивания реальности. М. Фуко писал, что в его исследованиях «задача состоит не в том, ... чтобы рассматривать дискурсы как совокупности знаков, ... но в том, чтобы рассматривать их как практики, которые систематически образуют объекты, о которых они говорят» [Фуко 1996: 24]. Образовательный дискурс в этом смысле формирует фундаментальные когнитивные структуры и способности учащихся как субъектов образовательной деятельности и «образует те реальные объекты», которые они познают.

Общеизвестно, что с самого начала своего возникновения наука и философия были тесно и органически связаны с образованием. Пифагорейский союз, Академия Платона, Ликей Аристотеля были не только образовательными центрами и заведениями, но и научно-исследовательскими сообществами. Развитие науки в Новое время также было тесно связано со становлением системы образования и особенно высшей школы, университетов как центров духовной жизни. Стремительный рост «большой науки», техники, технологии и массового производства в XX веке происходил под влиянием научных открытий и экспоненциального увеличения численности научно подготовленных специалистов, выпускаемых учебными заведениями во всём мире.

Внешнее и привычное сопоставление образования и познания, особенно научного, не способно выявить динамику развития типов и форм знания в «образовательном дискурсе» и социокультурном контексте и не может показать место и роль многообразных форм знания в становлении субъекта познания. Доминирование сциентистских и технократических представлений об истинном характере только научных и технологических знаний в существенной мере принижает роль креативного и гуманистического потенциала многих форм и типов знания и умаляет статус самого субъекта познания. Современные философы указывают на необходимость «возвращения субъекта в образование» и отмечают, что «при этом предполагается преодоление и самой традиционной

модели образования, построенной на кумулятивистских представлениях о знании» и «обезличенном подходе» [Микешина 2002: 228]. Кумулятивистский подход предполагает не только рассмотрение обучающихся в качестве неких «наполняемых сосудов», но и определённую модель знания, близкую к раннепозитивистской концепции знаний как совокупности «внесубъектной» информации, как «положительных» и фактуальных сведений.

Увлечение чиновников от системы образования «коэффициентами интеллекта» и другими позитивистскими представлениями и моделями знания показывает низкую эффективность усвоения знаний в процессах «натаскивания» к ЕГЭ и тестам. Эта ситуация неизбежно приводит к постановке и рассмотрению «вечных проблем» определения сущности знания, его роли в развитии когнитивных структур и способностей человека как субъекта познания и деяния.

Попытка феноменологического описания и «простого» определения знания приводит к почти тавтологическому суждению о том, что знание есть совокупность знаков или знаковая конструкция (формул, текстов, чертежей, схем и т.п.), обладающая определённым значением (смыслом, релевантностью, адекватностью объекту). Формы и типы знания многочисленны, к ним можно отнести обыденные, практические, магические, рецептурные, профессиональные, технологические, эмпирические, теоретические и т.п. Многообразие типов и форм знаний существенно усложняет и затрудняет их воспроизводство и усвоение всеми учащимися – от школьников до аспирантов.

Проблема сущности знания относится к числу «вечных проблем» всего комплекса гуманитарных наук. В статье под характерным названием «Знание – болевой нерв философской мысли» Н.Ф. Овчинников, со ссылкой на Н. Хомского, отмечает, что «в современную эпоху...вопрос о знании снова становится центральным предметом исследования», что «само знание – это особый мир и даже множество удивительных миров», что «такие понятия, как знание, познание, мысль, миры – завязываются в тугую узел», при этом «особенности знания в то или иное историческое время определяли своеобразии конкретной культуры, а с нею и тип цивилизации» [Овчинников 2001: 109].

Система образования в силу своей традиционности и определённой инертности способна тиражировать и воспроизводить исторически конкретные типы и формы знания, – будь то теология или физика, мифология или электроника, – достаточно длительное время. Общеизвестна установка школьного образования на передачу и усвоение «прочных знаний, навыков и умений». Однако сам характер знания определяется не только его исторически обусловленным типом или формой, но и различными контекстами: научным, мировоззренческим, производственным или образовательным, в которых оно функционирует и развивается.

В этой связи заслуживает внимания концепция «образовательного знания», предложенная известным немецким философом М. Шелером. По его определению, «образовательное знание – это приобретённое на одном или немногих хороших, точных образцах и включённое в систему знания *сущностное знание*, которое стало формой и правилом схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность» [Шелер 1994: 37]. При этом М. Шелер подчёркивает самоценный, а не утилитарный характер образования, которое существует «не ради подготовки к чему-то». Напротив, «всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишённого всех внешних «целей» – для самого *благообразно* сформированного человека» [Шелер 1994: 31-32]. В нашем понимании фундаментальной

«благообразностью» человека является его становление и деятельность в качестве личности и субъекта познания и деяния. «Образовательное знание», по аналогии с перцептивными и лингвистическими сетями, также можно рассматривать в качестве «сети знаний» или совокупности сетей, образующих в своём единстве целостную и параметрическую систему. Узлы, связи и ячейки этой сети представляют собою систему «образцов», форм знания, концептов, теорий, правил, законов, фактических сведений и других «когнитивных конструкторов», с помощью которых субъект, говоря словами Шелера, «оформляет, схватывает, категоризирует все случайные факты будущего опыта». Более корректным представляется использование понятия «преодоление или снятие неопределённости», которое широко используется в ряде наших работ [Тихонов 2004, 2014].

Образовательное знание направлено прежде всего на формирование определённых когнитивных структур и способностей в изначально неопределённом процессе и потоке психики как субъективной реальности. «Тёмные бездны души», о которых упоминал Августин Аврелий задолго до Э. Фрейда, или «ночь человеческого «Я», о которой писал Гегель, – всё это метафоры и определённая визуализация фундаментальной и присущей всей человеческой психике, включая и «потоки сознания», неопределённости.

По справедливому замечанию Л.А. Микешиной, «сама сущность образования состоит в превращении человека в духовное существо», в «подъёме к всеобщему», в приобщении к социокультурным образцам и «символическому универсуму», а также в «субъективации всеобщего опыта и знания» [Микешина 2002: 230-237]. Этот многоплановый и вместе с тем целостный процесс становления субъекта познания включает множество разнообразных сторон и компонентов, таких как когнитивные, личностные, ценностные, социокультурные и т.п. Становление субъекта познания при этом реализуется как двуединый процесс: с одной стороны, – преодоления неопределённости и оформления субъективной реальности в основных компонентах когнитивного отношения, а с другой, – преодоления или уменьшения доли неопределённости в собственно гносеологическом аспекте, в совокупности знаний субъекта, методов, парадигм, картин мира.

Знание, как «способ, каким существует сознание и каким нечто существует для него» (К. Маркс), в этом двуедином процессе становления субъекта и познания, духовного освоения мира целостным человеком выступает не только в качестве фундаментальной гносеологической категории, но и в качестве базисной универсалии культуры, определяющей её гуманистические и гуманитарные измерения.

Знание в системе многослойных личностных и социокультурных контекстов обретает глубинные смыслы и жизненную значимость. Известно, что Э. Гуссерль видел истоки и причины «радикального жизненного кризиса европейского человечества» в процессах «объективации» и изгнания субъекта и субъективности из научного знания. Данные процессы «объективации познания» приводят к тому, что научное знание утрачивает свою жизненную значимость, поскольку в нём предаётся забвению «смысловой фундамент естествознания и человеческого знания вообще – «жизненный мир» как «мир субъективно-соотносительного» [Гуссерль 1986: 166].

Задолго до Э. Гуссерля об опасностях «объективации» знаний, особенно научных, и самого субъекта познания писал Н.А. Бердяев. По его мнению, во многих научных дисциплинах «субъект исчезает в объективации». При этом он считал, что «знание не есть отражение бытия и не есть конструирование бытия, а есть самораскрытие бытия, его расчленение и оформление». Далее он пишет, что «знание есть акт самосознания

и самопознания универсального бытия, к которому и мы приобщаемся, как функция универсального развития» [Бердяев 1989: 80]. Конечно, эти суждения могут быть истолкованы в различных смыслах, поскольку обладают некой присущей Н.А. Бердяеву романтической и даже мистической неопределённостью. Однако представление о «знании как самораскрытии бытия, его самосознания и самопознания» обладают определённой глубиной и эвристичностью. И действительно, «жизненный мир» человека не только придаёт значимость и смысл опыту и данному в опыте постигаемому миру, но и выступает по отношению к сознанию и знанию человека в виде некой смыслопорождающей матрицы, оформляющей «поток сознания» и определяющей неопределённость познаваемой ситуации.

Различные типы и формы знания возникают и развиваются, по всей видимости, на основе разнообразных познавательных практик и форм рациональности. Преемственную и однозначно линейно-стадиальную модель развития типов и форм знания сконструировать крайне затруднительно и, скорее всего, невозможно. Для построения достаточно целостной и корректной модели развития знаний требуется особая «мета-теоретическая» концепция, для выдвигания и развития которой необходима усиленная междисциплинарная общность учёных и философов.

Совокупности методов познания, различного рода «познавательных функционалов», таких как парадигмы, эпистемы, «исследовательские программы», «идеалы естественного порядка», могут быть представлены также в виде «мета-теоретических» сетей или параметрических систем, выходящих за рамки понятия «знание». Наиболее интересна и эвристична, по нашему мнению, мета-теоретическая модель знания и познания, основанием которой является общий характер когнитивного отношения субъекта к действительности в целом, определяющего тип знания. Основными формами такого отношения являются исторически развивающиеся способы осознания реальности, в числе которых следует выделить: а) наивный реализм, отображающий наличное и «внешнее» бытие объекта; б) критический реализм, выявляющий более широкие смысловые контексты и основы (по Канту – априорные формы) познания; в) гипотетический реализм, характерный для науки XX века и рассматривающий научное знание как совокупность правдоподобных гипотез (идеи фаллибилизма К. Поппера – т.е. учения о «погрешимости знания»); г) конструктивно-прагматический реализм, формирующийся в настоящее время и обосновывающий объективность знания конструктивной и плодотворной деятельностью человека. Объем данной статьи не позволяет детально описать и объяснить специфику данных исторически последовательных и преемственных типов «реализмов», которые требуют не только глубокого и всестороннего изучения, но и учета специфики различных типов и форм знания в образовательном дискурсе.

Любая система знаний, навыков и методов познания способна обесцениваться и утрачивать свой конструктивный потенциал в случае недостаточного развития субъектного, личностного начала у обучающегося индивида. Сущность знаний и тем более бытие и развитие человека как личности и субъекта не сводится к познавательному и «отражательно-информативному» аспектам. Сфере образования как особой культуросоциальной сфере деятельности присущ не только познавательный и воспитательный, но и значительный онтологический потенциал. Этот онтологический потенциал состоит в том, что образование формирует высшие формы бытия – личностные, субъектные, духовные, идеальные. Формирование, становление качественно новой реальности, каковой является субъект деятельности, усвоивший и интегрирующий в себе широкий

комплекс достижений и ценностей культуры, – таково главное содержание исторически новой «субъектноцентрической», личностно-ориентированной концепции образования. Сущность образования в рамках данной концепции обретает своё подлинное и глубинное значение. Это, в буквальном смысле слова, образование – т.е. *становление субъекта* деятельности, развитие его целостного внутреннего мира как особого микрокосма и источника творческой деятельности.

Образовательному процессу присуща большая, чем познанию и практической деятельности, свобода и конструктивность, большее «формосозидательное» начало в развитии духовной сферы, поскольку этот процесс не является простой трансляцией и усвоением готовых знаний. Общеизвестны значение и роль игровой, конструктивной, учебной, творческой и иных динамических форм деятельности в образовании и развитии личностного, субъектного начала в человеке. Образовательной деятельности, в силу её творческого характера, опосредованности, виртуальности, определённой «концентрированности» духовного опыта, присуща способность выходить за пределы наличного, эмпирического бытия, вырабатывать и транслировать различные концепции и способы духовного освоения действительности.

Становление субъекта познания как главное содержание «образовательного курса» позволяет ему собрать воедино в структуре своей субъективной реальности, как в бесконечно развивающемся «внутреннем мире», не только системы и совокупности знаний, идеально воспроизводящие Универсум в своей целостности, но и синтезировать отдельные функции, ступени и «ипостаси» знаний.

Знание как информация, как совокупность сведений, получаемых индивидом, есть лишь изначальная и простая ступень познания.

Знание как отражение, как «субъективный образ объективного мира» представляет собой следующую ступень познания, дающую индивиду более глубокое постижение мира.

Знание как способ преобразования мира, специфика которого выражена в известном афоризме Ф. Бэкона «знание – сила», формирует активное, деятельностное отношение человека к миру, природе, обществу и самому себе. (Но, как известно, сила чревата насилием, и поэтому подчас необходимо вспоминать восточные, особенно даосские, представления о знании.)

Знание как онтологическая, сущностная связь человека с миром, выражающая его органическое единство с Бытием, ограничивает произвол и насилие человека, ставит необходимые границы его активности, формирует некие сокровенные и подчас сакральные условия формирования его субъективной реальности. Знание как связь человека с миром порождает глубинное, сущностное отношение субъекта к миру, когнитивное отношение как «вопросание Бытия» (М. Хайдеггер).

Знание как ответы Универсума на наше «вопросание» существенно отличается от привычной одномерной информации. Это знание многомерно, параметрично и включает в себя целостную картину мира, совокупность аксиологических, онтологических, этических и других человеческих связей и отношений к миру. Только в этом контексте формируется качественно новый, собственно субъектный и гуманистический «способ» знания, его особый исторический социокультурный тип.

Знание в своей фундаментальной определённости, в своей сущностной основе есть не столько ответы Бытия на наше «вопросание», сколько наша Ответственность перед Бытием во всех его формах и проявлениях. Эта ответственность многомерна, параметрична,

но имеет личностную, субъектную природу. И это знание как Ответственность формирует, конституирует некую парадоксальную «духовную плоть» человека, укореняет его в мире и порождает, в конечном счёте, подлинную бытийность субъекта.

Общеизвестно противопоставление двух неявных аспектов познания: «что знать» и «как знать». Из вышеизложенного следует вывод о необходимости органического введения в образовательный дискурс аспекта «как знать», использования многообразия форм, типов и способов познания. Учет и умелое применение этого многообразия, в конечном счете, обеспечивает не только обширность знаний и эрудированность учащихся, но и глубину познания, формирует личностные и креативные способности учащихся как субъектов познания.

Источники и литература:

1. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 607 с.
2. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия. // Вопросы философии. 1986. № 3.
3. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. М.: Про-гресс, 2002. 624 с.
4. Овчинников Н.Ф. Знание – болевой нерв философской мысли. // Вопросы философии. 2001. № 2.
5. Тихонов А.А. Субъект познания и неопределенность. М., Лабиринт, 2004. 264 с.; Тихонов А.А. Древо познания: философские проблемы когитогеनेза. М., ФЛИНТА–Наука, 2014, 200 с.
6. Фуко М. Археология знания. / Пер. С. Митина и Д. Стасова. Киев: Ника–центр, 1996. 208 с.
7. Шелер М. Формы знания и образования. Избр. произв. М.: РОСПЭН, 1994. 466 с.

УДК 371.1

ББК 74р

Профессионально личностная позиция педагога¹

Шустова Инна Юрьевна,

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлена позиция педагога как воспитателя, в единстве личностной и профессиональной составляющих, которая рассматривается в качестве способа реализации базовых ценностей педагога в профессиональной деятельности, предполагает объединение сознания с деятельностью, их единство. Показана роль рефлексии в становлении и проявлении профессиональной позиции педагога. Описывается техника совмещения трех «зеркал» рефлексии в ходе осуществления педагогической деятельности: «педагогического», «детского», «развивающего». Доказывается, что педагогическая позиция наиболее отчетливо проявляется во взаимодействии педагога с детьми, в пространстве детско-взрослой общности, что важнейшим фактором её развития является также наличие единомышленников в лице педагогического сообщества.

Ключевые слова: позиция, личность, профессиональная деятельность, рефлексия, ценность, позиционное взаимодействие, детско-взрослая общность.

Professionally personal position of a teacher

Shustova Inna Iurevna,

Doctor of Pedagogical sciences, leading researcher, Center of Strategy and Theory of Personality Education, Institute of Development Strategy of Education, Moscow, Russia

Annotation. The article presents the position of a teacher as an educator according to the unity of the personal and professional components. It is considered as a way of implementing the teacher's basic values in the professional activity, presupposing the unification of consciousness with the professional activity. The article shows the role of reflection in the formation and manifestation of the professional position of a teacher. The article describes the technique of combining three «mirrors» of reflection while creating the pedagogical activity (“pedagogical”, “child”, “developing”). The article proves that the pedagogical position is the most clearly manifested within the interaction of a teacher with children.

1. Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.7091.2017/БЧ на тему: «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профессиональной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Keywords: position, personality, professional activity, reflection, value, positional interaction, child-adult community.

Уникальность педагогической профессии – в её сопричастности миру детства, радости и яркости детских переживаний и познания, возможности видеть и поддерживать развитие ребёнка, становление его личности. Осознание данной уникальности, ценности детства, человеческого взросления и развития определяет позицию педагога, в которой важнейшим фактором является профессиональная позиция педагога в качестве воспитателя.

Позиция педагога – это целостное отражение его как профессионала, и как человека, личности. По словам А. С. Макаренко: «Воспитатель в каждый момент своей работы должен стоять перед воспитанниками или перед коллективом детей с обнаженной собственной личностью, и его работа не представляется иначе как растрачивание его личности». Кратко позиция воспитателя характеризуется им так: «Воспитатель должен быть просто человеком» [Макаренко 1998: 167].

Как отмечает В. И. Слободчиков, профессиональная педагогическая позиция является сопряжением личностной и деятельностной позиций, способом реализации базовых ценностей и целей в отношениях с другими. Профессиональная позиция педагога представляет собой кодекс внутренних человеческих норм и ценностей, которые определяют педагога в профессиональной деятельности как человека и как профессионала. В ней есть то, что остается неизменным, – это выраженные гуманистические ценности: человеческой жизни, детского роста и развития, любви, а есть изменяющиеся составляющие: путь самосовершенствования и профессионального роста в свете изменений в обществе и в мире [Слободчиков 2005: 16].

Н. Л. Селиванова подчеркивает: «Если иметь в виду формирование профессиональной позиции педагога как воспитателя, то обнадеживает тот факт, что основные мотивы педагогической деятельности лежат в сфере духовной и связаны с пониманием учителем своей гражданской и культурной миссии в обществе» [Селиванова 2010: 136]. Педагогу важно видеть и понимать изменения в общественной жизни, культуре и политике не столько, чтобы следовать им («плыть по течению»), а для самоопределения, выстраивания личной позиции: «Как в этих условиях максимально эффективно выполнить свою работу, обеспечить образование, воспитание и развитие современных детей?»

По мнению В. А. Караковского: «Педагог – пограничник на рубеже Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям..., но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры... мы работаем с непрерывно меняющейся личностью в непрерывно меняющемся мире» [Караковский 2008: 228 – 229].

Профессиональная позиция педагога не является застывшим образованием, это постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие. Работа педагога – это деятельность по процессу, работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. Педагог должен ориентироваться не на застывшие истины, а на собственные ценности, на понимание и поддержку процесса взросления ребенка. Главный принцип Я. Корчака в подготовке воспитателей звучит так: «Пусть ни один из взглядов воспитателя не станет непререкаемым убеждением, убеждением навсегда; сегодняшний день лишь переход от суммы вчерашних наблюдений к завтрашним, более глубоким обобщениям» [Демакова 2013: 19].

Необходимо подчеркнуть, что позиция педагога напрямую сопряжена с его жизненными смыслами и ценностями. С. Л. Рубинштейн рассматривает позицию как силу, объединяющую сознание и личность, развитую личность как максимально мировоззренчески самоопределившуюся [Рубинштейн 1976]. Н. Г. Алексеев проявление позиции связывает с реализацией ценностей, позиция «как активность, реализуемая в проведении ценности; в ней ценность не декларируется, не просто заявляется, а живет, реализует свой потенциал, либо – противоположный случай – уходит от самовыражения. Неопределенность позиции связана с невключенностью в действие» [Алексеев 2002: 24]. Автор отмечает, что позиция – это способ реализации ценности в деятельности, в том месте, которое человек занимает в совместном действии.

Профессиональная позиция педагога всегда предполагает объединение сознания с деятельностью, их единство в самовыражении, это интегративная характеристика личности педагога, которая детерминируется его сознанием (мировоззрением) и проявляется в осознанной деятельности. Следовательно, важно понимать профессиональную позицию педагога как неразрывность и целостность профессионального и личностного сознания, направляющего профессиональную деятельность, определяющего взаимодействие с детьми и родителями.

Профессиональная деятельность педагога обязательно предполагает рефлексивное осмысление и оформление процесса педагогического взаимодействия с последующим его проявлением. В. И. Слободчиков отмечает, что педагог, как субъект образовательного процесса, выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитания подрастающего поколения [Слободчиков 2005].

Необходимо учитывать важность рефлексивного сознания, рефлексии в становлении и проявлении профессиональной позиции педагога. В. А. Каракровский отмечал: «В нашей профессии всегда есть опасность авторитаризма и деспотизма, иллюзия собственной непогрешимости, гарантированной правоты. Спасение от пагубного властолюбия – в рефлексии, постоянном самоконтроле и самокритике» [Каракровский 2008: 229].

Рефлексивная позиция педагога в педагогическом процессе – это процесс его самоидентификации со сложившейся педагогической ситуацией, с тем, что её определяет: он сам, воспитанники, цель, содержание, арсенал педагогических методов и средств и т.д. Рефлексивное видение ситуации, получаемое из опыта, помогает преодолеть разрыв между знанием как таковым и его применением (использованием в различных практических ситуациях). По мнению Н. Г. Алексеева, рефлексивное знание имеет двухплоскостной характер: онтологическую плоскость (видения и понимания), и организационно-деятельностную плоскость (организации индивидуального и коллективного действия) [Алексеев 2002: 8].

Рефлексия является связующим звеном между сознанием и деятельностью в проявлении педагогом профессиональной позиции. Она помогает осознать и проявить профессиональную позицию во взаимодействии с детьми. Рефлексивный акт выступает в качестве переходного моста между действом (опытом) и мышлением, схватывающим и осознающим этот опыт (осознанием), между действом в настоящем, и осознанием своего прошлого опыта, его значимости; между действом, и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы в будущей деятельности.

Анализируя ситуацию взаимодействия с воспитанником, управляя ею, педагог как бы удерживает три рефлексивных зеркала: первое – «педагогическое зеркало», которое отражает воспитательные цели и задачи, педагогические ориентиры в работе с детьми; второе – «детское зеркало», которое отражает умение педагога встать на место ребенка, увидеть ситуацию его глазами, расшифровать поведение и деятельность ребенка в ситуации (его субъектные качества по управлению ситуацией, его позицию, мотивацию); третье – «развивающее зеркало», которое отражает видение педагогом своих моделируемых и организуемых условий, используемых методов и приемов, способствующих развитию ребенка, видение им путей и способов преобразования ситуации в развивающую для ребенка. Одновременно педагог отслеживает изменения в реакциях ребенка, его поведении, субъектности. По мнению В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой для педагога личность ребенка – цель, объект и результат педагогической деятельности, а сам ребенок – это равноправный субъект взаимодействия. В. А. Караковский призывает педагогов: «... овладейте умением встать на место ребенка и посмотреть на мир его глазами» [Караковский 2008: 228].

Позиция всегда предполагает самоопределение педагога, и это нелегко, поскольку, во-первых, он является государственным служащим и должен выполнять предписанные государством нормы и стандарты, функциональные обязанности, определенную социальную роль. В то же время, педагог – представитель человечества, носитель культурных норм и ценностей, традиций своей страны и своего народа, наследник своих учителей. Кроме того, педагог – самоопределившаяся личность, со своим жизненным опытом, жизненными установками, выразитель собственных гуманистических ценностей и смыслов. Особую значимость поэтому приобретает личный выбор педагога, предпочитает ли он транслировать социальные нормы и выполнять предписанные обязательства, административные и должностные нормы, или он прочно удерживает человеческие нравственные позиции, ориентируется, прежде всего, на свои жизненные ценности и смыслы. А. Н. Тубельский отмечал: «... учителю трудно не заметить, что если с детьми работать «как положено», как инспекция требует – то детям от его работы толку нет. И ему приходится выбирать, перед кем он отвечает: перед детьми или перед проверяющими инстанциями?» [Тубельский 2012:231].

Необходимо, чтобы педагог осознавал одновременное существование нескольких пластов своей профессиональной деятельности, рассматривал ориентиры для своего нравственного, социального и культурного выбора, значение которых учитывал бы в разных педагогических ситуациях.

Для определения своей позиции, педагогу необходимо осознание себя Учителем или Воспитателем, а не просто винтиком образовательного механизма, исполнителем предписанного. В книге А. Н. Тубельского есть размышление о сложном процессе самоопределения молодого педагога, только пришедшего с институтской скамьи: «...это процесс забвения мертвых «истин» и обретение собственных ценностей – относительно образования, ребенка, относительно средств учительского труда, возможностей совместного поиска решений» [Тубельский 2012: 231].

Более того, работа с детьми определяется не столько общественно значимыми целями, задаваемыми государством или педагогическим коллективом школы, сколько запросом, исходящим от детей в непосредственном общении. Важно увидеть и понять, что по-настоящему волнует детей, значимо для них, является задачей их саморазвития.

В основе профессиональной деятельности педагога лежит его умение взаимодействовать с ребенком, с детским коллективом. Позиция педагога наиболее отчетливо

проявляется в непосредственном взаимодействии с детьми, именно здесь он по-настоящему является носителем человеческих ценностей и смыслов, ставит их в основу своего отношения к другим. Взаимодействие с детьми должно быть ориентировано не только на реализацию запланированных целей, а, прежде всего, выходить в смысловое пространство, на уровень общечеловеческих ценностей и смыслов.

Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности. По мнению И. Д. Демаковой, в процессе взаимодействия с детьми педагог проявляет всю глубину личностного в себе, «копируется на гуманистическое внутреннее образование – положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности ... Педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека, демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность» [Демакова 2013: 46].

Н. Л. Селиванова отмечает: «Несомненно, что у разных педагогов процесс становления и развития личностно-профессиональной позиции имеет свои особенности. Ее становление наиболее эффективно происходит в процессе профессиональной деятельности, определяемой принципами диалогичности, креативности, толерантности, эмпатического понимания, открытости» [Селиванова 2010: 142]. Взаимодействуя с детьми, руководствуясь указанными принципами, педагог порождает пространство детско-взрослой общности, в котором проявляются и пересекаются ценности и смыслы детей и взрослых, возникает общее ценностно-смысловое пространство, значимое для участников и задающее эталон человеческого общения, выстраиваемого на основе гуманистических ценностей.

Взаимодействие в детско-взрослой общности должно выстраиваться как позиционное взаимодействие, это пространство, в котором участники взаимодействия могут открыто проявить свои позиции, на равных взаимодействовать друг с другом. В такой ситуации дети равны педагогу в проявлении своих человеческих качеств, своей личной позиции.

В позиционном взаимодействии взрослых и детей особое значение имеет позиция взрослого. Взрослый должен удержаться от стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с собственными предложениями.

В зависимости от ситуации, взрослый может удержать несколько позиций: поддержка слабых и нерешительных; сдерживание особо активных, не слушающих других; прояснение и уточнение того, что прозвучало; проблематизация позиций участников для выхода на новое понимание ситуации; провокация, выводящая ситуацию в конфликтный напряженный контекст; экспертная позиция; рефлекслирующая позиция и пр. Его задача – создать пространство для открытого диалога на равных, ведущего к возникновению общих смыслов.

Позиция педагога в детско-взрослой общности должна выстраиваться в логике содействия и поддержки естественных процессов самодвижения и самоорганизации общности, самостоятельных действий воспитанников, их стремлений проявить себя, осознать свою позицию. Доминирование взрослого или, напротив, неразличимость его позиции, тормозят проявление общности, развитие воспитанника. Педагогу важно стимулировать и поддерживать усвоение гуманистических ценностей, их переход в нормы

и правила жизни общности, в общее ценностно-смысловое пространство, а затем и – в индивидуальные смыслы участников. При этом необходимо соблюдать условия, при которых защищены права ребенка: право на слово, на свободное самовыражение, право на ошибочные суждения и действия, право на сомнение и уточнение, право на равенство детей и взрослых в общем деле. Мысли о содержании и формах такого взаимодействия содержатся в работах Я. Корчака, А. Н. Тубельского, В. А. Караковского, И. Д. Демаковой.

В заключение отметим, что важнейший аспект, определяющий профессионально-личностную позицию педагога, – это круг единомышленников, профессионально-личностная общность педагогов, в которой позиция находит отклик и поддержку у других, где можно совместно выйти на обсуждение и моделирование условий ее проявления. Н. Л. Селиванова отмечает важность складывающихся отношений, системы отношений в педагогическом коллективе, в качестве фактора развития позиции педагога как воспитателя. Подтверждением этому могут служить слова Владимира Абрамовича Караковского: «... чтобы предотвратить профессиональную деформацию учителя ... необходимо работать над развитием чувства «Мы», духа сопричастности и общности в педагогическом коллективе, когда каждый учитель ощущает свою значимость для коллег» [Караковский 2008: 227].

Источники и литература:

1. Алексеев Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М., ИПИ РАО, 2002.
2. Демакова И. Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО «ЦНПРО», 2013.
3. Караковский В. А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
4. Макаренко А. С. О воспитании. М.: Политиздат, 1988.
5. Никитина Н. Н. Становление культуры Профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография. М.: Прометей, МПГУ, 2002.
6. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. М.: ПЕР СЕ, 2010.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Просвещение, 1976.
8. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М: УРАО ИТИП, 2010.
9. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е издание, переработанное и дополненное. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
10. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под ред. А. Русакова. М.: Первое сентября, 2012.
11. Шустова И. Ю. Рефлексивная компетентность – основа профессиональной деятельности педагога нового типа // Сборник научных трудов Международного форума (3 – 5 июня 2015г., г. Казань). / Под ред. Р. А. Валеевой. Казань: Издательство «Бриг». 2015. С. 350 - 356.
12. Шустова И. Ю. Ситуативная педагогика, или Дети живут настоящим // Народное образование. 2014. № 1. С. 228 - 234.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 376

ББК 74.04

Философские и научные основы инклюзивного образования

Казакова Лариса Александровна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На основе анализа обширного корпуса текстов, большая часть из которых не опубликована на русском языке, автор рассматривает историю, философские и научные предпосылки появления инклюзивного образования в западноевропейских странах. В рамках посттрадиционной («социальной») парадигмы инвалидности, институционального и социокультурного подходов инклюзивное образование трактуется автором как общемировой феномен социальной и образовательной реальности, ориентированный на обеспечение равного права и доступа к образованию людей с ограниченными возможностями здоровья и приобретения ими навыков независимости и самостоятельности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная реальность, философия образования, философские основы инклюзивного образования, научные основы инклюзивного образования

Philosophical and scientific foundations of inclusive education

Kazakova Larisa Alexandrovna,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and social work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The author examines the history, philosophical and scientific prerequisites for the emergence of inclusive education in Western European countries. The article is based on the analysis of the vast body of texts, most of which are not published in Russian. In the framework of the posttraditional («social») paradigm of disability, institutional and sociocultural approaches, inclusive education is interpreted as a universal phenomenon of social and educational reality, aimed at ensuring equal rights and access to education for people with limited health opportunities and acquiring skills of independence.

Keywords: inclusive education, educational reality, Philosophy of education, philosophical foundations of inclusive education, scientific foundations of inclusive education

В настоящее время к одной из тенденций развития мировой системы образования относится повсеместное распространение инклюзивного образования, организованного и осуществляемого по принципу равного доступа к образованию всех людей вне зависимости от их возраста, пола, расовой и национальной принадлежности, состояния здоровья.

Инклюзивное образование является специфическим феноменом, обусловленным политическими, экономическими и социокультурными условиями общественного развития [Nilholm 2006], а также закономерной ступенью эволюции самой системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [Малофеев 1996].

Как отмечает Н. Н. Малофеев, «идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии в 70-е годы возникают и реализуются в контексте либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. Борьба против дискриминации способствует формированию новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми» [Малофеев 1996: 74].

Первой моделью организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является сегрегация, которая доминировала с начала XX века до середины 60-х годов XX века. В основе её лежит медицинская модель инвалидности, предполагающая организацию образования в условиях раздельного обучения в специальных (коррекционных) учебных заведениях. В середине 60-х годов XX века ведущей моделью организации образования людей с ограниченными возможностями здоровья стала интеграция, предполагающая адаптацию индивидов с ограниченными возможностями здоровья к имеющимся в образовательной системе условиям. После 80-х годов XX века преобладающей моделью организации обучения стала инклюзивная модель, в основе которой лежали социальная модель инвалидности, социальный конструктивизм и идея адаптации теперь уже системы образования к индивиду с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно закону Российской Федерации «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 года) под инклюзивным образованием понимают «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Закон РФ 2012].

На основе анализа обширной философской, психологической и педагогической литературы, посвященной теме исследования, большая часть которой не была до настоящего времени опубликована на русском языке, автор выявляет и систематизирует основные подходы к пониманию феномена инклюзивного образования, сложившиеся к настоящему времени.

В зарубежных исследованиях инклюзивное образование трактуется, во-первых, как обучение детей со специальными образовательными потребностями совместно с типично развивающимися сверстниками в естественной окружающей среде [De Groot Kim 2005] на основе полной интеграции в общий учебный процесс до момента достижения целей обучения [Friend, Bursuck 2013]; во-вторых, как включение всех учеников соответствующего возраста в коллектив безотносительно учета их интеллектуальных, физических, сенсорных различий с равными правами для освоения культурных ценностей общества в общеобразовательном классе [Ballard 2004]; в-третьих, важным при организации инклюзивного образования признается изменение школьной культуры (увеличение числа учащихся с различиями, активизация их участия в различных видах деятельности, усиление фактора общения) [Vislis 2003]. В российских исследованиях делается акцент на

рассмотрении инклюзивного образования как формы реализации социальной инклюзии, которая трактуется в широком смысле как «демократическая акция включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [Ярская 2008: 11] и создании специальных равноценных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе [Малофеев, Шматко 2008].

Я предлагаю понимать под «инклюзивным образованием» равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками с целью полноценного психофизического, личностного и социального развития и тех и других в условиях открытого образовательного пространства. Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех участников взаимодействия социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития.

Инклюзия (от inclusion – включение) – это процесс реального включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества [Ярская 2008: 15].

Проведенный анализ показывает, что в настоящее время сформировались различные подходы к трактовке инклюзивного образования: принципы и практика рассмотрения общего образования как места первого выбора для всех обучающихся [Villa, Thousand 2003], обеспечение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной системе необходимыми ресурсами и поддержкой [Billings, Kowalski 2008; Taylor 2006], полное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную систему для реализации дополнительных образовательных целей на основе принципов поддержки [Mitchell 2014]; организация общеобразовательных классов для детей с ограниченными возможностями здоровья по месту жительства [Smith 2004].

Инклюзивное образование предполагает: трансформацию школьной культуры за счёт увеличения доступа к образованию всех детей, включение здоровых детей и их сверстников с нарушениями физического (психического) развития в большее число совместных мероприятий, в том числе в роли активных участников совместной деятельности, увеличение количества школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся «на хорошо» и «отлично» в общеобразовательном классе [Artiles, Kosleski, Dorns, Christensen 2006], создание демократических школ, реализующих в школьной образовательной политике принцип равноправия по отношению ко всем участникам образовательных отношений [Causton-Theoharis, Theoharis 2009; Skrtic, Sailor, Gee 1996; Wotherspoon 2004] и обеспечивает возможность становиться полноценным членом общества и развиваться продуктивными способами в социальном и обучающем контексте [Billing, Kowalski 2008].

К ценностям инклюзивного образования авторы относят:

А) Справедливость, гарантируемую международным законодательством и законодательством стран и означающую предоставление равнозначного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе реализации стратегий равных возможностей, доступности образования (например, право выбора образовательной организации, использование специальных информационных ресурсов и т.д.) [Berhanu 2011; McHatton, McCray 2007].

Б) Эквивалентное (равнозначное) образование реализуется благодаря специальной образовательной программе, расписанию, организации времени, поддержке учеников, оцениванию на равноправной основе [Wild-Persson, Rosengren 2001] и имеет значение для продолжения образования, осуществления трудовой деятельности, реализации модели социальной интеграции [Artiles, Kosleski, Dorns, Christensen 2006].

Существуют различные философские и научные предпосылки появления инклюзии как социального явления современности; к ним относятся: концепция социального конструирования реальности [Бергер, Лукман 1995; Щюц 2004], марксистская культурная критика [Альтюссер 2005, Грамши 1991]; постструктурализм [Фуко 1997], культурный капитал [Бурдьё 2016]; институциональный, социокультурный, системный, деятельностный общенаучные подходы.

Посттрадиционная (социальная) парадигма инвалидности акцентирует свое внимание на двух контекстуальных аспектах инвалидности: а) динамическое взаимодействие между инвалидом и обществом в различных сферах жизнедеятельности, б) обеспечение права инвалида на отличие; что имеет решающее значение в определении основной цели инклюзии и инклюзивного образования. К социальной парадигме инвалидности относятся: «материалистическая модель» инвалидности, вытекающая из марксистской социологии и политической экономии (главная идея материалистической модели сводится к признанию людей с ограниченными возможностями здоровья угнетенной социальной группой [Finkelstein, Morrison 1993]; модель независимой жизни, вытекающая из теории нормализации и социальной валоризации, предусматривающие интеграцию инвалидов в общество здоровых (восстановление прерванных связей с обществом на основе активизации потенциальных возможностей каждой личности) (Норманн Кюнк), а также «культурная модель инвалидности» и «модель человеческого разнообразия» [Scotch, Schriener 1997].

«Культурная модель инвалидности» сформировалась в соответствии с положениями Всеобщей Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001) и позволяет рассмотреть человека с ограниченными возможностями здоровья как особый культурный феномен. Развитие культуры инвалидности способствует осознанию инвалидами особенностей своей ситуации на индивидуальном и групповом уровне с формированием у них таких психологических качеств, как уникальность и групповая идентичность. Культура инвалидности формирует у человека с ограниченными возможностями здоровья гордость за принадлежность к группе инвалидов, объединяет людей с различными видами нарушений развития, укрепляет их общественную позицию [Putnam 2001].

«Модель человеческого разнообразия» в качестве теоретико-методологической базы использует философию постмодернизма и рассматривает инвалидность как одну из многих индивидуальных особенностей стиля жизни, свидетельство человеческого разнообразия, разнообразия человеческой телесности без оценочного компонента и построения иерархии нормы и уродства, при этом инвалидность изучается как нормальное состояние человека [Caldwell-Cobbett, Fassinger 1998; Garland-Thomson 2002].

Инклюзивное образование в контексте «культурной модели инвалидности» и «модели человеческого разнообразия» признается культурным и образовательным феноменом, позволяющим человеку с ограниченными возможностями здоровья (инвалидностью) реализовывать право на телесное, личностное, культурно значимое и ценностное отличие и уникальность в образовательном пространстве, формирование готовности и способности к получению знаний, приобретение социального опыта в различных видах предметно-практической деятельности.

В терминологии институционального подхода [Веблен 1984] инклюзивное образование понимается как один из ведущих социальных институтов современного западноевропейского и российского общества, позволяющий человеку с ограниченными возможностями здоровья реализовывать активность, независимость, целеустремлённость, профессиональные знания, умения, навыки в доступной безбарьерной социальной среде.

Для понимания феномена независимости человека с ограниченными возможностями здоровья обратимся к социологической концепции «независимой жизни» [Ким 1997; Скок 2005]. Независимая жизнь рассматривается как образ жизни человека с ограниченными возможностями здоровья в социальной среде и характеризуется возможностью ему самому определять образ и стиль своей жизни, принимать решения, управлять жизненными ситуациями, контролировать собственные поступки, исполнять социальные функции, участвовать в повседневной жизни общества без посторонней помощи, владеть приемами самопомощи в различных ситуациях (в том числе уметь искать и запрашивать помощь).

Независимая жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья определяется правами [Ким 1997: 18]:

- быть неотъемлемой частью современного общества и, принимая активное участие в социальных и политических процессах, иметь свободу выбора;
- выбирать такой образ жизни, который позволяет самостоятельно принимать решения и свободно управлять обстоятельствами в разных жизненных ситуациях;
- принимать активное участие в процессах медицинской и социальной реабилитации и быть главными экспертами в оценке их качества;
- иметь свободный доступ к жилью и среде обитания, социальной инфраструктуре и транспорту, работе и образованию, медицинскому обслуживанию и социальным услугам.

Социокультурный подход, разрабатываемый российскими учеными, [Лапин 2000] предполагает изучение инклюзивного образования как трансляционного процесса, т.е. как передачу ценностей, знаний и умений от одного поколения к другому через устойчивую систему символов, выработанных в двух взаимосвязанных культурных сообществах: людей с ограниченными возможностями здоровья и людей без нарушений физического и психического развития. Данный процесс основан на традиционном механизме социализации, который предполагает усвоение человеком с ограниченными возможностями здоровья норм поведения, эталонов, взглядов, стереотипов, ценностей на неосознанном уровне с помощью запечатления.

На мой взгляд, традиционный механизм социализации – самый распространенный и самый приемлемый для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием, повышающим приспособленность человека с ограниченными возможностями здоровья к социальной среде, выступает ее систематическое расширение хотя универсальность этого условия отнюдь не очевидна (как было показано на примере неслышащих подростков в исследовании В. С. Собкина, этот процесс связан с усилением фиксации на имеющемся физическом дефекте, что превращает последний в социальный дефект [Собкин 1998]). Собственные наблюдения показывают, что при оценке социального развития человека с ограниченными возможностями здоровья (особенно в период дошкольного и школьного детства) целесообразно учитывать взаимное влияние несколько механизмов социализации, т.к. в формировании отдельных сторон личности участвуют различные механизмы социализации. В любом случае, я считаю, что применение социокультурного подхода при анализе феномена инклюзивного образования

значимо расширяет теоретические границы общей и специальной педагогики, задает новые направления исследований феномена инклюзии и инклюзивного образования в современной России.

Применение «системного подхода» [Блауберг, Мирский, Садовский 1982; Юдин 1997] к анализу феномена инклюзивного образования позволяет увидеть в последнем систему, состоящую из множества взаимосвязанных между собой элементов (а именно: взаимодействующих субъектов инклюзивного образования, преследующих разные цели, институтов (состоящих из ролей, правил, норм, санкций, а также результатов взаимодействий), способную к самоорганизации, самоизменению и самодвижению на основе внутренних потенциальных возможностей.

Цель инклюзивного образования может быть задана двумя различными ценностными перспективами. В первом случае целью инклюзивного образования становится обеспечение равных прав и равных возможностей в образовательном процессе для всех участников вне зависимости от их состояния здоровья. Во втором случае целью является создание условий и возможностей для самоопределения, самореализации и самоутверждения ребенка с ограниченными возможностями здоровья на максимально возможном для него уровне. Современный подход к пониманию цели инклюзивного образования складывается вокруг второй ценностной перспективы и разделяется автором данной статьи.

Задачи инклюзивного образования логично вытекают из цели инклюзивного образования (второй её редакции) и могут быть конкретизированы с учётом индивидуально-личностных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, я считаю, что инклюзивное образование призвано способствовать формированию пространства понимания и взаимопонимания между детьми с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками; а также развитию социальных навыков, навыков взаимодействия между людьми, формированию ценностных ориентаций и морально-нравственных отношений, практических навыков социального познания и самопознания детьми с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками; для здоровых детей – это подготовка к безусловному принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, формирование толерантного отношения и уважения к человеческим различиям

К субъектам инклюзивного образования относятся: ребёнок с ограниченными возможностями здоровья, его сверстник без нарушений физического и психического развития, специалисты, взаимодействующие с ними (педагоги и психологи, в том числе со специальным (дефектологическим) образованием, медицинские и социальные работники), родители.

Содержание инклюзивного образования зависит, как минимум, от двух факторов: во-первых, процесс и система образования определяется государственным заказом (в этом случае содержание инклюзивного образования будет определяться федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с интеллектуальными нарушениями); вторым фактором, определяющим образование, может быть гражданское общество (в случае, если его институты развиты), а также мировые тренды развития общественного сознания (возникающие в странах с развитой передовой экономикой и совершенной демократической политической системой). В последнем случае, инклюзивное образование, определяемой идеями гуманной педагогики и

лично-ориентированного подхода к обучению, предполагает в качестве обязательного вариативность процесса формирования знаний, умений, навыков, форм и способов мышления и деятельности, осуществляемую в индивидуально-дифференцированном темпе с учетом индивидуальных возможностей человека с ограниченными возможностями здоровья в целях его развития, обучения и воспитания

К условиям эффективности инклюзивного образования можно отнести:

- готовность общества к «принятию» человека с ограниченными возможностями, соответствующая готовности этого человека к вхождению в социум;
- социальная интеграция (процесс долговременный, непрерывный, требующий разнообразных усилий, как со стороны здоровых людей, так и со стороны людей с ограниченными возможностями здоровья;
- готовностью всех членов общества к отказу от не работающих стереотипов и к принятию новых ценностных систем (трудовых, профессиональных, семейных, политических, экономических, культурных, образовательных), построенных по принципу учета и принятия факта разных возможностей и способностей участников процесса социальной интеграции.

Результатами функционирования инклюзивного образования как системы могут стать: а) создание на всей территории Российской Федерации единого образовательного пространства, в котором инклюзивное образование играет существенную роль в формировании и развитии учебных, коммуникативных и социальных навыков; б) формирование в российском обществе толерантных, гуманных отношений; в) «формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников личностных результатов обучения – социальных компетенций и моделей поведения» [Alquraini, Gut 2012].

Деятельностный подход [Леонтьев 1975; Рубинштейн 2012] позволяет описать инклюзивное образование как совместную деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья, их сверстников без нарушений физического и психического развития, педагогов и психологов по формированию знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности, нравственных и ценностных ориентаций (и у детей и у педагогов). Полагаю, что идеи деятельностного подхода будут продуктивны при организации конкретных видов игровой, предметно-практической деятельности в рамках инклюзивного образования, для моделирования и построения индивидуальных развивающих траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников в образовательном процессе на ближайшую (один год) и дальнюю (от двух до пяти лет) перспективу.

Таким образом, инклюзивное образование представляет собой социальный и образовательный феномен современности, имеющий социокультурные, исторические и научные основания и характеризующийся обеспечением права каждого человека (в том числе с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью) на реализацию своих образовательных потребностей в доступной безбарьерной образовательной среде.

Источники и литература:

1. Альтюссер Л. Ленин и философия. Екатеринбург: Уральский рабочий, 2005.
2. Бергер П. Л., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Московский философский фонд, 1995.
3. Блауберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. Н. Системный подход и системный анализ. /Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. М.: РАН, 1982.
4. Бурдые П. О государстве. М.: Дело, 2016.

5. Веклен Т. Б. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984.
6. Всеобщая Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. [Электронный ресурс.] – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml (дата обращения: 27.02.2017)
7. Грамши А. Искусство и политика. В 2 т. М.: Искусство, 1991.
8. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 года). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2017).
9. Инклюзия. Термин в энциклопедическом фонде. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russika.ru/t.php?t=3401> (дата обращения: 01.03.2017).
10. Казакова Л.А. Специфика инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования, 2013, № 6. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10945> (дата обращения: 27.02.2017).
11. Ким Е. Н. Концепция «независимой жизни» в социальной работе с детьми с ограниченными возможностями. Автореферат дис. ... канд. социол. наук. М., 1997.
12. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры. // Социс, 2000. №7. С. 3 – 2.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. лз
14. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. Часть 1. Западная Европа. М.: Печатный двор, 1996.
15. Малофеев Н. Н., Шматько Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. // Дефектология, 2008. № 1. С. 71 – 78.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2012.
17. Скок Н. И. Социальные технологии в системе управления жизнедеятельностью лиц с ограниченными физическими возможностями. Дис. ... д-ра социол. наук. Тюмень, 2005.
18. Собкин В. С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций // Мир психологии. 1998. №1. С. 51 – 53.
19. Фуко М. Герменевтика субъекта. Спб.: Наука, 1997.
20. Щюц А. Избранное. Мир светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004.
21. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997.
22. Ярская В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства // Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. Саратов: Научная книга, 2008. С. 3 – 18.
23. Alquraini T., Gut D. Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. // International journal of special education, 2012, V. 27, №11. P. 42-59.
24. Artiles A. J. Kozleski E. B., Trent S. C., Osher D. & Ortiz A. Justifying and explaining disproportionality; 1968-2008: A critique of underlying views and culture. // Exceptional Children, 2010, V. 76, №3. P. 279-299.
25. Ballard K. Ideology and the origins of exclusion: A case study. In L.Ware (Ed). /Ideology and the politics of (in)exclusion. New York: Peter Lang, 2004. P. 89-107.
26. Berhanu G. Inclusive education in Sweden: responses, challenges and prospects. // International journal of special education, 2011, Vol. 26, №2. P. 128-148.
27. Billing D. M., Kowalski K. Inclusive teaching. // The Journal of Continuing education in Nursing, 2008, Vol. 39, №7. P. 296-297.
28. Caldwell-Cobbart A., Fassinger R. Broad of Educational Affairs Task Force on Diversity Issues at the Precollege and Undergraduate Levels of Education in Psychology // Disability as diversity: a guide for class discussion. American Psychological Association, 1998, Vol. 29. P.1-14.
29. Causton-Theoharis J., Theoharis G., Bull T., Cosier M., & Dempf-Aldrich K. Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. // Remedial and Special Education, 2011, 32(3). P.1-14.
30. De Groot Kim S. Kevin: «I gotta Get to the Market»: The development of peer relationships in inclusive early childhood settings // Early Childhood Educational Journal, 2005, Vol. 33, № 3. P. 163-169.
31. Finkelstein V., Morrison E. Broken Arts and Cultural Repair: the Role of Culture in the Empowerment of Disabled People //Disablin Barries Enabling Environments //J. Swain, V. Finklesten, S. French, M. Oliver (Eds). Sage Publications Ltd., 1993. 319 P.
32. Friend M., & Bursuck W. D. Including Students with Special Needs: Pearson New International Edition: A Practical Guide for Classroom Teachers. London: Pearson, 2013.
33. Garland-Thomson R. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. P. 120 // NWSA Journal (an official publication of the US National Women's Studies Association). feminist Disability Studies. 2002, Vol. 14, №3. P. 1-32.
34. McHatton P.A., McCray E.D. Inclination toward inclusion: perceptions of elementary and secondary education teacher candidates. // Action in teacher education, 2007, Vol. 29, №3. P. 25-32.

35. Mitchell D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. London: Routledge, 2014.
36. Nilholm C. Special education, inclusion and democracy //European journal of special needs education. 2006. Vol. 21. №4. P. 431-445.
37. Putnam M. Individual Disability Identity: a Beginning Exploration into its Nature, Structure, and Relevance for Political Coalition Building. Doctorate of Philosophy in Social Welfare. Los Angeles. 2001.
38. Scotch Richard K., Schriener Kay Disability as human variation: Implications for policy //Annals of the American Academy of Political and Social Science. 1997. № 1. P. 148-159.
39. Skrtic T., Sailor S., Gee Voice, collaboration and inclusion: democratic themes in educational and social reform initiatives. //Remedial and special education, 1996, Vol. 17, №1. P. 142-157.
40. Smith D. D. IDEA 2004: introduction to special education. Boston: Pearson Education, 2006.
41. Taylor G. Trends in special education projections for the next decade. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2006.
42. Villa R., Thousand J., & Nevin A. A guide to co-teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press., 2013.
43. Vislie L. From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. // European Journal of Special Needs Education, 2003, Vol. 18, № 1. P. 17-35.
44. Wild-Persson A., Rosengren P. G. Equity and equivalence in the Swedish school system. /Pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies. Hingham: Kluwer Academic, 2001. P. 288-321.
45. Wotherspoon T. Education as public place and inclusive space. //Education Canada, 2004, Vol. 44, №1. P. 12-51

УДК 373.23
ББК 74.3

Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзии (включения) детей с расстройством аутистического спектра в детском саду: опыт работы¹

Барбитова Анна Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий факультета дополнительного профессионального образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольной образовательной организации города Ульяновска (Россия) по реализации процесса инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательную среду дошкольного учреждения. Выявлены самые ответственные этапы инклюзии, сформулированы рекомендации по повышению эффективности психолого-педагогического сопровождения. Представлен перечень оригинальных стратегий включения, среди которых особенно эффективным названо привлечение к тьюторской деятельности сверстников детей с РАС.

Ключевые слова: инклюзия (включение), дети с расстройством аутистического спектра (РАС), инклюзивная среда, социализация детей с РАС, тьюторство в инклюзии.

Organizing psychological and pedagogical support for children with autism spectrum disorder in a kindergarten: personal working experience

Barbitova Anna Dmitrievna,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Management and Educational Technologies, School of Additional Professional Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article presents the working experience of Ulyanovsk (Russia) pre-school educational organization. There was implemented the process of including children with autism spectrum disorders in the general educational environment of a pre-school institution. The most important stages of inclusion were identified. The recommendations were formulated. They will help to improve the effectiveness of psychological and pedagogical support. The list of original inclusion strategies is presented, among which there is the attraction of peers of children with ASD to tutoring activities.

1. В данной статье представлен опыт работы педагога-психолога Аделовой Аниси Абдулловны в МБДОУ № 209 г. Ульяновска.

Keywords: inclusion, children with autism spectrum disorder, inclusive environment, socialization of children with ASD, tutoring.

Процесс инклюзии (включения) детей с аутизмом в общеобразовательную среду дошкольного образовательного учреждения достаточно специфичен и требует особого психолого-педагогического сопровождения. Такие нуждающиеся в коррекции черты, как недоразвитие навыков речи и социального взаимодействия, моторные нарушения, отсутствие баланса в интеграции сенсорных стимулов, узкий круг интересов могут стать существенной преградой для включения ребенка с аутизмом в образовательную среду, независимо от уровня развития интеллекта ребенка с РАС или других его индивидуальных способностей. Целью инклюзии в образовательную среду дошкольной образовательной организации является полноценная социализация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) через организацию социальных взаимодействий с нормотипичными детьми.

Последнее представляется особенно важным, ведь при наличии у аутичного ребенка характерных дефицитов в развитии навыков социализации вряд ли следует ожидать, что он окажется в центре доброжелательного внимания со стороны сверстников, добьется признания своей индивидуальности и сможет проявить свои таланты.

Инклюзивная среда представляет собой необходимую среду, в которой могут развиваться следующие необходимые для жизни навыки.

1. Навыки «социального выживания». При наличии издевательств со стороны сверстников аутичный ребенок должен научиться не обижаться (а значит – избегать ответа на данный вызов), а приобрести навыки понимания и решения социальных проблем. Эта задача является особенно сложной для ребенка с РАС, который не всегда может распознать проблему, быстро и адекватно на нее отреагировать. «Социальные истории» как разновидность стратегий вмешательства смогут научить аутичного ребенка правильно оценивать ситуацию и защищать свое достоинство.

2. Навыки включения в коллектив и привлечения к себе внимания сверстников. Данные навыки могут способствовать преодолению социальной отстраненности и неприятия со стороны сверстников. Для достижения искомой цели необходима интенсивная работа над развитием сильных сторон аутичного ребенка и поиском общих со сверстниками интересов.

3. Навыки взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Для того чтобы сверстник мог выступать в роли посредника или тьютора, задачей педагогического коллектива является обучение ребенка сотрудничеству со сверстником: ребенок с РАС учится выполнять инструкции тьютора, обращаться к нему с запросами, отвечать на вопросы, участвовать в игровой деятельности. Также важно работать над уменьшением контроля со стороны взрослых и стремиться к постепенной передаче некоторых контролирующих функций от педагога к сверстнику – тьютору. И здесь очень эффективны стратегии отсроченных поощрений, постепенного уменьшения подсказок.

4. Развитие дружественных взаимоотношений и предоставление эмоциональной поддержки. В случае, когда общение со сверстником перерастает в близкие дружеские отношения, могут быть привлечены дополнительные виды терапии, которые выходят за рамки инклюзии. Таким видом терапии может стать обучение методу развития взаимоотношений, с помощью которого выполняются вмешательство, формирование навыков дружбы и эмоциональной поддержки.

Таким образом, инклюзия как возможность получения детьми с РАС новых знаний и умений, личного развития и приобретения функциональных навыков для дальнейшей жизни в социуме вполне осуществима на базе обычных массовых детских садов. Педагогическому коллективу ДОО необходимо лишь последовательно и планомерно решать поставленные задачи.

В ходе работы было установлено, что использование подсказок и поощрений можно, и нужно проводить не только в рамках коррекционно-развивающего, но и инклюзивного образования. Ниже представлен перечень стратегий, которые использовались в ходе психолого-педагогического сопровождения детей с РАС при включении их в образовательную среду детского сада.

1. Стратегии подсказок способствуют увеличению скорости приобретения навыков у детей с аутизмом, они также являются необходимым компонентом обучения навыкам проявления инициативы и обращения к окружающим. Подсказки применяются в дополнение к общему образовательному процессу, а также могут быть частью других методов обучения.

Чаще всего в инклюзии используются:

- вербальные (словесные) подсказки, с помощью которых ребенку напоминают, что нужно сделать в той или иной ситуации и как отреагировать;
- визуальные подсказки (карточки, символы), которые помогают ребенку овладеть абстрактными понятиями;
- моделирование (как момент типологизации), с помощью которого ребенок обучается совершать нужное действие в типичной ситуации.

Применение подсказок требует определенного подхода, основной частью которого являются стратегия постепенного уменьшения подсказок.

Недостаточно один раз подсказать ребенку, что и как нужно делать в той или иной ситуации – аутичному ребенку необходимы неоднократное повторение и интенсивное обучение. С другой стороны, частое использование одного и того же вида подсказки, без уменьшения ее интенсивности, может вызвать зависимость, и тогда ребенок приучится реагировать только в том случае, если кто-то из окружающих говорит или показывает, что нужно делать. Для того чтобы предотвратить регрессию в обучении, требуется постепенное снижение частоты подсказок до полного их исчезновения. Только с помощью постепенного отказа от стратегии подсказки можно научить ребенка правильно реагировать на определенные стимулы и таким образом существенно повысить уровень его самостоятельности и степень закреплённости навыков.

2. Использование поощрений. Частое использование поощрений в процессе обучения является важнейшим компонентом поведенческой теории научения. С помощью систематических поощрений верной речевой реакции/действия, последнее закрепляется и начинает происходить на постоянной основе и при отсутствии воспитателя.

Поскольку аутичные дети затрудняются в понимании и соблюдении социальных правил вследствие особенностей восприятия и социальной мотивации, в работе с ними применяется метод «социальной ситуации», что позволяет в конкретной и доступной форме научить ребенка, как правильно вести себя в ситуациях определенного типа.

3. Включение посредством сверстников. Привлечение сверстников для помощи в обучении детей, страдающих аутизмом, создает потенциальную возможность снизить потребность в постоянном индивидуальном внимании взрослого и тем самым позволяет детям с РАС действовать более независимо и максимально соответствовать их типично развивающимся одногодкам.

Такое посредничество заключается в том, что сверстник вместе с ребенком с РАС объединяются в пару для работы над одним учебным алгоритмом, при этом сверстник помогает аутичному ребенку с помощью таких принципов обучения, как четкие и мотивационные инструкции, подсказки и поощрения, то есть выступает в качестве тьютора.

Включение посредством сверстников зарекомендовало себя как эффективный метод для повышения способности к выполнению задач и уровня социального взаимодействия.

Доказательством вышесказанному может служить осуществление процесса инклюзии (включения) дошкольников с РАС в среду нормально развивающихся сверстников в дошкольном образовательном учреждении № 209 г. Ульяновска.

В ДОУ № 209 – 11 групп нормотипичных детей, три группы коррекционные: 1) дети с задержкой психического развития, 2) дети с тяжелыми нарушениями речи, 3) дети с РАС. В данной статье описывается опыт инклюзии 2012–2015 годов трех детей с РАС.

Инклюзия детей с РАС в некоррекционном дошкольном образовательном учреждении проходила в специально организованных упорядоченных условиях, регулируемых локальным актом – Приказом, содержащим программу инклюзии, группу, общеобразовательные занятия, которые посещают с ребенком. Приказом определяется, кто из педагогов является тьютором, кто осуществляет сопровождающую поддержку ребенка.

С целью достижения наиболее эффективных и качественных результатов реализацию коррекционного обучения было поручено осуществлять специально созданной команде, в которую вошли воспитатели группы для детей с ОВЗ, педагог-психолог и инструктор по плаванию.

Организацию инклюзивного обучения детей с РАС начали поэтапно и со следующих мероприятий:

- посещение образовательных занятий по ознакомлению с окружающими, по развитию элементарных математических представлений;
- посещение физкультурных занятий;
- посещение утренней зарядки;
- посещение музея русского быта;
- посещение занятий в бассейне;
- осуществление прогулочных мероприятий совместно со здоровыми сверстниками.

На первом (подготовительном) этапе проводилась подготовка к инклюзии не только ребенка с ОВЗ, но и детей из массовых групп ДОУ.

Так педагогом-психологом Адловой А.А. было организовано занятие, посвященное теме дружбы. Содержание занятия включало в себя просмотр мультфильма, прослушивание песни о дружбе и выполнение упражнения «Продолжи фразу»: «Друг – это тот...»; «Мне хотелось бы, чтобы мой друг...».

В конце занятия педагогом-психологом была озвучена история: «Я знаю одного мальчика, у которого нет друзей. От того, что их у него нет, он играть с детьми не умеет. Всегда играет один. Давайте ему поможем!».

Впоследствии психолог рассказал детям об особенностях этого мальчика: «Разговаривает он необычно. Если у него что-то спросить, он может повторить вашу фразу, как будто бы он – Эхо. Например, на вопрос «Как у тебя дела?», он, скорее всего, ответит вам так же, как вы и спросили: «Как у тебя дела?». Мы с вами должны договориться не смеяться над этим, а доброжелательно его поправлять. Давайте попробуем поиграть в Эхо и исправлять друг друга так, чтобы это звучало не обидно».

Играя в эту игру, дети не только узнали, как необходимо себя вести в ситуации встречи с непохожим на них ребятами, но и примерили на себя модель толерантного отношения к детям с РАС.

Первая встреча. Вместе с тем, даже после проделанной значительной предшествующей работы, воспитанники из общеобразовательной группы растерялись, увидев «необычного» мальчика. Вместо того, чтобы приветствовать незнакомца, дети молча за ним наблюдали.

Поведение ребенка с РАС было следующим. Придя в группу здоровых детей, он начал ходить по комнатам и осматривать все предметы, находящиеся там, совсем не замечая детей и так комментируя при этом увиденное: «кроватька – спать», «тарелка – кушать», «машинка – играть». Когда ему предложили подойти к детям и познакомиться, он взял руку сопровождающего и увёл к себе в группу. Педагог-психолог после этого вернулась в группу к детям и объяснила им, что мальчик никогда не был в другой группе, и сегодня его больше всего интересовала обстановка, и что в следующий раз «мы обязательно с ним познакомимся».

Впоследствии посещение общеобразовательной группы детьми с РАС в сопровождении педагога-психолога стало регулярным. Дети с РАС присутствовали на некоторых общеобразовательных занятиях, таких, как ознакомление с окружающим миром, формирование математических представлений, сенсорное развитие, формирование продуктивных видов деятельности и др., стараясь принимать активное участие в процессе обучения. Они рассматривали рисунки, отвечали на вопросы (при необходимости им оказывалась соответствующая помощь), работали в парах с другими детьми.

Все дети с РАС посещали общеобразовательные занятия совместно с воспитателем.

Второй этап. Постепенно дети общеобразовательных групп привыкли к ребенку с РАС, к его особенному поведению. Однако моторная неловкость и причудливые мимические движения некоторых воспитанников с аутизмом привлекали внимание детей, и некоторые из них открыто смеялись.

В таких случаях педагогом-психологом и воспитателем поощрялись дети, которые смогли сдержать свой смех, сделать вид, что необычное поведение гостей их не удивляет. Постепенно и все остальные ребята перестали смеяться над необычным поведением детей с РАС.

В целях повышения авторитета ребенка с РАС в группе специалистами и воспитателями использовались ситуации успеха, когда детям демонстрировались его сильные стороны, например, заметные физические способности.

Инклюзия детей с РАС осуществлялась и на занятиях в бассейне. Данное направление оказалось доступно тем детям с РАС, у которых к этому моменту были сформированы некоторые базисные умения и навыки: способность следовать простым инструкциям и отсутствие отказных реакций.

Для проведения водных процедур была составлена примерная программа посещения занятий в бассейне и организации процесса инклюзии дошкольников с РАС.

Посещение бассейна вызывало у детей с РАС массу положительных эмоций, они с огромным удовольствием посещали занятия и показывали неплохие результаты:

- увеличилась способность выполнять различные действия согласно общим правилам и инструкциям;
- повысилось качество имитации действий и упражнений;
- улучшилась ориентировка на движения взрослого и сверстников;

- появилась способность копировать эмоции других детей, сопереживать и радоваться (например, во время проведения соревнований и эстафет);
- сформировался устойчивый навык взаимодействия и общения в подгруппах;
- улучшились собственно плавательные умения и навыки.

Включение детей с РАС в среду сверстников массовых групп реализовывалось и в процессе прогулочных режимных мероприятий.

Воспитателями коррекционной группы для детей с РАС была составлена примерная программа осуществления данного направления обучения. Программа учитывала индивидуальные особенности каждого ребенка. В неё были включены как индивидуальная, так и совместная групповая деятельность с нормально развивающимися сверстниками. При этом цели обучения были соотнесены с уровнем развития ребенка.

По итогам проведенной работы по включению (инклюзии) детей с РАС в образовательную среду нейротипично развивающихся сверстников были достигнуты положительные результаты:

- улучшение способности выполнения групповых инструкций;
- улучшение способности приспосабливаться к изменениям в окружающей среде и адекватно реагировать на них;
- значительное снижение частоты эхоталии.

Говоря об инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра, важно помнить, что она наиболее эффективно протекает, в первую очередь, у тех из них, кто имеет сформированный базисный уровень развития (может выполнять инструкции педагогов, реагировать на имя, владеть, хотя бы частично, навыками самообслуживания, сообщать о своих потребностях взрослому, отвечают на вопросы воспитателей и сверстников).

Проводить инклюзию младших дошкольников до момента сформированности вышеуказанных навыков считаю не целесообразным.

Некоторые выводы. Анализ опыта включения детей с РАС в общеобразовательную среду сверстников в дошкольном образовательном учреждении № 209 г. Ульяновска позволяет сделать некоторые выводы.

Из всех этапов инклюзии самым сложным и ответственным следует считать первый этап.

Чтобы избежать повторения ошибок и добиваться ощутимых положительных результатов коррекционного обучения, необходимо соблюдать следующие требования к организации психолого-педагогического сопровождения инклюзии:

1. Важно использовать индивидуальный подход к организации инклюзии, выражающийся в разработке адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), адаптированной общеобразовательной программы (АОП), индивидуальной образовательной программы (ИОП), индивидуальной программы развития (ИПР), специальной индивидуальной программы реабилитации (СИПР), в которой предусмотрены основные образовательные и воспитательные задачи для каждого инклюзивного ребенка.

2. Следует составить с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей с РАС перспективный план их посещения общеобразовательных групп с подробным описанием их совместной деятельности с нормотипичными детьми.

3. Необходимо решать задачи подготовительного периода через постоянное наблюдение за поведением ребенка с РАС, учет его реальных возможностей и способностей, с систематической коррекцией плана формирования навыков, важных для вхождения

в детский коллектив, адаптации к изменениям и последующей успешной социализации.

4. Обучение и воспитание в группе четырех- / пятилетних детей с РАС требуется реализовывать через внимательное наблюдение за особенностями проявления данного нарушения у каждого из них и постоянную фиксацию степени выраженности дефекта на каждом этапе инклюзии.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072

ББК 88.4

Изучение психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности, при помощи теста Роршаха¹

Семикашева Инна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Приведены результаты исследования психологических особенностей личности учителей при помощи теста Роршаха. Получены доказательства того, что группа учителей, использующих на своих уроках в основном активные приемы, характеризуется более благоприятными параметрами, отражающими уровень их личностной и профессиональной самоактуализации. Напротив, учителя, предпочитающие пользоваться пассивными формами организации урока, демонстрируют личностные особенности, которые не только ограничивают их профессиональный уровень, но и не способствуют полноценной личностной самореализации.

Показано, что установленные закономерности имеют большое значение в организации практической психологической работы с учителями. Для группы учителей, предпочитающих пользоваться пассивными формами организации урока, предложено организовать серию тренингов личностного роста и самоактуализации, для развития навыков кооперации, преодоления личностных конфликтов и барьеров, препятствующих установлению полноценных отношений с людьми. Группе учителей, использующих на своих уроках в основном активные приемы, рекомендованы тренинги или индивидуальные занятия, направленные на обучение методам коррекции негативных эмоциональных состояний и обретения ресурсных состояний.

Значимость информации, полученной в результате применения указанного метода, служит авторам аргументом в поддержку важности его распространения в отечественной науке, а также необходимости скорейшего перевода трудов Роршаха и его последователей на русский язык.

Ключевые слова: психологические особенности личности учителя, активные и пассивные формы организации урока, тест Роршаха, практическая психологическая работа с учителями.

Psychological characteristics of the personality of teachers using various methods of pedagogical activity (applying the Rorschach test)

¹ Исследование поддержано грантом Российского гуманитарного научного фонда №13-06-00710

Semikasheva Inna Alekseevna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article presents the results of the study of the psychological characteristics of the personality of teachers using the Rorschach test. The evidence has been obtained that the group of teachers using mostly active receptions in their lessons is characterized by more favorable parameters reflecting the level of their personal and professional self-actualization. On the contrary, the teachers who prefer to use passive forms of organizing a lesson demonstrate particular personal characteristics that not only limit their professional level, but also do not contribute to a full personal self-realization.

It is shown that the established patterns are of great importance in organizing practical psychological work with teachers. For the group of teachers who prefer to use passive forms of organizing a lesson it is suggested to organize a series of trainings for personal growth and self-actualization, to develop cooperative skills, to overcome personal conflicts and barriers that impede the establishment of full-fledged relationships with people. For the group of teachers using mostly active techniques in their lessons it is recommended to hold trainings or individual classes aimed at teaching methods of correcting negative emotional states and finding resource states.

The importance of the information obtained as a result of applying this method serves as a supporting point for the authors in explaining the importance of its spreading, as well as the need for translating the works of Rorschach and his followers into Russian.

Keywords: psychological features of teacher's personality, active and passive forms of lesson organization, Rorschach test, practical psychological work with teachers.

В качестве диагностического инструментария для глубинного изучения психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности, был выбран тест чернильных пятен Г. Роршаха. Поскольку в отечественной науке настоящее время в России не существует единого подхода к работе с данной методикой, необходимо остановиться на особенностях данного теста.

Тест был разработан швейцарским психиатром Германом Роршахом. 1921 год, когда была опубликована его книга «Психодиагностика» с описанием теста чернильных пятен, считается датой рождения теста. Работа по созданию теста заняла более 10 лет. К сожалению, Герман Роршах, «надежда целого поколения швейцарских психиатров», по словам Е. Блейлера, не успел ни насладиться успехом своей книги, ни исследовать результаты практического применения своего метода. Учёный умер из-за осложнений от аппендицита 2 апреля 1922 года, всего через 7 месяцев после публикации своей книги.

«Основные теоретические установки Роршаха заключались в следующем. Если человек оперирует всем пятном целиком, значит, он способен воспринимать основные взаимосвязи и склонен к систематизированному мышлению. Если фиксируется на мелких деталях, значит, он придирчив и мелочен, если на редких – значит, склонен к «необычному» и способен к обостренной наблюдательности. Ответы на белый фон, по мнению Роршаха, свидетельствуют о наличии оппозиционной установки: у здоровых людей – о склонности к дискуссиям, об упрямстве и своеволии, а у психически больных – о негативизме и странностях в поведении. Во всех этих трактовках

прослеживается тенденция к прямым аналогиям и мысль об однозначности способа видения и характера мышления. Видишь всякую мелочь, – значит, педант, видишь не сами пятна, как большинство людей, а прилежащий белый фон, – значит, и мыслишь нетрадиционно. Способность к четкому восприятию формы пятен Роршах считал индикатором устойчивости внимания и одним из важнейших признаков интеллекта. Ответы по движению, возникающие при содействии представлений о прежде виденных или испытанных самим субъектом движениях, он рассматривал как показатель интеллекта, меру внутренней жизни (интраверсии) и эмоциональной стабильности. Большое количество цветowych ответов он расценивал как проявление эмоциональной лабильности. Соотношение ответов по движению и цвету Роршах назвал «типом переживания». Преобладание ответов по движению он связал с интраверсивным типом переживания, преобладание цветowych ответов – с экстратензивным. Главное отличие интраверсии от экстратензии он усматривал в большей зависимости от внутренних переживаний, чем от внешних впечатлений. Уделив особое внимание особенностям восприятия пятен, Роршах сравнительно мало останавливался на том, какие именно объекты усматривались в них. Он полагал, что содержательная сторона ответов только случайно отражает переживания испытуемых» («Энциклопедия психодиагностики»).

После смерти Германа Роршаха тест развивался его последователями в Европе и США, среди которых можно отметить Эвалда Бома, Бруно Клопфера, Зигмунда Пиотровски, Самюэля Бека и др. Каждый из упомянутых ученых создал свою собственную систему кодирования и интерпретации результатов, что крайне затруднило проведение исследований и использование результатов для сравнительного анализа. Несмотря на это, в 70-80-х годах в США тест Роршаха прочно занимал первые места в списке наиболее часто используемых проективных тестов. О популярности теста Роршаха говорит тот факт, что в 70-е годы он находился на первом месте по числу посвященных ему публикаций [Exner 2003: 3]. В большой степени этому способствовало создание в 1968 году в США Института изучения теста Роршаха под руководством доктора Джона Экснера (Rorschach Research Foundation), который организовал систематическое изучение всей библиографии, посвященной тесту, и стандартизировал технику тестирования и обсчета данных [Exner 2003: 4]. В итоге был разработан новый методологический подход, который получил название «Интегративной Системы Экснера». В настоящее время «Интегративная Система Экснера» получила мировое признание и была адаптирована во многих странах. К сожалению, в России до сих пор не существует официального перевода книг Дж. Экснера, и большинству отечественных специалистов данная система не известна (в качестве исключения следует отметить статью белорусского ученого М. А. Ассановича, посвященную работе по адаптации «Интегративной Системы» в России [Ассанович 2002]).

В наши дни область применения теста чрезвычайно широка: он используется в клинической психологии, в психотерапевтической и психиатрической практике, в пенитенциарной психологии и др. Процедура проведения тестирования очень проста: испытуемому поочередно предъявляют 10 карточек, каждая из которых представляет изображение симметрично стилизованного чернильного пятна, и спрашивает о том, что бы это могло быть. Ответы тщательным образом записываются и затем уточняются в ходе расспроса, так что вся процедура занимает обычно не более 40 минут. После этого проводится кодирование результатов (Интегративная Система насчитывает около 80 кодов), обсчет полученных данных и интерпретация результатов.

В результате кодирования и обсчета данных вычисляются 8 кластеров, которые соответствуют основным сферам психической деятельности, и 7 важнейших констелляций, или комплексных индексов. В кластерах сосредоточена важная информация о поведении испытуемого, которая составляет основу для построения целостной картины психической деятельности субъекта. Так выделяют: кластер контроля и толерантности к стрессу, кластер ситуативного стресса, кластер эмоциональной сферы, три кластера перцептивно-мыслительной деятельности (так называемой «когнитивной триады»): перцептивной обработки информации, распознавания и концептуализации, кластер самовосприятия и кластер межличностных отношений.

В констелляциях указываются оценки комплексных индексов, которые определяются на основе значений сразу нескольких шкал различных кластеров. К ним относятся: индекс склонности к суициду, индекс склонности к депрессии, индекс перцептивно-мыслительных нарушений, индекс дефицита копинговых стратегий, индекс чрезмерной выносливости, индекс обсессивных нарушений.

Даже такое краткое описание показывает, насколько широк спектр диагностических возможностей теста. Тест Роршаха в варианте его применения в рамках Интегративной Системы действительно предоставляет исследователю уникальную возможность получить большой массив информации о глубинных психологических свойствах личности испытуемых.

Целью исследования было изучение психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности. В соответствии с целью исследования, учителя были разделены на две группы, которые в ходе дальнейшего обсуждения будут называться «использующие активные приемы (АП)» и «использующие пассивные приемы (ПП)».

В первую группу (АП) вошли учителя, часто включающие активные приемы в организации деятельности учеников (работа в микро-группах, учебные дискуссии, совместные обсуждения урока и т.д.), в количестве 12 человек.

Вторую группу составили те, кто в основном использует пассивные приемы на уроках (опрос, письменная проверка знаний, рассказ нового материала и т.д.), также в количестве 12 человек.

Учитывая небольшой объем выборки, связанный с трудоемкостью обработки результатов теста, а также с пилотажным этапом организации исследования, статистическая обработка данных показала достоверность расхождения ограниченного числа параметров. Однако применение кластерного анализа позволяет говорить о важных тенденциях, выявленных в данных группах испытуемых, обсуждение которых приводится ниже.

Одной из наиболее значимых тенденций является большая выраженность в группе (ПП) избегающего стиля (Рис. 1). Личностный стиль в Интегративной Системе отражает устойчивое соотношение когнитивных и эмоциональных стратегий при взаимодействии с проблемной ситуацией. Выделяют интроверсивный (мыслительный), экстратензивный (эмоциональный), амбитентный (недифференцированный) и избегающий стили.

Избегающий стиль выявляется по предпочтительному выбору формы в качестве единственного параметра стимульного пятна (при этом игнорируются такие особенности пятна, как цвет, объемность, оттенки, возможные проективные движения). Дж. Экснер так описывает психологические особенности, соответствующие избегающему стилю: «... данный стиль отражает стремление снижать воздействие стимулов до наиболее

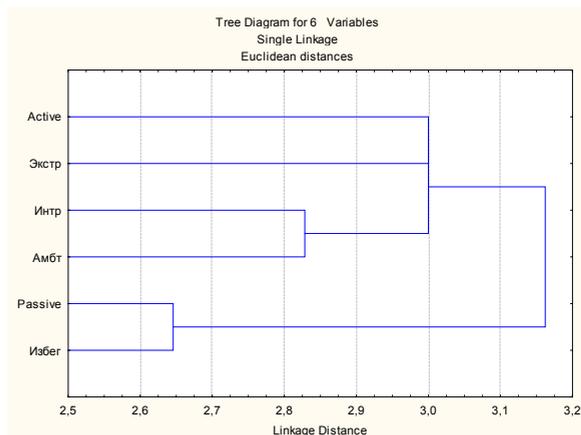


Рис. 1. Результаты кластерного анализа двух групп испытуемых в зависимости от выраженности личностного стиля. (Active – группа (АП), Passive – группа (ПП), экстр. – экстратензивный стиль, интр. – интроверсивный стиль, амбт – амбивалентный стиль, избег. – избегающий).

и поэтому его нередко выявляют у детей и младших подростков. Однако стремление сохранять данный стиль в старшем возрасте может привести к фактору хронического риска, обусловленного неумением ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и ограничивающего способность индивида эффективно осмысливать реальность.

Сцепленность группы (АП) с другими стилями в результатах кластерного анализа говорит о том, что учителя этой группы не стремятся избегать сложностей, они готовы вовлекаться в разнообразные жизненные коллизии и иметь дело с амбивалентными ситуациями, требующими высокого уровня когнитивных и эмоциональных затрат. Это подтверждается таким параметром, как Afr (affective ratio), показатель готовности переживать различные эмоциональные состояния и иметь дело с эмоциями других людей.

Как видно из Рис. 2, учителя группы (АП) характеризуются высоким уровнем выраженности данного параметра, а учителя группы (ПП) – средним и низким уровнем.

Еще один параметр, который, как правило, оказывает сильное влияние на способность взаимодействовать с миром и окружающими людьми, это показатель нарциссизма, ощущение преувеличенной важности своего собственного Я. С людьми, наделенными этой чертой, которая считается ядерным образованием, трудно устанавливать и поддерживать отношения, так как у таких людей есть потребность в постоянном подкреплении преувеличенного чувства собственной

простого уровня, на котором их легко воспринимать. Обычно для этого требуется сузить или упростить стимульное поле восприятия» [Ехнер 2003: 318]. При этом человек искусственно снижает значимость или просто игнорирует отдельные элементы стимульного поля. Поведение таких людей, как правило, характеризуется стремлением все упрощать, не замечая нюансы, и реагировать на сложные, амбивалентные ситуации избеганием или отрицанием их значимости.

Избегающий стиль можно рассматривать как защитную стратегию, выстраиваемую для упрощения ориентации в сложных ситуациях,

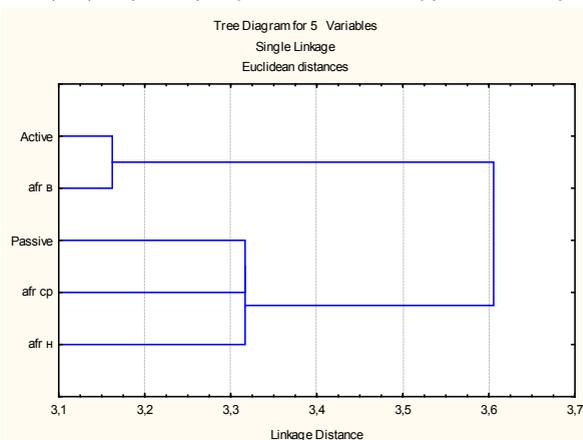


Рис. 2. Результаты кластерного анализа двух групп испытуемых в зависимости от выраженности параметра эмоциональной вовлеченности. (Active – группа (АП), Passive – группа (ПП), afr – показатель эмоциональной вовлеченности: в – высокий уровень, cp – средний, н – низкий).

грандиозности, и всегда есть вероятность, что о своем благе такие люди будут заботиться больше, чем о благе окружающих (результаты представлены на Рис. 3).

Учитывая специфику профессии учителя, связанную с необходимостью постоянного общения и взаимодействия с учениками на всех уровнях, в том числе и глубоко, личностном, а также с вовлеченностью в данный процесс таких профессионально важных качеств, как эмпатия и интерес к личности ученика, данные, представленные на Рис. 4, подтверждают тенденцию к избеганию полноценного взаимодействия с миром у группы учителей (ПП). Так, если учителя из группы (АП) хорошо разбираются в людях и проявляют к ним интерес, то учителя из второй группы испытуемых (ПП) или плохо понимают других людей, или не интересуются ими вовсе.

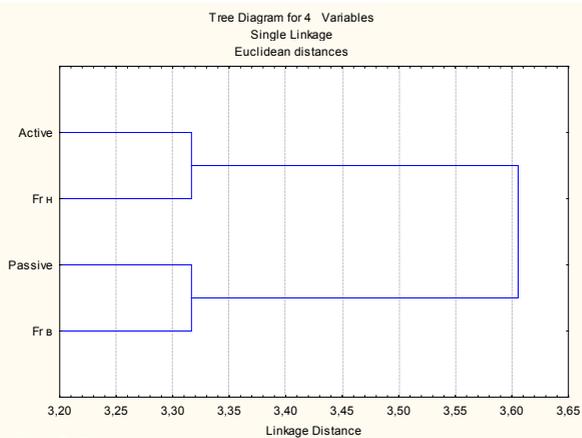


Рис. 3. Результаты кластерного анализа двух групп испытуемых в зависимости от выраженности параметра нарциссизма. (Active – группа (АП), Passive – группа (ПП), Fr – показатель нарциссизма).

Последняя группа параметров, которая представляется нам чрезвычайно важной для обсуждения, касается констелляций, описывающих такие значимые показатели, как: показатель склонности к депрессии (DEPI), отражающий серьезное неблагополучие в эмоциональной сфере, показатель перцептивно-мыслительных нарушений (PTI), фиксирующий степень отклонений, выявленных в ходе анализа многочисленных параметров в процессах восприятия и мышления, показатель дефицита копинговых стратегий (CDI), свидетельствующий о наличии серьезных проблем в умении строить отношения с окружающими людьми.

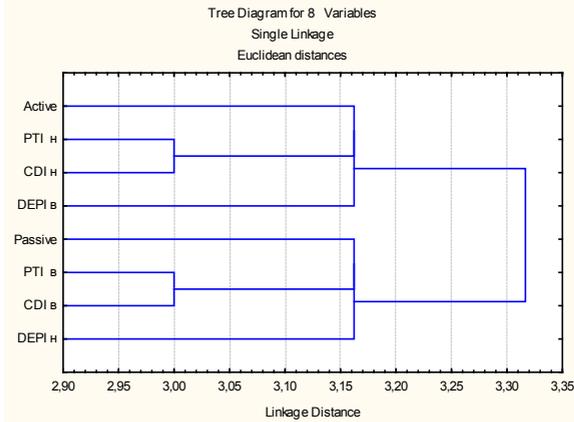


Рис. 4. Результаты кластерного анализа двух групп испытуемых в зависимости от выраженности параметра, показывающего направленность на других людей. (Active – группа (АП), Passive – группа (ПП), H норм – высокий уровень понимания других людей, H не поним – уровень, при котором другие люди интересуют, но их не понимают, H не интрес – уровень, при котором другие люди не вызывают интереса в целом).

Данные представлены на Рис. 5.

Как видно из представленных данных, все параметры, отражающие неблагоприятные тенденции в личностном функционировании, «сцеплены» с группой учителей, использующих пассивные приемы, однако, показатель депрессии (который в целом был выявлен у большого числа испытуемых во всей выборке) оказался выше

у учителей, использующих активные приемы педагогической деятельности.

Возможным объяснением данного факта являются выявленные М. Селигманом закономерности восприятия реальности депрессивными людьми [Селигман 2013].

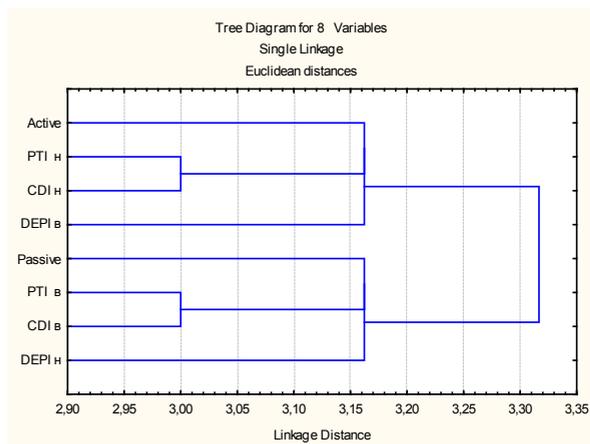


Рис. 5. Результаты кластерного анализа двух групп испытуемых в зависимости от выраженности важнейших констелляций (Active – группа (АП), Passive – группа (ПП), DEPI – показатель выраженности депрессии, PTI – показатель перцептивно-мыслительных нарушений, CDI – показатель дефицита копинговых стратегий).

Если учителя группы (ПП) организуют данное взаимодействие, не затрагивая глубокий уровень личностного общения и не вовлекаясь в него эмоционально, то учителя группы (АП) затрачивают значительное количество личностных ресурсов, – как когнитивных, так и эмоциональных, что не может не сказываться на их психологическом функционировании. Учитывая, что часто протекание данного синдрома проходит без помощи, оказываемой извне (администрацией школы, психологами системы образования), учителя пытаются компенсировать последствия выгорания самостоятельно, и наверняка ощущают недооцененность своего вклада в высокие показатели профессиональных успехов школы.

Некоторые выводы. Проведенное исследование достаточно убедительно показывает, что группа учителей, использующих на своих уроках в основном активные приемы, характеризуется более благоприятными параметрами, отражающими уровень их личностной и профессиональной самоактуализации. Напротив, учителя, предпочитающие пользоваться пассивными формами организации урока, демонстрируют личностные особенности, которые не только ограничивают их профессиональный уровень, но и не способствуют полноценной личностной самореализации.

Представляется, что установленные закономерности имеют большое значение в организации практической психологической работы с учителями. При этом, как было сказано выше, обе группы учителей могут нуждаться в психологической помощи. Для группы учителей (ПП) было бы, на наш взгляд, полезно организовать серию тренингов личностного роста и самоактуализации, для развития навыков кооперации, преодоления личностных конфликтов и барьеров, препятствующих установлению полноценных отношений с людьми, а группа учителей (АП) может нуждаться в восполнении ресурсов, им могут помочь тренинги или индивидуальные занятия, направленные на обучение методам коррекции негативных эмоциональных состояний и обретения ресурсных состояний.

Проведенное исследование психологических особенностей личности учителей, использующих различные приемы педагогической деятельности, при помощи теста

В его исследовании была обнаружена связь депрессии с более реалистичными представлениями о жизни. В нашем случае, мы можем предположить, что отсутствие такой мощной защитной стратегии как избегающий личностный стиль, приводит к более глубокому пониманию и переживанию реальности, что в свою очередь отражается на эмоциональном состоянии групп учителей (АП).

Кроме этого, следует учесть и фактор эмоционального выгорания, которое развивается вследствие постоянных психологических нагрузок от интенсивного межличностного взаимодействия.

Роршаха, можно считать успешным уже на пилотажном этапе и при малой выборке. Значимость информации, полученной в результате применения указанного метода, может служить аргументом в поддержку важности его распространения в отечественной науке, а также необходимости скорейшего перевода трудов Роршаха и его последователей на русский язык.

Источники и литература:

1. Ассанович М. А. Тест Роршаха на основе адаптированной Интегративной Системы Экснера: теоретические и прикладные аспекты // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4.
2. Методика чернильных пятен Роршаха [Электронный ресурс] // Энциклопедия психодиагностики. - URL: <http://psylab.info/Psylab.info> (дата обращения: 05.03.2017)
3. Селигман М. Как научиться оптимизму. М.: Альпина Паблишер, 2013.
4. Exner John E. The Rorschach: A Comprehensive System. Volume 1. Basic Foundations and Principles of Interpretation. 4th edition. NY.: John Wiley & Sons, 2003.

УДК 37.025
ББК 74.202

Эмоциональный интеллект: особенности проявления при решении неопределённых задач

Зинурова Римма Рефкатовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Жуплатова Любовь Александровна,

магистрант кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация: В статье исследуется проблема специфики проявления эмоционального интеллекта в ситуациях решения неопределённых задач. В ходе экспериментального изучения проблемы было установлено, что у студентов творческой и нетворческой направленности деятельности эмоциональный интеллект имеет разное проявление при решении неопределённых задач: студенты творческих специальностей более тревожны по сравнению со студентами нетворческих специальностей; студенты творческой специальности имеют более развитые интуитивные способности по сравнению со студентами нетворческих специальностей; задачи логического типа способствуют повышению уровня ситуативной тревожности у студентов творческой специальности, а задачи творческого типа способствуют повышению уровня ситуативной тревожности у студентов нетворческой специальности; студенты творческой и гуманитарной специальностей имеют более широкий спектр проявлений эмоционального интеллекта, чем студенты математической специальности; студенты математической специальности имеют самый низкий результат по уровню эмоционального интеллекта, что говорит о специфике развития эмоциональной сферы студентов данной специальности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, неопределённые задачи, толерантность к определенности, толерантность к неопределённости, интолерантность к определенности, интолерантность к неопределённости, психологический эксперимент.

Emotional intellect: features of its manifestation while solving uncertain tasks

Zinurova Rimma Refkatovna,

Candidate of Psychological sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Zhuplatova Lubov Aleksandrovna,

Master Student, Department of Psychology, Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article investigates the problem of manifesting the emotional intelligence while solving uncertain tasks. The experimental study of the problem showed that students specializing in creative and non-creative activities have different manifestation of emotional intelligence in solving uncertain tasks. The students of creative professions are more anxious in comparison with the students of non-creative specialties. It was also obvious that students of a creative specialty have more developed intuitive abilities in comparison with students of non-creative specialties. It was proved that tasks of a logical type contribute to an increase in the level of situational anxiety among the students of the creative profession, and tasks of a creative type contribute to an increase in the level of situational anxiety among students of a non-creative specialty. Students of creative and humanitarian specialties have a broader spectrum of manifestations of emotional intelligence than students of the mathematical specialty. Students of mathematical specialty have the lowest results in terms of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, uncertain tasks, tolerance to certainty, tolerance to uncertainty, intolerance to certainty, intolerance to uncertainty, psychological experiment.

Эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является относительно новым, малоизученным феноменом. Понятие эмоционального интеллекта созвучно идее, высказанной ещё Л.С. Выготским, о единстве аффекта и интеллекта. В век технологического прогресса, открывающий все новые возможности для обучения и получения информации, традиционные модели интеллекта оказались неспособными достаточно полно объяснить способность человека к адаптации в быстроизменяющихся условиях.

В психологии существуют различные подходы к пониманию сущности и структуры эмоционального интеллекта (R. Bar-On, D. Goleman, J. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова и др.). Анализ теоретических воззрений вышеуказанных авторов позволяет определить эмоциональный интеллект как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности. По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект представляет собой психическое образование, которое формируется у человека прижизненно под воздействием факторов, обуславливающих его уровень и специфические индивидуальные особенности [Люсин 2004]. Необходимость изучения эмоционального интеллекта диктуется запросами современной высококонкурентной экономики, где определение факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности и социально-психологическую адаптацию личности, относится к задачам, актуальность решения которых неизменно растёт.

Исследования эмоционального интеллекта показывают необходимость анализа его соотношения с типом задач, с которыми «встречается» человек, с личностно-ситуативной тревожностью и с интуицией [Социальный и эмоциональный интеллект 2009].

Проведенное нами исследование было посвящено изучению особенностей проявления эмоционального интеллекта у студентов различных специальностей в ситуациях преодоления неопределённости при решении задач. Мы предположили, что у студентов творческих и нетворческих специальностей имеются различия в проявлениях эмоционального интеллекта и между отдельными проявлениями эмоционального интеллекта существуют связи.

В ходе исследования мы использовали следующие методы: «Опросник ЭМИн» (Д.В. Люсин) [Люсин 2004]; «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости» (Т.В. Корнилова) [Корнилова 2010]; «Шкала ситуативной (реактивной) тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [Прихожан 2005]; «Опросник интуитивного стиля» (С. Эпстайн) [Корнилова 2009]; методы математико-статистической обработки данных с использованием программных пакетов для социальных наук SPSS (корреляционный анализ с помощью критерия г Спирмена, U-критерий Манна – Уитни для выявления различий между группами, непараметрический критерий Т-Вилкоксона для выявления выраженности изменений параметров).

В нашем исследовании приняло участие 120 человек – студенты Ульяновского Государственного университета. Были сформированы три группы, которые условно получили названия: «гуманитарная» (студенты юридической специальности), «математическая» (студенты математической специальности) – они составили общую группу «нетворческих». Студенты творческих специальностей (будущие актёры) составили «творческую» группу.

Исходя из нашей гипотезы и опираясь на теоретические положения зарубежных и отечественных психологов, мы разработали программу и процедуру эмпирического исследования. Программа исследования состояла из трёх этапов.

Первый этап заключался в выявлении особенностей решения задач двух типов: творческих и логических. При этом учитывалось, что творческие задачи являются задачами с повышенной неопределённостью [Корнилова 2009].

Для этого мы измерили уровень ситуативной тревожности до и после решения логических и творческих задач. При проведении исследования предполагалось, что задачи как логического, так и творческого типа способствуют повышению уровня ситуативной тревожности. Согласно предположению за нетипичный сдвиг было принято нулевое значение признака или его уменьшение. В решении задач оценивалась успешность или не успешность их решения.

Было установлено, что в ситуации до решения задач у студентов гуманитарной и творческой специальности сдвиг в типичную сторону по интенсивности достоверно преобладает (Тэмп = 10 соответствует $p \leq 0,01$ (Тэмп ниже $T_{кр_{0,01}} = 238$); Тэмп = 5 соответствует $p \leq 0,01$ (Тэмп ниже $T_{кр_{0,01}} = 238$)). А у студентов математической специальности изменение признака находится в зоне неопределённости (Тэмп = 279.5 при $T_{кр_{0,01}} = 238$, $T_{кр_{0,05}} = 286$). В ситуации после решения задач было установлено, что у студентов всех специальностей сдвиг в типичную сторону по интенсивности достоверно преобладает. Таким образом, при решении творческих и логических задач было выявлено изменение уровня ситуативной тревожности в сторону увеличения признака. Мы предполагаем, что изменение уровня тревожности при решении логических и творческих связано с оценкой самого понятия задачи студентами творческих и нетворческих специальностей.

Студенты математической специальности воспринимают задачу чаще в режиме формальной логики, поэтому они нередко не обращают внимание на неопределённость в задачах. Поэтому ни логические, ни творческие задачи не вызвали у респондентов значимой эмоциональной реакции.

Студенты гуманитарной специальности склонны наделять задание содержательной формой, в основном применительно к своему личному опыту, поэтому при решении как логических, так и творческих задач был установлен сдвиг измеряемого признака в сторону увеличения.

Студентами творческой специальности, которую составили студенты актёры, задание воспринималась, как игра, поэтому уровень ситуативной тревожности у них выше,

чем у студентов нетворческой группы. Они предпочли творческие задачи логическим, к решению которых приступили сразу (согласно процедуре исследования, можно было начать с любой группы задач).

Содержание второго этапа нашего исследования заключалось в поиске различий между проявлениями эмоционального интеллекта и предположительно связанными с ним характеристиками у студентов условно «творческих» и «нетворческих» специальностей.

Согласно логике исследования мы провели сравнение студентов «гуманитарных» и «творческих», «математической» и «творческой», а также «гуманитарной» и «математической» специальностей, а затем провели сравнение «творческой» группы (творческая специальность) и «нетворческой» группы (гуманитарная и математическая специальность). Для проверки гипотезы мы провели следующую батарею методик: «Опросник ЭМИн» (Д.В. Люсин), «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости» (Т.В. Корнилова), «Опросник интуитивного стиля» (С.Эпстайн). Полученные результаты подверглись математической обработке с помощью U-критерия Манна-Уитни для выявления различий между группами.

Было установлено, что студенты математической специальности имеют более высокие результаты по шкале «интолерантность к неопределённости». Студенты творческой специальности имеют более высокие результаты по шкале «толерантность к неопределённости» (Uэмп = 107.5 соответствует $p < 0,01$, $U_{кр_{0,01}} = 557$).

Студенты гуманитарной специальности имеют более высокие результаты по шкале «межличностная интолерантность к неопределённости» (Uэмп = 29.5 соответствует $p < 0,01$, $U_{кр_{0,01}} = 557$). (Использовалась методика «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределённости» Т.В. Корниловой).

Студенты творческой специальности имеют более высокие показатели по шкале интуитивные способности, а студенты гуманитарной и математической специальности имеют более высокие показатели по шкале «использование интуиции» (Методика «Опросник интуитивного стиля» С.Эпстайна). Было установлено, что студенты гуманитарной специальности имеют более высокие результаты по шкале «внутриличностный эмоциональный интеллект», а студенты творческой специальности имеют более высокие результаты по шкале «межличностный эмоциональный интеллект» и общего уровня эмоционального интеллекта (соответственно Uэмп = 294 соответствует $p < 0,01$, $U_{кр_{0,01}} = 557$; Uэмп = 370.5 соответствует $p < 0,01$, $U_{кр_{0,01}} = 557$). (Использовалась методика «Опросник ЭМИн» Д.В. Люсина).

Таким образом, студенты творческой и гуманитарной специальности имеют различия в проявлениях эмоционального интеллекта. Студенты творческой специальности склонны к позитивному восприятию новизны и оригинальности, предпочитают более сложные задачи и не боятся выйти за рамки принятых ограничений, о чём говорят высокие показатели по шкале толерантность к неопределённости.

Студенты гуманитарных специальностей стремятся к ясности, упорядоченности во всем и для них характерно неприятие неопределённости, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей, о чём свидетельствуют высокие показатели по шкале интолерантность к неопределённости. Также они стремятся к ясности и контролю в межличностных отношениях, в отличие от студентов творческой специальности. Интуитивные способности студентов творческой специальности выше, чем у студентов гуманитарной специальности, но использование или доверие интуиции преобладает у студентов гуманитарных специальностей, что связано с решением

определённого рода задач в повседневной жизни, которые имеют множество вариантов выбора. Студентам-актёрам не требуется постоянного обращения к интуиции в проработке своей роли и в общении со зрителями. По общему уровню эмоционального интеллекта студенты творческой и гуманитарной специальности не имеют выраженных различий, но студенты творческой группы больше направлены на понимание и контроль эмоций других людей, что, вероятно, связано с их привычкой к проживанию роли и настроенностью на общение со зрителями. Студенты гуманитарной специальности направлены на понимание и контроль своих эмоций, на управление своими чувствами.

Студенты математической специальности более склонны к ясности, как при решении различных задач, так и в межличностном общении. Интуитивные способности и доверие интуиции у них имеют достаточно низкие показатели, поскольку неприятие неопределённости и стремление свести любую задачу к логической схеме исключает возможность выбора и, следовательно, не предполагает использование и развитие интуитивных способностей. Также выявлены более низкие показатели по общему уровню эмоционального интеллекта и по межличностному эмоциональному интеллекту, чем у студентов творческой специальности. Мы предполагаем, что студенты-математики используют формальную логику не только при решении задач, но и в отношениях с людьми, поэтому они не направлены на понимание и оценку как своих эмоций, так и эмоций окружающих.

По результатам сравнительного анализа студентов творческой и нетворческой группы можно сделать ряд выводов. Студенты нетворческой группы более склонны к ясности и неприятию неопределённости, предпочитают следовать установленным правилам и принципам, в отличие от студентов творческой группы. Студенты нетворческой группы менее оригинальны, консервативны, предпочитают оставаться в рамках заданной проблемы. В межличностных отношениях студенты нетворческой группы также стремятся к контролю и ясности, испытывают дискомфорт в случае неопределённости отношений. Студенты творческой группы предпочитают независимость и неустойчивость отношений и, напротив, испытывают дискомфорт в монолических, устойчивых отношениях. Студенты творческой группы и студенты гуманитарной специальности из нетворческой группы имеют более высокий эмоциональный интеллект, чем студенты математической специальности.

На третьем этапе мы исследовали возможные связи между отдельными проявлениями эмоционального интеллекта. Мы использовали статистический пакет для социальных наук SPSS (корреляционный анализ с помощью критерия r Спирмена). В ходе исследования была установлена положительная взаимосвязь между тревожностью и внутриличностным эмоциональным интеллектом на уровне значимости $p < 0,05$, что говорит о связи тревожности как составляющей внутриличностного эмоционального интеллекта, т.е. чем лучше человек понимает и контролирует свои эмоции, тем меньше он подвержен тревожности и способен её контролировать.

Также была выявлена положительная связь между интуитивными способностями и толерантностью к неопределённости и отрицательная связь между интолерантностью к неопределённости и интуитивными способностями. Связь выявлена на уровне значимости $p < 0,05$, т.е. интуитивные способности связаны с процессом преодоления неопределённости. Также данные взаимосвязи показывают, что чем более человек склонен к неприятию нового и неясного, тем ниже его интуитивные способности.

Таким образом, на основе анализа и интерпретации полученных результатов исследования проявлений эмоционального интеллекта, нами были сделаны следующие выводы:

1) студенты творческих специальностей при решении творческих задач (задач с относительно высокой неопределённостью) более тревожны по сравнению со студентами нетворческих специальностей;

2) студенты творческой специальности имеют развитые интуитивные способности по сравнению со студентами нетворческих специальностей;

3) задачи логического типа способствуют повышению уровня ситуативной тревожности у студентов творческой специальности, а задачи творческого типа способствуют повышению уровня ситуативной тревожности у студентов нетворческой специальности;

4) студенты математической специальности имеют самый низкий результат по уровню эмоционального интеллекта, что говорит о специфике развития эмоциональной сферы студентов данной специальности.

На основе полученных выводов нами был разработан ряд рекомендаций для учащихся старшего школьного возраста и студентов по развитию проявлений эмоционального интеллекта.

1. Обучение навыкам аутотренинга с целью снятия тревожности и напряжения перед решением учебных задач с повышенной неопределённостью.

2. Развитие интуитивных способностей, способствующих принятию неопределённости и успешному решению задач со множеством выборов или их отсутствием.

3. Использование системы упражнений, направленных на понимание эмоций других людей и контроль своих эмоций.

Источники и литература:

1. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. Том 31. 2010. №1.
2. Корнилова Т.В., Новотоцкая-Власова Е.В. Соотношение нравственного самосознания личности, эмоционального интеллекта и принятия неопределенности // Вопросы психологии. 2009. № 6.
3. Львова Е.Н., Митина О.В., Шлягина Е.И. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под. Ред. Д. В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. С. 29–36.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2000.
6. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
7. Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 54–62.
8. Mayer J.D., Caruso D.R., & Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence // *Intelligence*, 1999, № 27, p. 267–298.
9. Mayer J.D., & Salovey P. What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 1997. p. 3–31.
10. Mayer J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test. (MSCEIT) item booklet. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers, 2002.
11. Mayer J.D., Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than Iq*. New York: Bantam Dell, 1995.

УДК 37.032
ББК 74.200.51

Формирование ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущих специалистов в учреждении высшего образования

Лукьянова Маргарита Ивановна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Скоморохова Ольга Сергеевна,

кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка 3 квалификационного уровня, Корпоративный университет Группы компаний «Волга-Днепр», г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценностных установок на профессиональные достижения как основы будущего максимального профессионально-личностного развития обучающихся в вузе. Успешность профессиональной деятельности складывается из стремления к самосовершенствованию, адекватной самооценки и развития ценностно-мотивационной сферы. Установка по отношению к деятельности определяет состояние готовности в виде высокого уровня развития различных процессов личности и обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности. Сформированная у будущих специалистов ценностная установка на достижения обуславливает успешное выполнение профессиональной деятельности. Формирование такой установки подразумевает развитие трёх её компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. В статье предлагается модель процесса формирования ценностной установки на достижения в будущей профессии в учреждении высшего образования; называется комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающий эффективность реализации разработанной модели.

Ключевые слова: ценностная установка, профессиональный успех, модель процесса, критерии сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха.

Formation of value orientations to achieve professional success

Lukianova Margarita Ivanovna,

Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Management and Educational Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Skomorokhova Olga Sergeevna,

Candidate of Pedagogical sciences, Teacher of English, 3rd qualification level, Corporate University of the Volga-Dnepr Group of Companies, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article deals with the problem of forming value attitudes to professional achievements as the basis for the future maximum professional and personal development of students in a university. The success of professional activity consists of the desire for self-improvement, adequate self-evaluation and development of the value and motivational sphere. Setting the relation to activities students determine the state of readiness in the form of a high level of development of various personality processes and ensure a stable purposeful character of the course of activity. The formed value system for achievements determines the successful performance of professional activities. The formation of such an installation implies the development of its three components: cognitive, affective and behavioral. The article proposes the model of the process of forming a value system for achievements in the future profession in the institution of higher education. The article defines a set of psychological and pedagogical conditions, ensuring the effectiveness of the implementation of the developed model.

Keywords: value system, professional success, process model, criteria of formation of value orientations, achievement of professional success.

Ценностная установка на достижение профессионального успеха представляет собой одну из значимых характеристик профессиональной компетентности, которая определяется как длительная личностная диспозиция (предрасположенность к определенному восприятию условий деятельности и к определенному поведению в этих условиях), характеризующая профессиональный успех и процесс его достижения как значимый для субъекта профессиональной деятельности.

Междисциплинарный анализ категории «профессиональный успех» в трудах отечественных учёных Н. А. Батурина, А. С. Белкина, Л. И. Божович, Л. И. Дементий, А. А. Деркача, С. А. Дружилова, О. И. Ефремовой, Е. А. Климова, А. В. Либина, А. Н. Лутошкина, С. Н. Лысенкова, Н. И. Пидкасистого, В. А. Сухомлинского, Г. Л. Тульчинского, А. Р. Тугушевой, Я. С. Хаммер, В. Ф. Шаталова, О. И. Якутиной и др. и зарубежный учёных Дж. Аткинсона, Л. Джуэлла, Д. Макклелланда, Ж. Нюттена, М. Рокича, Д. Роттера, Х. Хекхаузена, Ф. Хоппе и др. показал, что в самом общем смысле успех следует трактовать как совокупность социально значимых достижений при личной эмоциональной удовлетворенности субъекта процессом и результатом деятельности. При этом профессиональный успех включает в себя два показателя: объективный и субъективный. Успех объективный трактуется как положительный результат, который признан и оценен в социальном окружении (престижное место работы, высокая заработная плата, социальный статус), а субъективный – как совокупность суждений человека о достижениях и результатах, которые измеряются параметрами его удовлетворенности (признание со стороны коллег, преодоление профессиональных кризисов, достижение акме) [Андреева 2004].

Довольно часто используемое в научных трудах понятие «успешность» является, с нашей точки зрения, скорее, совокупностью субъективных (личностных) оценок деятельности, нежели положительным результатом деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающим социальные ориентиры общества, выступающим формой самореализации субъекта, обеспечивающим ее саморазвитие. В этом

ракурсе именно профессиональный успех, а не профессиональную успешность следует считать интегративной характеристикой профессиональной деятельности каждого субъекта профессиональной деятельности. Наиболее эффективным механизмом формирования стремления к профессиональному успеху в нашем исследовании является формирование ценностной установки на достижение профессионального успеха.

Важность наличия ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущего специалиста обуславливает формирование такой установки именно на этапе профессиональной подготовки ввиду таких благоприятных возрастных особенностей, как достаточно развитая познавательная сфера личности и продолжающееся активное развитие мотивационной и эмоциональной сфер, а также системы ценностных ориентаций (А. А. Деркач, Г. Крайг, Ф. Райс, Д. Сьюпер, Д. И. Фельдштейн, Э. Эриксон и др.).

Научный интерес для нас представляет формирование именно ценностной установки на достижение профессионального успеха, которая делает профессиональный успех (как объект) и процесс его достижения значимыми для субъекта профессиональной деятельности. Данный ракурс исследования процесса формирования установок является новым и недостаточно изученным в современной науке. В нашем исследовании ценностная установка на достижение профессионального успеха подразумевает внутреннее состояние готовности будущих специалистов к восприятию достижения профессионального успеха как значимого и желательного для себя и определяет активность человека, направленную на его реализацию.

Нами предлагается рассматривать сформированность ценностной установки на достижение профессионального успеха в качестве цели и результата профессиональной подготовки будущих специалистов, как одну из значимых характеристик профессиональной компетентности, свидетельствующую об ориентации обучающегося на дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование, о способности будущих специалистов преодолению профессиональных трудностей и сопротивлению профессиональным кризисам [Лукьянова 2014].

Опираясь на выводы проведенных исследований процесса формирования установки (А. Г. Здравомыслов, К. Н. Корнилов, А. В. Петровский, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.), мы полагаем, что ценностная установка может быть сформирована только при наличии системы комплексных знаний о профессии, ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности и готовности к ней, то есть при развитии трёх её компонентов: *когнитивного* (знания, представления об объекте будущей профессиональной деятельности, нацеленность на качественное выполнение деятельности), *аффективного* (эмоциональное отношение будущего специалиста к объекту деятельности, убежденность в профессиональном выборе, восприятие данной профессии как смысла жизни), *поведенческого* (следование принятым традициям и правилам, готовность к предполагаемым профессиональным действиям, готовность к преодолению трудностей). В соответствии с основными компонентами ценностной установки на достижение профессионального успеха нами было выделено три критерия её сформированности: *ознакомительно-мотивационный, личностно-смысловой и атрибутивно-поведенческий* [Скоморохова 2015].

Формирование когнитивного компонента (ознакомительно-мотивационный критерий) предполагает информирование будущего специалиста о возможных направлениях и способах своего профессионального развития, ознакомление с различными вариантами достижения профессиональных целей, расширение знаний о себе как о

потенциальном профессионале. В рамках когнитивного компонента следует акцентировать внимание на развитии познавательных потребностей будущего специалиста, на актуализации профессионально значимых качеств, на понимании и освоении нормативных аспектов будущей профессии. Целостное представление будущего специалиста об осваиваемой профессиональной деятельности и о своей субъектной позиции в ней, базирующееся на осознанном принятии собственного профессионального выбора и ответственности, способствует укреплению профессиональной мотивации, ориентации на личные достижения и на общественно значимые ценности, и соответственно, успешной профессиональной идентификации.

Формирование аффективного компонента (личностно-смысловой критерий) позволяет сконцентрировать внимание на укреплении ценностных ориентаций личности обучающегося, на принятии будущей профессии как значимой жизненной ценности, на выявлении в профессиональной деятельности личностных смыслов. В рамках аффективного компонента следует акцентировать внимание на развитии эмоционально-волевых характеристик личности будущего специалиста, а именно: позитивной самооценки, самопринятия, положительного восприятия образа реального Я через осознание своих сильных и слабых сторон. На основе эмоционального отношения обучающихся к будущей профессии возможно развитие адекватного восприятия своих успехов и неудач, умения анализировать причинно-следственные связи в сложившихся обстоятельствах, рефлексивно-оценочных способностей, рефлексивной культуры.

Формирование поведенческого компонента (атрибутивно-поведенческий критерий) позволяет обеспечить его коммуникативно-деятельностную составляющую (наращивание опыта социально и личностно значимой активности при овладении деятельностью; адекватное применение и использование знаний, умений и навыков в новой ситуации, проявление интернально-экстернального локуса контроля), а также прогностическую составляющую (владение способами проектирования профессионального будущего и профессионального целеполагания; адекватный выбор форм и средств реализации поставленных задач, нацеленность на повышение престижа профессии и достижение общественно значимых перспектив).

Сущность ценностной установки на достижение профессионального успеха раскрывается в многообразии функций, выполняемых ею: гностическая (позволяет структурировать, систематизировать и организовать имеющиеся знания); ценностно-ориентирующая (способствует формированию профессионально-ценностных ориентаций); экспрессивная (обеспечивает самореализацию); регулятивная (обеспечивает самоконтроль); стимулирующая (вызывает стремление к саморазвитию и самосовершенствованию); защитная (через механизмы рационализации позволяет сохранять Я-концепцию личности и обеспечить конструктивную линию поведения в ситуациях кризиса); инструментально-адаптивная (помогает достигать желаемых целей и избегать нежелательного результата, позволяет, основываясь на опыте, выработать личную систему способов достижения цели, тем самым адаптируясь в новых условиях).

Приведенная структурно-функциональная характеристика ценностной установки на достижение профессионального успеха позволяет моделировать педагогический процесс ее формирования у будущих специалистов в условиях учреждения высшего образования. Реализация разработанной педагогической модели процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха нацелена на повышение эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов

путем актуализации у них стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, расширение знаний о содержании и нормативных требованиях выбранной профессии, всестороннее развитие личности будущего специалиста, расширение мотивационной, познавательной сфер, овладение будущими специалистами стратегиями выстраивания профессионального пути, способами профессионально-го прогнозирования и целеполагания, обогащение профессионально-значимого субъектного опыта, выявление и совершенствование профессионально-личностных характеристик, призванных обеспечить достижение профессионального успеха.

Предлагаемая нами модель процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущих специалистов базируется на основаниях системного, аксиологического, акмеологического, личностно ориентированного подходов и тем самым создает возможность охватить в единой системе специфику профессиональной подготовки будущих специалистов и ее обеспечение при изучении конкретной учебной дисциплины в условиях вуза [Грищенкова 2016: 6]. Модель включает в себя концептуально-целевой, содержательно-организационный и результативно-оценочный блоки; их единство и эффективность обеспечиваются поэтапной реализацией.

Концептуально-целевой блок модели отражает процесс формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха как важную научную проблему в сфере профессионального образования и указывает на предпосылки, цели, задачи, теоретико-методологические основы организации исследуемого процесса.

В *содержательно-организационном блоке* модели раскрываются этапы (организационно-диагностический, содержательно-операционный, результативно-оценочный) процесса формирования изучаемой установки на достижение профессионального успеха. Также рассматриваются направления деятельности преподавателя и характеристика самой этой деятельности при изучении конкретной учебной дисциплины.

Результативно-оценочный блок модели содержит описание критериев (ознакомительно-мотивационного, личностно-смыслового, атрибутивно-поведенческого), уровней сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха. Для изучения эффективности процесса формирования исследуемой ценностной установки нами был определен комплекс диагностических методик, адекватных задачам исследования (Таблица 1). Его использование позволило определить у будущих специалистов три уровня сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха: пассивный, условный, устойчивый, каждый из которых характеризуется качественным своеобразием и целостностью составляющих его показателей.

Пассивный (низкий) уровень означает, что у будущего специалиста знания о содержании и требованиях будущей профессии ограничиваются общепринятыми клише, а восприятие своего профессионального будущего является поверхностным. Лица с пассивным уровнем сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха способны действовать лишь по заданному шаблону, не проявляя творчества и самостоятельности, а отсутствие навыков целеполагания и планирования делает невозможным выстраивание личной профессиональной перспективы. Также может наблюдаться отсутствие сформированной системы профессионально-ценностных ориентаций, что является одним из показателей низкой профессиональной мотивации и невыраженной мотивации достижения, иногда с тенденцией к избеганию неудач.

Таблица 1

Критериальный и диагностический инструментарий для изучения процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха

	Критерий	Показатели	Диагностический инструментарий
Компонент Когнитивный	Ознакомительно-мотивационный	Информированность о возможностях и требованиях профессии. Знание своих способностей, сильных и слабых черт характера	«Факторы привлекательности профессии» - методика В.А. Ядова (в модификации Н. В. Кузьминой)
		Выраженная мотивация достижения успеха	Опросник «Мотивация достижения успеха» А. А. Реана
		Положительная профессиональная мотивация	«Изучение мотивации профессиональной деятельности» – методика К. Замфир
Компонент Аффективный	Личностно-смысловой	Адекватная самооценка	Методика исследования самооценки С. А. Будасси
		Субъективное осознание личностных условий достижения профессионального успеха	Анкета «Нацелены ли Вы на успех?» (авторская разработка)
		Осознание и принятие профессиональных ценностей	«Мотивационный профиль личности» Ш. Ричи, П. Мартин
Компонент Поведенческий	Атрибутивно-поведенческий	Развитость прогностических способностей	Тест «Способность к прогнозированию» Л. А. Регуш
		Внешние характеристики сформированности установки на достижение профессионального успеха	Карта наблюдения (авторская разработка)

Условный (средний) уровень характеризуется фрагментарностью сформированности отдельных компонентов ценностной установки на достижение профессионального успеха, средним уровнем развития профессионально-ценностной и мотивационной сфер, тенденцией к самостоятельному применению навыков. Испытуемые с условным уровнем сформированности изучаемой установки обладают достаточными знаниями о нормах и требованиях профессии, но частичное владение способами целеполагания и планирования долгосрочных профессиональных перспектив может затруднять успешное освоение профессиональной деятельности. По нашим наблюдениям, условный уровень, как правило, выражается в наличии трудностей при формировании именно поведенческого компонента изучаемой установки.

Устойчивый (высокий) уровень характеризуется высокой стабильностью сформированности всех компонентов ценностной установки на достижение профессионального успеха. Указанный факт означает, что у будущего специалиста с устойчивым уровнем наблюдается сформированность ценностной установки на достижение профессионального успеха, что позволяет ему продуктивно осваивать профессиональную деятельность

и обогащать свои знания о ней, ставить любые виды целей и подбирать оптимальный индивидуальный маршрут их достижения, быстро адаптироваться в осваиваемой профессии, постоянно самосовершенствоваться.

Чтобы определить эффективность процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха, необходимо было проследить динамику развития всех ее компонентов, что и было нами сделано в ходе исследования, организованного на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский институт гражданской авиации имени Главного маршала авиации Б. П. Бугаева». В исследовании принимали участие 124 курсанта первого и второго курсов (63 курсанта – в экспериментальной группе, 61 курсант – в контрольной группе). Были проведены три диагностических замера: начальный, промежуточный, итоговый. Промежуточный срез проводился с целью мониторинга эффективности процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха, а сравнительному анализу подверглись результаты диагностики начального и итогового срезов.

Для оценки значимости различий нами, во-первых, сопоставлялись итоговые результаты экспериментальной группы с её собственными данными, полученными на начальном этапе исследования, а также итоговые результаты экспериментальной группы с контрольной. Количественные данные, полученные при диагностике педагогов в контрольных и экспериментальных группах, сравнивались друг с другом. Полученный результат свидетельствует о том, что различия по результатам исследования в экспериментальной и контрольной группах достоверны, а изменения в уровне сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха не являются случайными.

Полученные данные подтвердили, что выявленный и экспериментально обоснованный комплекс психолого-педагогических условий, созданный в рамках образовательного процесса в вузе, обеспечивает позитивную динамику в развитии у будущих специалистов всех компонентов ценностной установки на достижение профессионального успеха.

Для эффективности процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущих специалистов обеспечивался следующий комплекс условий: *общие психолого-педагогические* (создание развивающей личностно ориентированной среды, развитие системы ценностных ориентаций, использование и развитие субъектного опыта обучающихся, учет индивидуальных личностных особенностей обучающихся, формирование аутопсихологической компетентности педагога); *организационно-педагогические* (обеспечение на занятиях возможности групповой и парной работы, наличие состава группы в количестве не более 15-17 человек, практико-прикладной характер учебного занятия, продолжительность учебного курса не менее двух семестров); *содержательно-процессуальные* (профессионально-ориентированное обогащение содержания учебных дисциплин, применение активных и интерактивных методов на занятиях, фасилитация учебного процесса).

Были определены направления деятельности преподавателя по формированию ценностной установки на достижение профессионального успеха: трансформация содержания учебной дисциплины (профессионально-ориентированное обогащение, выделение и актуализация ценностных основ профессиональной деятельности, наполнение содержания образования профессионально и личностно значимыми ценностями), технологическая трансформация учебного занятия (использование акме-технологий, интерактивных методов, методов развития аутопсихологической и прогностической компетентности, создание ситуаций успеха).

В ходе исследования было доказано, что при изучении конкретной учебной дисциплины может формироваться ценностная установка на достижение профессионального успеха за счет усиления аксиологических и акмеологических аспектов этой дисциплины и использования в образовательном процессе технологий и техник, обеспечивающих трансформацию контекста профессиональной ситуации в контекст учебной ситуации.

Таким образом, результаты исследования по созданию, апробации и внедрению модели процесса формирования ценностной установки на достижение профессионального успеха открывают перспективы для организации преподавательскими коллективами учреждений высшего образования дальнейшей инновационной работы по модернизации процесса подготовки в них будущих специалистов. Сформированная ценностная установка на профессиональный успех будет способствовать осознанию будущими специалистами нужности и важности достижения успеха в избранной профессиональной деятельности, что станет мотивирующим фактором саморазвития и самосовершенствования, а также фактором преодолевающей адаптации в начале профессионального пути.

Источники и литература:

1. Андреева Ю. В. Пять трактовок успеха в философии образования: теоретические и прикладные аспекты / Ю. В. Андреева, В. Л. Бенин // Образование и наука. 2004. № 2. С. 19 – 30.
2. Бездухов В. П. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография / В. П. Бездухов, Т. В. Жирнова. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 202 с.
3. Гришенкова Е. Г., Лукьянова М. И. Модель процесса амплификации универсальности будущего специалиста-лингвиста в техническом вузе / Е. Г. Гришенкова, М. И. Лукьянова [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4 (часть 1). С.103-108. URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35784> (дата обращения: 04.09.2016).
4. Лукьянова М. И. Формирование акмеологической позиции личности как условие профессионально-личностного становления будущего специалиста [Электронный ресурс] / М. И. Лукьянова [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования (электронный журнал). 2014. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-15093> (дата обращения: 27.10.2014).
5. Скоморохова О. С. Критериальные и уровневые характеристики сформированности ценностной установки на достижение профессионального успеха у будущих пилотов гражданской авиации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3; URL: www.science-education.ru/123-20143 (дата обращения: 02.07.2015).
6. Скоморохова О. С. Факторы достижения успеха в будущей профессии на этапе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Самоопределение личности: история, теория и технология: материалы Всероссийской научно-практической конференции с элементами научной школы. Белгород, (30-31 мая 2013 г.) / Отв. Редактор И.Ф. Исаев. Белгород. 2013. С. 110 – 113.
7. Skomorokhova O. S. Higher Education: Operational and Motivational Aspects of Professional Development // Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej NaukowoPraktycznej Konferencji 27.02.2015 – 28.02.2015 roku. Sopot. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – pp. 80-81.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.24

ББК 74.102

Методы развития творческой активности у детей дошкольного возраста

Клим-Климашевска Анна,

Ph.D., заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования, Естественно-гуманитарный университет, г. Седльце, Польша

Аннотация. Данная статья посвящена некоторым частным методам развития творческой активности у детей дошкольного возраста. Основным элементом, определяющим максимизацию шансов развития ребенка в позитивном ключе, является именно его творческая деятельность. Следовательно, при работе с детьми учитель должен использовать методы, связанные со свободой действия и спонтанностью поведения ребенка, которые, в свою очередь, могут послужить катализатором творческой деятельности. Эти методы включают в себя: метод проектов, метод создания настольных игр, метод Селестена Френе.

Метод проектов, традиционно включающий следующие структурные элементы: цели и способы их реализации, сроки для конкретных этапов проекта и для всего проекта, конкретных адресатов и адресантов, осуществляется с использованием заданных ресурсов и имеет конкретный способ измерения конечного результата – степень достижения цели. Суть метода проекта определяется детской самостоятельной работой, поскольку дети приобретают свои знания в процессе поиска ответов на некоторые вопросы или через исследовательскую деятельность.

Дети в дошкольных образовательных учреждениях могут принимать участие в двух типах образовательных проектов. Например, в исследовательском проекте, который нацелен на сбор и систематизацию информации о некоторых конкретных проблемах окружающего мира. Конечным продуктом реализации данного рода исследовательского проекта будут альбомы, интервью или рисунки. Также используется проект сбора информации о жизни местного сообщества, основанный на принятии ребенком участия в решении локальных проблем.

Реализация проекта осуществляется в соответствии со следующими этапами: определение темы проекта, определение диапазона вариативности содержания проекта, выполнение проекта, представление проекта, подведение итогов проекта.

При работе с детьми в дошкольных образовательных учреждениях большую роль также играет создание настольных игр самими детьми, что способствует активизации их творческого потенциала и расширению их интеллектуальных возможностей. Конструирование игр может быть связано с различными подвидами образовательной

деятельности, так как, выбрав ту или иную игру, учителя могут сделать различные ситуации более научнообразными, научить кодированию и декодированию, использованию различных символов или созданию своих собственных символов.

Способ конструирования всех настольных игр аналогичен и требует: прокладывания маршрута, а именно длинного пути по игровому маршруту, установки места для стартовой и финишной линии, определения состава игроков, продумывания некоторых ловушек и бонусов и четкого обозначения их на маршруте.

В образовательной и воспитательной работе дошкольных учреждений, с целью стимулировать творческую активность у детей, учителя могут использовать некоторые из техник Селестена Френе, например, бюллетень для аудитории, переписку, выпускное портфолио, тематические альбомы, самостоятельную подготовку, интервью, еженедельную планировку школьной работы вместе с детьми, подведение итогов и др.

Занятия, составленные по методикам Селестена Френе, основываются на том, что ребенок предпринимает индивидуальные действия на базе ранее установленных предположений, а активность детей направлена на поиск ответов на вопросы, заданные им самим или их учителем, а также на решение проблем, связанных с предметом исследования.

Следует подчеркнуть, что для создания надлежащих условий для детей в каждом классе дошкольного образовательного учреждения необходимы отдельные игровые зоны, оборудованные для различных техник и разнообразной игровой деятельности.

Ключевые слова: творческая деятельность, дошкольное образовательное учреждение, метод проектов, настольные игры, Селестен Френе.

Methods developing creative activity of nursery school children

Klim-Klimaszewska Anna,

Prof. dr hab., Head of the Department of Didactics – Laboratory of Preschool Education, Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce, Poland

Annotation. The article discusses the relevant methods of developing creative activity of nursery school children. The prominent place amongst those methods is occupied with the ones particularly developing creative activity, because the main element deciding of maximizing the child's developmental chances is its creative activity. While working with children a teacher should use the methods connected with the child's free and spontaneous actions that can release their creative activity. Those methods include: the project method, constructing board games, Celestyn Freinet's techniques. The project method including the following structural elements: aims and ways of their realization, deadlines for particular stages of the project and for the whole project, specific executors and receivers, is done with the use of some resources and has a specific way of measuring the fact to what extent the aim was achieved. The essence of the project method is determined by the children's self-reliant work as the children gain their knowledge while searching for the answers to some questions or through the research activity.

Nursery school children may carry out two types of educational projects. Firstly, the research project, which depends on collecting and systematizing information about some particular issues and as a result of that there may come into being such products

as albums, interviews or drawings. Secondly, the project of local operations relies on taking some actions in the local environment.

The project's realization is designed according to the following stages: establishing the project's topic, establishing the range of the project, carrying out the project, presenting the project, summing up the project.

While working with nursery school children a big role is devoted to constructing board games by the children themselves, which contributes to engaging their creative potential and broadening their mental possibilities. Constructing games may be linked with various kinds of education as by selecting games teachers can make different situations more mathematical, can teach coding and decoding, using various symbols or creating your own ones.

The way of constructing all the board games is similar and requires: drawing the route of the race, which is a properly long path, measuring the right size of tiles and setting the place for the start and finishing line, as well as establishing who is going to race, thinking of some traps and bonuses and marking them clearly on the route of the race. In the educational and teaching work of the nursery school, in order to release productive activeness in children, teachers may use some of the Freinet's techniques such as artistic expression, classroom bulletin, correspondence, issue portfolios, thematic albums, self-prepared staging, interviews, searching experiences, planning classroom work weekly together with children, summing up which of the planned works were done, etc.

The aim of leading classes according to Celestyn Freinet's techniques relies on the fact that a child does undertakings individually on the basis of assumptions established before, while children's activeness is steered so that they could find the answers to questions asked by themselves or by their teacher and solve the problems connected with the subject.

It should be underlined that in order to create appropriate conditions for the children's creation, in each nursery school classroom there ought to be separate corners for various techniques and actions. The article provides the information considering that there should be the adequate amount of useful materials and tools so that all of the children could have everything they need to stimulate their creative activeness.

Keywords: creative activity, nursery school, project method, constructing board games, Celestyn Freinet's techniques.

An essential element of the teaching system, that is decisive when it comes to its value, is the set of educational methods. The prominent place amongst those methods is occupied with methods developing creative activity, because the main element deciding of maximizing the child's developmental chances is its creative activity. The subject matter offered during classes is also a stimulus for the child's own expression and it enables gaining new experiences and skills. Creating diverse situations that encourage children to take actions, that lead to experiencing the reality in various ways, that stimulate curiosity and interest and placing a child in the situation of open problems, is conducive to the child's development. Therefore, in the contemporary pedagogy it is particularly accented, that there is the need to stimulate the initiative, activity and independence constantly [Podhajecka 2008, 2011].

In nursery schools there exists unconstrained child's creation expressed with artistic or music activities and exercises or doing some DIY. The main goal is to train imagination, thinking, expressing experiences and emotions and derivatively, somehow additionally, or to train the

efficiency of hands, gestures or eyes. While using methods that release the creative activity of children it is totally free to choose the topic, material and technique. They feel free to play with colours without paying any special attention to forms. They use the ability of gesticulation and facial expression in order to show their thoughts and feelings while playing a variety of creative and imitative games. They also dance freely while hearing records or get into the rhythm of a song that is being sung. They are able to compose and express the rhythm using simple musical instruments. That kind of classes let the children release all of their creative power and give them a chance of affirmation of what is 'me'. It also enables the expression of sensations, emotions and knowledge gained through their own and group experiences.

Thus, while working with children there should be used the methods that are connected with the child's free and spontaneous actions that can release their creative activity. Those methods include:

The Project Method. A project is a single undertaking with great complexity. It is limited with time and has an interdisciplinary character. It also brings very good effects that join some practical and mental operations. Such an undertaking has: aims, the ways of their realization and deadlines for particular stages of the project and for the whole project, specific executors and receivers. It is done with the use of some resources and has a specific way of measuring the fact to what extent the aim was achieved. The project is being accomplished by the group of children for quite a long time and towards the end it is crowned with a material product. The time devoted in order to achieve the goal depends on the pace of children's work. It is not planned by the teacher in advance.

The essence of the project method is determined by the children's self-reliant work. During that time they are able to practice many abilities. Children are engaged into the project that is carried out from the time of planning till evaluation. The choice of the topic depends of the children's interest and their cognitive capabilities not of the plan set at the beginning by the teacher. Only then the teacher introduces curricular contents.

Children gain their knowledge while searching for the answers to some questions or through the research activity. The project operations include many fields of teaching and abilities. Classes are focused on the research activity, searching for answers to the questions while using all of the materials and they are not planned by the teacher in order to teach particular content. The teacher just helps with learning the input through the discussion or while taking it over.

Nursery school children may carry out two types of educational projects:

- The research project depends on collecting and systematizing information about particular issues. As a result of that there may come into being such products as albums, interviews or drawings.
- The project of local operations relies on taking some actions in the local environment (also in the nursery school itself).

The project's realization is according to the following stages:

1. Establishing the project's topic – the topic of the project comes from the children's initiative, sometimes it can be suggested by parents or the teacher. The teacher tests the level of children's knowledge concerning that topic and possibilities of the project's realization. It is also the teacher who matches the range of the problem to the programme. If the children are interested and there are conditions to carry out the project and in the meantime it is possible to realize the programme aims then the teacher can make a decision that the topic is appropriate and possible to be carried out. The topic's exact

formulating is established through negotiations between children and their teacher.

2. Establishing the range of the project – both the teacher and the children prepare the list of questions about what they want to find out thanks to the project. Then, the teacher and the children prepare operations for the project. They might be field operations, experts' visits (here might join in some parents).

3. Carrying out the project – children undertake the research actions (in the field, interviews with experts, perform experiments).

4. Presenting the project – children present the knowledge gained according to their own ideas – by means of descriptions, drawings, staging and all other forms of activities. The teacher supports ideas concerning presentations and their realization. The final is a great event for all of the project participants and celebration for the whole nursery school.

5. Summing up of the project – the teacher while talking to children states what they have learned. If necessary the teacher may put new questions and then they repeat the actions and their presentation. The teacher also needs to analyze and assess which of the programme aims were executed, what children should know and be able to do according to the programme and what knowledge and abilities they gained while carrying out the project.

Constructing board games. While working with nursery school children a big role is devoted to constructing board games by the children themselves. It contributes to engaging their creative potential and broadening their mental possibilities. Next, while establishing with the other child what the rules in force are and respecting them while playing the game, there will be some interpersonal abilities molded in children and some emotional resistance developed.

The games that children may construct themselves are especially attractive for them. They are fascinated by creating various variants of the game and they negotiate with passion the rules that are going to be in force. They adjust the rules to boards and boards to the rules; they invent a number of traps and bonuses and all that is in order to let the game be more interesting. When the game is no longer attractive it is possible to introduce some changes or create a new game.

Constructing games may be linked with various kinds of education. By selecting games you can make different situations more mathematical, you can teach coding and decoding, using various symbols or creating your own ones. It is also of great importance to gain other logical and mathematical experiences: ranking some elements according to the set criteria, establishing criteria for already existing series, linking some parts into the whole, searching for repeating regularity, counting, comparing the numbers of sets, fixing diversity while choosing the winner and finally intensive training by stating the results of the addition and subtraction. What is more, games are great in developing children's speech, train memory and teach how to use various rules, e.g. spelling.

Constructing games classes may be led with only one child and also with a group of children. While working with the group it is the teacher who helps the children make couples in which they construct the games. The teacher takes care so that in each couple there were children with similar cognitive and executive abilities.

Each game is like a story based on the same pattern (the board, pawns indicating particular participants and the race up to the finishing line). In each game the adventures might be different. Its subject matter is dictated by children's imagination and ingenuity. Yet, their scheme is similar: there are animals, people or vehicles that race on the route. In

all of the games there are also some traps and bonuses that make them more interesting and exciting.

The board in a particular game is like a record of an invented story. It should be drawn up on big paper sheets to let it be more legible. While drawing it a child learns how to code information. Numerous agreed signs, drawings or words have to be understandable for both playing sides. The chasing players are usually pawns, small pictures or Kinder Surprise toys. There is also important a dice with the proper number of pips.

More difficult variants of games have got more complex mathematical strands. There aren't many stories and adventures are expressed with numerical values. The range of mathematical activities is wider.

The way of constructing all of the games is similar and requires:

- drawing the route of the race, which is a properly long path, measuring the right size of tiles and setting the place for the start and finishing line,
- establishing who is going to race, thinking of some traps and bonuses and marking them clearly on the route of the race.

What is more, in order to construct the game a child needs to know that:

- each player has got a representative which is his pawn that is to jump on the tiles of the path,
- players throw the dice in turns, count the pips and then move their pawns forward in accordance with the proper number on the dice,
- there is the need to count the number fast and try not to be wrong and it is worth to check whether others were not wrong,
- at the end of the race there is a need to throw exactly as many pips on the dice as there are tiles to finish the race, if there are more dots then you need to wait,
- the winner is the player that reaches the finishing line as the first,
- instructions and rules are set while drawing the board together (each new game requires drawing a new board).

In order to let the children construct the game they need the following accessories:

- sheets of paper, Bristol boards, scraps of smooth wallpapers, fabrics,
- the dice
- felt-tip pens, crayons, scissors, coloured paper, sticky tape,
- Kinder Surprise toys,
- small toy cars,
- animal figurines,
- pawns, pebbles, buttons,
- blocks to measure tiles of the path,
- strings,
- lollipop or ice-cream sticks,
- rubber bands,
- clothes pegs,
- dominoes, can be made of paper, created by children if needed,
- small homogeneous objects, e.g. beans, chestnuts,
- postcards,
- measuring tapes,
- pick-a-sticks,
- playing cards.

Celestyn Freinet's techniques. In the educational and teaching work of the nursery school, in order to release productive activeness in children, there may be used some of the following Freinet's techniques:

- artistic expression – children's unconstrained creation: verbal, artistic, music, motor and in the field of DIY,
- classroom bulletin – thematically collected materials that are used among other things in order to decorate the classroom, as a display of important current information and also to exchange mails between nursery schools,
- correspondence – writing letters, classroom bulletins and tape recordings,
- issue portfolios, thematic albums,
- self-prepared staging,
- interviews,
- searching experiences,
- planning classroom work weekly together with children, summing up which of the planned works were done [Prokop 1991: 2].

Taking into consideration Freinet's pedagogical ideas while working with children there should be obeyed first and foremost two principles:

1. Freedom – it depends on choosing the topic for classes or games so that it was compatible with children's needs and desires.
2. Motivation – a child needs to know what is a particular activity done for and who will need it.

Appropriate tools and materials may enable a child to release unconstrained expression and that plays a major role in Freinet's nursery school. They are: paintbrushes and sets of school paints, ceramic clay, colourful enamels, glaze, portable electric stoves in order to burn the clay, burins to do linocuts, easy to use linographs to copy them and also all kinds of needles, fabrics and colourful knitting threads to freely embroider various compositions. Beside this, there may be applied all means that enable any contact with the surrounding and that express desires, deepen consciousness with regard to relations between humans and nature. Those tools are: speech, writing, drawing, sculpture, print, music and dance. For each of the tools there is a particular technique of introducing and using it, which requires from the teacher to make careful preparations.

In order to provide proper conditions for children to be able to create there should be separate corners in the nursery school classroom for various techniques and activities. There should be collected some materials and tools needed so that all kids had around the things that would encourage them to work creatively. In Freinet's nursery school classroom there ought to be:

- clay – which is a perfect model-making material;
- sand – which children love sifting between fingers, when wet it can become a building material and it can also be a great material for spontaneous experiments connected with measuring and weighing;
- water – which may enable experiences in the field of measuring capacity and mixed with paint it becomes a great tool for artistic expressions;
- wood – big elements with a variety of shapes to be able to construct a range of building structures, various planks, wooden slats, circles, springs, bobbins, string, some nails and the easiest tools for DIY, chestnuts, acorns and cones;
- dolls corner – quite big doll's house furniture to be able to open it, rearrange, tidy, dolls

with the proper supply of clothing, a cupboard with dishes and all that can let children have imitative games that resemble their family environment;

- the board hung low and coloured chalk – to encourage children to draw;
- coloured paper and glue for cutouts and tear-outs, various cardboards for sticking on;
- paper for drawing – a variety of colours and shapes which give children alternatives to choose from;
- soft pencils, coloured crayons, artistic chalk, school and poster paints with the possibly widest range of colours and good brushes;
- linoleum and proper burins to cut in it and a duplicator;
- various shapes of windowpanes and printing ink or oil paints for repetitive works;
- scraps of fabrics, canvas, wool, raffia, straw for embroiders and applications.

The methods listed above are the ways of working with children that depend on releasing their free creative expression through opposing traditional methods to the methods that activate the educational process. They are educational and upbringing methods for nursery school children which apply to their free activeness and creativity.

The aim of leading classes according to those methods relies on the fact that a child does undertakings individually on the basis of assumptions established before. Children's activeness is steered so that they could find the answers to questions asked by themselves or by their teacher and solve the problems connected with the subject. Children can create e.g. albums, interviews, drawings, create and print texts freely, poems and lyrics, show motor, music and artistic creations which can next be shown in the form of the pre-school board bulletin and correspondence between nursery schools and also create their own music accompaniment.

The originality of those methods depends most of all on the assumption that the teacher, starting with children's experiences, lets them work according to their own rhythm. The teacher is there to help and encourage children to put still more and more effort in harmony with each child's individual possibilities. It is the child, though, who makes the decision whether to accept the offer or not. The child is also completely free to choose the topic, material or technique [Jagiello 2010, 2011].

In order to create appropriate conditions for the children's creation, in each nursery school classroom there ought to be separate corners for various techniques and actions [Klim-Klimaszewska 2010]. What is more, there should be the adequate amount of useful materials and tools so that all of the children could have everything they need to stimulate their creative activeness. The proper tools and materials are of great importance in those methods. They are prepared, arranged and made the children available in the way they could make up the logically organized programme integrity. All that creates proper conditions for every child to work on individual development. Thus, well-prepared undertakings engage the intellect, children's emotions and become an adventure for them.

References:

1. Jagiello E. Mathematics as early as at nursery school, in: Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист, t. 1. Габрово: ЕКС-ПРЕС, 2011.
2. Jagiello E. Creating of lateral thinking in mathematical education, in: EDULEARN10 Proceedings CD. Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2010.
3. Klim-Klimaszewska A. Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Wyd. Erica. Warszawa, 2010.
4. Podhajecka M. Edukacnymi hrami poznawame svet. Presov: Wyd. UP, 2008.
5. Podhajecka M. Poznawanie świata za pomocą gier edukacyjnych. Edukacnymi hrami poznawame svet, Wyd. A. Klim-Klimaszewska. Siedlce: Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, 2011.
6. Prokop J. Freinetovo pedagogické hnutí. Praha: Alfa revue, UIV, 1991.

УДК 373.24

ББК 74.102

Формирование представлений старших дошкольников о профессиях: краеведческий подход

Нестерова Анна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Щербакова Татьяна Семеновна,

воспитатель МКДОУ детский сад общеразвивающего вида №2 «Медвежонок», р.п. Карсун, Ульяновская область, Россия

Аннотация. В статье представлена технология формирования систематизированных представлений о профессиях у старших дошкольников. Исследования педагогических условий, способствующих формированию у старших дошкольников представлений о мире профессий, проведены на базе дошкольного образовательного учреждения № 2 «Медвежонок» р.п. Карсун Ульяновской области. Приводится технологическая карта формирования представлений старших дошкольников о профессии «Швея», представлен конспект занятия «Наша одежда» для старшей группы детского сада. В связи с изменениями, происходящими в мире работы, ставится проблема введения в «краеведческое профориентирование» и «трудовое воспитание» детей знакомства с профессиями будущего. Предложены вопросы для дальнейших исследований. Как дошкольное образование может откликнуться на запрос общества о надпрофессиональных навыках и умениях будущих работников? Должны ли систематизированные представления о профессиях, вводимые в дошкольных организациях, учитывать то, что такие рабочие профессии, как почтальон, высокопрофессиональный с/х работник и др. устареют до 2020 года, что после 2020 стране, скорее всего, потребуются киберпротезисты и дизайнеры виртуальных миров? Нужно ли и как готовить сегодняшних детей к тому, что уже через несколько лет появится нужда в профессиях, о которых их родители даже не догадываются, к занятию которыми у их родителей нет навыков, а может быть и способностей?

Ключевые слова: дошкольное образование, систематизированные представления о профессиях, технологическая карта формирования представлений, формирование позитивных установок к труду, психология профессионального самоопределения, социокультурное развитие дошкольников, ранняя профориентация, атлас новых профессий.

The idea of a profession of senior preschoolers: a regional approach

Nesterova Anna Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate professor of preschool and primary school education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Shcherbakova Tatiana Semenovna,

Educator, Kindergarten № 2 «Medvezhonok», Karsun, the Ulyanovsk region, Russia

Annotation. The article presents the technology of forming the systematized representations about professions in senior preschool age. The scientific study of pedagogical conditions contributing to the formation of ideas about the world of professions in the senior preschool age was conducted on the basis of the pre-school educational institution №2 «Medvezhonok» (Karsun, the Ulyanovsk region, Russia). The technological map of forming the representations about the profession «Tailor» is provided within the topic «Our clothes» aimed at the senior group of the kindergarten. Because of the changes taking place in the modern sphere of work, the problem of introducing children into the understanding of «professions of the future», «local history information» and «labor» is raised. The article suggests the issues for further research. How can preschool education respond to the society's request for the professional skills and skills of future workers? Should the systematized ideas about professions introduced in pre-school organizations take into account the fact that such working professions as a postman and a highly professional agricultural worker will become obsolete by 2020, and the country may need cyberprotezists and designers of virtual worlds? Is it necessary to prepare today's children for the fact that in a few years there will be a need for professions that their parents do not even know about, which their parents do not have skills for, and how to make them ready for it?

Keywords: preschool education, systematized notions about professions, technological map of forming the representations, formation of positive attitudes toward work, psychology of professional self-determination, sociocultural development of preschool children, early career guidance, atlas of new professions.

Систематизированные представления о профессиях являются основой для формирования позитивных установок к труду у старших дошкольников.

Актуальность данного проблемного поля очевидна. Президент Российской Федерации В. В. Путин на заседании «Форум действий. Регионы» 25 апреля 2016 года заявил, что для качественного образования «недостаточно комфортных зданий, нужна профессиональная, мотивированная работа учителя, прорывные обучающие технологии, возможности для творчества, занятий спортом и дополнительного образования». «Мы должны сделать всё, чтобы сегодняшние школьники получили прекрасное образование, могли заниматься творчеством, выбрать профессию по душе, реализовать себя». По словам главы государства, необходимо, чтобы у детей независимо от их места жительства и достатка в семье были равные возможности «для успешного жизненного старта». Работа по профессиональной ориентации наших граждан, по мнению президента, должна строиться на качественно новой современной основе с участием бизнеса и высших учебных заведений. Российское образование нужно настроить на будущее страны, на запросы как отдельных граждан, так и запросы экономики, имея в виду перспективы ее развития. «Им, ребятам, предстоит решать еще более сложные задачи, и

они должны быть готовы стать первыми, стать не только успешными в профессии, но и просто порядочными людьми с прочной духовной и нравственной опорой», отметил В. В. Путин [Смирнов 2016].

Ульяновская область вовлечена в общероссийские и мировые процессы. Происходящее в стране и в мире в той или иной степени затрагивает региональный рынок труда. Директор департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профобразования Минобрнауки Н. Золотарева на вопрос корреспондента «Российской газеты» ответила, что «наиболее востребованы на рынке труда выпускники, которые получили образование в сфере приборостроения, технологий производства продовольственных продуктов, в области авиационной, ракетно-космической и морской техники. Из рабочих профессий востребованы строители, сантехники, электромонтажники, слесари, администраторы баз данных, сетевые системные администраторы. Также легко трудоустраиваются сварщики. Стартовая зарплата сварщика, который владеет, к примеру, двумя видами сварки – аргоновой и сварки с покрытым электродом, – около 70-90 тысяч рублей» [Ивойлова 2016]. На оборонных предприятиях востребованы «операторы станков с числовым программным управлением, мехатроники, специалисты по прототипированию. Сегодня нужны многопрофильные специалисты в сфере машиностроения, информационных технологий» (там же). Н. Золотарева рассказала о новой профессии – мехатроник: «Мехатроник – специалист по монтажу, диагностике и наладке автоматизированных производств и агрегатов. Он обладает знаниями в области механики, электрики, информационных технологий». Еще одна перспективная профессия – «специалист по аддитивным технологиям. Эти специалисты владеют приемами компьютерного моделирования, умеют сканировать объекты, создавать их 3D-модели, печатать объекты на 3D-принтере. Например, это могут быть запчасти для машин, украшения, протезы». «На селе очень нужны трактористы, ветеринары, мастера по ремонту сельскохозяйственных машин, растениеводы (в том числе под интенсивные сады), работники тепличных хозяйств, техники-электрики» (там же). «Наиболее востребованные рабочие профессии сегодня: автомеханик, администратор баз данных, графический дизайнер, косметолог, лаборант химического анализа, мастер декоративных работ, мастер столярно-плотницких работ, метролог, мехатроник, мобильный робототехник» [Ивойлова 2016].

При выборе профессий для ознакомления с ними дошкольников необходимо в той или иной степени учитывать реалии рынка труда Ульяновска и области. Но поскольку рынок этот достаточно подвижен, очень важно, на наш взгляд, разработать *универсальный* алгоритм действий педагогического работника, занимающегося «начальной профориентацией» ребёнка.

Формирование позитивных установок к труду должно начинаться уже в дошкольном возрасте. Систематизированные представления о профессиях являются основой для таких установок.

Педагогический коллектив муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения детский сад общеразвивающего вида № 2 «Медвежонок» р.п. Карсун Ульяновской области исследует педагогические условия, способствующие формированию у старших дошкольников представлений о мире профессий. Теоретическую основу исследования составляют исходные позиции отечественной и зарубежной дошкольной педагогики и методики трудового воспитания старших дошкольников. При этом ключевым методологическим подходом опытно-экспериментальной работы является

краеведческий подход к формированию представлений о мире профессий и позитивных установок к труду у старших дошкольников. Включение краеведческого материала в содержание образования, в т.ч. трудового, способствует формированию мотивационных основ обучения, познавательно-коммуникативной деятельности дошкольников, формирует у них наблюдательность, вносит конкретность в процесс познания. «Ещё классики отечественной педагогики указывали, что знакомство ребёнка с миром (природным и социальным) происходит в ближайшем окружении, именно познавая родную природу, общаясь с близкими людьми, ребёнок приобретает первоначальные представления о мире, опыт разнообразной деятельности, формирует эмоционально-ценностное отношение к тому, что его окружает» [Нестерова 2015: 111].

Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников в этом направлении происходит за счёт усвоения ими элементарных норм труда, принятых в обществе, осознания нравственной ценности труда на основе ценностного отношения к профессии и труду родителей, а также – представителей ближайшего социального окружения; в ходе организованного общения и взаимодействия детей со взрослыми – представителями разных профессий того региона, в котором живёт ребёнок; через формирование самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; за счёт привития уважительного отношения к людям разных профессий во время встреч с ними (воспитатель ДОО, педиатр из детской поликлиники, почтальон, продавец), организованных с целью формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества.

В МКДОУ «Медвежонок» разрабатывается целостная программа по ознакомлению старших дошкольников с миром профессий на основе краеведческого материала «Азбука профессий» [Климов 1996: 112].

Цель программы «Азбука профессий»: психолого-социальная ориентация детей; организация изучения мира труда; развитие у детей в ходе игровой деятельности трудовых навыков; формирование позитивных установок к труду на основе краеведческого материала. Достижение данной цели проявится в овладении старшими дошкольниками образовательными результатами в области познавательно-речевого и коммуникативно-личностного развития детей.

Перечень профессий, ознакомление с которыми предполагает программа, составлен на основе классификации Е. А. Климова. Согласно данной классификации существует пять групп профессий: человек – человек; человек – техника; человек – художественный образ; человек – природа; человек – знак [Климов 1996]. В программе «Азбука профессий» в старшей группе предполагается ознакомление дошкольников с такими профессиями, как: врач, швея, актёр, лесник, редактор; в подготовительной – воспитатель, слесарь. (Конечно, этот перечень профессий может и должен меняться вместе с изменениями, происходящими на современном рынке труда).

Учитывая требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к приобретению опыта в таких видах деятельности, как двигательная, игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, элементарная трудовая, изобразительная, музыкальная, восприятие художественной литературы и фольклора, конструирование из различных материалов, – исследовательский коллектив предложил схему составления технологической карты по изучению конкретной профессии. В качестве иллюстрации данного тезиса приведём пример технологической карты формирования представлений старшего дошкольника о профессии «швея» для подготовительной группы дошкольной образовательной организации (Таблица 1).

Технологическая карта формирования представлений старших дошкольников о профессии «Швея»

	Профессия «Швея»
Двигательная	Эстафета «Иголка и бисер» «Подбери пару» Малоподвижная игра «Иголка и нитка» Подвижная игра «Иголка, нитка, узелок» Пальчиковая гимнастика «Наперсток»
Игровая	Дидактические игры: «Найди лишний предмет», «Подбери заплатку к одежде», «Назови одним словом», «Подскажи словечко», «Один - много». Сюжетно-ролевые игры: «Ателье», «Магазин одежды» Пазлы: «Картинки половинки», «Найди половинку одежды»
Коммуникативная	Наблюдение за работой кастаньянши в детском саду во время раскройки детских костюмов к праздникам. Экскурсия в магазин «Рукодельница», на швейное производство фабрики «Русь», в мастерскую по пошиву одежды «Мастерица». Беседы: «Закажем кукле сезонную одежду»
Познавательно-исследовательская	Мини - проект: «Ателье для модницы Катюши» Организованно-образовательная деятельность из познавательного цикла «Наша одежда»
Восприятия художественной литературы и фольклора	Сказки, рассказы: Н. Носов « Заплата», В. Осеева « Волшебная иголочка», Б. Гримм «Храбрый портняжка», Н. Д. Ушинский « Как рубашка в поле выросла». Стихи: С. Михалков «А что у вас?» С. Погорельцев «Мастерица», Е. Благинина «Шинель», А. Барто «Сто одежек» Б. Заходер «Портниха». Загадки: «Мамины помощники» Пословицы и поговорки про одежду, инструменты
Элементарная трудовая деятельность	Вышивание салфеток к маминому празднику, пришивание пуговиц к кукольной одежде, стирка кукольной одежды, уборка своего «рабочего» места,
Конструирование из различных материалов	«Кукла наших прапрабабушек (ткань) «Одежда для кукол (бумага), «Весёлый клоун» (ткань, бумага) Изготовление шапочек к подвижным играм.
Изобразительная	Рисование: «Украсим рубашку Незнайке», «Клетчатое платье для куклы», «Фартук для дымковской барышни». Лепка: «Пуговицы для одежды», «Девочка в зимней шубке». Аппликация: «Платье для мамы», «Галстук для папы», «Национальная одежда»
Музыкальная	Р. Рустамов, В. Викторов «Я для мамы платье сшила», русская народная песня «Прялица», частушки, ритмический танец «Большая стирка»

Приведём пример конспекта организованно-образовательной деятельности из познавательного цикла «*Наша одежда*» для старшей группы детского сада, которая интегрирует разнообразные виды деятельности. Она рассчитана на проведение в подгрупповой форме.

Виды детской деятельности: игровая, восприятие художественной литературы, изобразительная, музыкальная.

Образовательные области: познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие

Предварительная работа: чтение произведений устного народного творчества о занятиях людей; рассматривание картин и иллюстраций об одежде людей; беседы о профессиях родителей; рассматривание одежды кукол в национальной одежде; изучение игры «Иголка и ниточка».

Цель: формировать интерес дошкольников к профессии – швея.

Задачи:

- расширять знание детей об одежде;
- закрепить обобщающие понятия «одежда», закрепить знания оттенков разного цвета, о форме;
- познакомить с профессией и некоторыми инструментами для работы;
- развивать интерес к рисованию пальчиками;
- развивать творческое воображение, внимание, мелкую моторику рук;
- развивать способность анализировать, сравнивать, подмечать и описывать детали одежды;
- закрепить знание названий предметов одежды, головных уборов и их частей;
- активизировать словарь детей: головной убор, тюбетейка, портниха, ателье;
- развивать связную речь;
- воспитывать у детей аккуратность и бережное отношение к предметам своей одежды.

Материалы и оборудование: куклы в специальной одежде, набор карточек с изображением одежды, иллюстрация с изображением швеи, игрушечная швейная машинка, ножницы, иллюстрации изображающие одежду разного цвета с «дырками» в виде геометрических фигур, силуэты платьев, раскраска – виды одежды, гуашевые краски, салфетки.

Мультимедийные средства: презентация «Люди разных профессий».

Литературные произведения: произведения фольклора – потешки.

Место проведения: музыкальный зал.

Ход организованно-образовательной деятельности

Воспитатель.

Трынди – брынди балалайки

Едут куклы в таратайке,

Эй, ребята не зевайте,

Кукол в гости приглашайте.

В детской коляске «въезжают» куклы в специальной одежде.

Воспитатель. Ребята, давайте познакомимся с куклами.

Дети рассматривают кукол и вместе с воспитателем определяют «профессию» каждой куклы (повар, врач, швея и т.д).

Воспитатель. Во что одет повар? (Куртка, брюки, колпак). Доктор? (Халат, чепчик, брюки).

Воспитатель. Расскажите, во что одеты вы?

Дети называют свою одежду.

Воспитатель. Ребята, сегодня я встретила Незнайку, он был очень огорчен.

Незнайка гулял на улице и порвал свою одежду. Как ему помочь?

Дети. К его одежде надо подобрать заплатку подходящей формы и цвета, чтобы зашить дырки.

Дети подбирают к «одежде» Незнайки заплатки подходящей формы (квадратной, круглой, овальной, прямоугольной, и т.д.) и подходящего цвета (называют оттенки основных цветов: розовый, голубой, фиолетовый и т.д.)

Воспитатель. Хорошо, Незнайка, будет рад, что мы ему помогли починить одежду.

Воспитатель. А сейчас я предлагаю вам игру «Убери лишний предмет»

Дети называют, что у них лишнее. Например:

- шляпа, платок, шапка, панамка, тюбетейка, куртка.

- платье, юбка, блузка, сарафан, рубашка, шуба

Воспитатель. Сегодня, мы видели много разной одежды. Вы знаете, кто шьет одежду?

Дети. Швея

Воспитатель. Швея – это кто?

Дети. Швея это человек, который шьет одежду.

Воспитатель. Какими инструментами пользуется швея?

Дети. Иголки, ножницы, швейная машинка.

Пальчиковая гимнастика «Стирка»

Постираю чисто с толком

Рубашку, кофту и футболку (*трут кулачки друг об дружку*)

Свитерок и брюки-

Устали мои руки (*встряхивание кистей рук*).

Воспитатель. А сейчас отправляемся в ателье «Модница». Мы будем создавать украшения для маминого вечернего платья.

Звучит фонограмма песни «Моя мама». Дети рисуют пальчиками различные узоры, рисунки на бумажных заготовках платьев разного цвета и модели.

Схожим образом может быть построен образовательный процесс по ознакомлению старших дошкольников с любой иной профессией. Важно лишь учитывать, – где это возможно и уместно, – идеи и принципы краеведческого подхода: – например, при выборе одежды для кукол использовать одежды реально существующих профессий, одежды представителей местных этносов; - при отборе текстов песен использовать работы исследователей фольклора Ульяновской области; – при отборе профессий выбирать реально востребованные в Ульяновской области или те, которые будут требоваться в стране в будущем. Краеведческий подход позволяет сделать повествование о профессии не абстрактным, а вполне конкретным. Показывая значимость конкретных видов труда для жизни самих детей и социума, в котором они живут, формирование уважительного отношения к труду как таковому и к людям разных профессий происходит органично и основательно.

Вместо заключения. Постановка проблемы.

Из «Атласа новых профессий» мы узнаем, что «труженнику будущего понадобятся *надпрофессиональные* навыки и умения, т.е. универсальные и важные для специалистов в самых разных отраслях. Овладение ими позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность переходить из отрасли в отрасль, сохраняя свою востребованность» [Атлас 2015:10].

«Работники будущего должны будут уметь работать в мультиязычных и мультикультурных средах, участвуя в общении с партнерами со всего мира» [Там же: с 10].

«Из-за постоянно происходящих в экономике изменений сокращается число рабочих мест, где можно заниматься одним и тем же делом всю жизнь (например, работа бухгалтера или продавца), и появляется все больше мест, где работа организована виде набора разнообразных проектов. Поэтому умение не только работать в проектных командах, но и самому организовывать проекты становится критически важным для большинства работников будущего» [Там же: 11].

«Многим сотрудникам надо уже сегодня быть готовыми к работе в условиях высокой неопределенности – а значит, быстро принимать решения, реагировать на изменение условий работы, распределять и перераспределять ресурсы, управлять своим временем в условиях постоянно меняющегося потока рабочих задач» [Там же: 11-12].

Следует учесть и то, что «рабочие будущего должны будут заняться такой работой, которую роботы выполнять не смогут. Значительная часть этой работы станет творческой – как следствие, способность к художественному творчеству из удела одиночек-творцов будет становиться массовым явлением» [Там же: 13].

«Мир работы будущего – все более сложный, наполненный гибкими технологическими решениями, настраивающий на постоянную готовность к переменам – потребует все большего числа людей, способных не просто ориентироваться в нем, но и эффективно управлять проектами, командами и целыми организациями. Для того, чтобы справляться с этой задачей, все большему числу работников потребуется системное мышление – умение быстро понимать, как устроены сложные процессы, организации или механизмы» [Там же: 14]

Указанные выше процессы обязательно затронут Ульяновскую область. В связи с этим, возникают вопросы, нуждающиеся в глубоком и всестороннем рассмотрении: нужно ли вводить в «краеведческое профориентирование» и «трудовое воспитание» знакомство с профессиями будущего?

Как дошкольное образование может откликнуться на запрос общества о *надпрофессиональных* навыках и умениях будущих работников?

Должны ли систематизированные представления о профессиях, вводимые в дошкольных организациях, учитывать то, что такие рабочие профессии, как почтальон, высокопрофессиональный с/х работник устареют до 2020 года, а после 2020 будут устаревать многие традиционные профессии, среди которых машинист, швея и прораб [Атлас: 10], что до 2020 года будет расти потребность в энергоаудиторах, сетевых врачах, ГМО-агрономах, а после 2020 стране потребуются киберпротезисты и дизайнеры виртуальных миров?

Нужно ли и как готовить сегодняшних детей к тому, что уже через несколько лет появится нужда в профессиях, о которых их родители даже не догадываются, к занятию которыми у их родителей нет навыков, а может быть и способностей?

Нужно ли воспитателю искать выкройки к костюму мехатроника?

Источники и литература:

1. Атлас новых профессий. М.: Агентство стратегических инициатив (Сколково), 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://edu2035.org/pdf/GEFAtlas-ru.pdf> (Дата обращения: 02.03.2017)
2. Ивойлова И. Приключения мехатроника. [Электронный ресурс]. // Российская газета, 22.03.2016 (692860). URL: <https://rg.ru/2016/03/22/v-minobrnauki-nazvali-samye-vostrebovannyye-rabochie-professii.html> (Дата обращения: 02.03.2017 г.)
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения/ Е. А. Климов. Р н/Д, 1996. С. 506.
4. Нестерова А. А. Ранняя профориентация как направление социокультурного развития дошкольников // Современные технологии в дошкольном образовании: реалии и перспективы. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2015. С.110 – 113.
5. Смирнов В. Путин считает важным вернуть в школы трудовое воспитание. [Электронный ресурс]. // Русские вести, 05.05.2016 г. URL: <http://rv3.povolga.ru/novosti/obrazovanie/putin-schitaet-vazhnyim-vernuyt-v-shkoly-trudovoe-vospitanie.html> (Дата обращения: 02.03.2017)

АНАЛИЗ ПРАКТИК

УДК 371.146

ББК 74.204

О распространении опыта успешного социального воспитания

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу и научному осмыслению опыта автора как руководителя Программы развития базовых школ Ульяновской области (направление «Обновление содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей»). Объектом исследования в рамках общей и педагогической инноватики стали этапы, особенности и результаты деятельности конкретных школ города Ульяновска и Ульяновской области по распространению передового опыта педагогической работы. Основными задачами работы по обновлению содержания и технологий воспитания, психологической и социальной поддержки были: выявление успешного опыта школ в данных сферах; распространение успешного опыта на другие школы. Автор предлагает собственные решения задачи поддержания и стимулирования успешного педагогического опыта, разрабатывает оригинальные методики обучения педагогов осмыслению и распространению успешного педагогического опыта.

Ключевые слова: педагогические инновации, распространение передового опыта, социальное воспитание.

Spreading the experience of successful social education

Poliakov Sergei Danilovich,

Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia.

Annotation. The article analyzes the scientific understanding and experience of the author as the head of the basic schools of the Ulyanovsk Region Development Programme (direction «Updating the content of education and technology, social and psychological support for children»).

The study within the framework of general and pedagogical innovation is aimed at the stages, features and results of the activities of particular schools in the city of Ulyanovsk and the Ulyanovsk region contributing to best practices in pedagogical work. The main tasks of the study designed to update the content and technologies of

upbringing, psychological and social support are to identify the successful experience of schools in these spheres; to spread the successful experience within other schools. The author offers his own solutions to the task of maintaining and stimulating successful pedagogical experience. He develops original teaching methods for educators helping to comprehend and disseminate successful pedagogical experience.

Keywords: pedagogical innovations, dissemination of best practices, social education.

В статье представлены результаты анализа двухлетнего опыта автора по научному руководству реализации *Программы развития базовых школ Ульяновской области, направление: «Обновление содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей»* (далее - *Программы*).

Основными задачами работы по обновлению содержания и технологий воспитания, психологической и социальной поддержки были: выявление успешного опыта школ в данных сферах; распространение успешного опыта на другие школы. При этом задача поддержания, стимулирования, осмысления и распространения успешного педагогического опыта была для меня, как руководителя направления, ключевой.

В научном плане тема исследования опирается на известные идеи общей и педагогической инноватики о сложности процесса распространения успешного педагогического опыта, о сочетании стихийных и организованных факторов в диффузии новшеств, о значимости социальных и педагогических установок – как авторов новшества, так и его принимающих [Поляков 1993, 2007; Хуторской 2005; Юсуфбекова 1991, Rogers 2003] и др.

Научно-методическая гипотеза работы с базовыми школами была следующей:

– если школам **задавать технологически поработанные алгоритмы** проявления и распространения успешного опыта обновления содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей;

– если эта работа будет сопровождаться компетентным **нововведенческим консультированием**;

– если будет организовано **аналитическое проблемное** обсуждение практики проявления и распространения успешного опыта, то в течении двух лет работы по направлению не менее 40% школ приобретут мотивацию к распространению успешного опыта социального воспитания и педагоги-лидеры данной работы займут рефлексивную позицию в отношении данной деятельности.

Опишем процесс работы по данной части *Программы*, некоторые его результаты и проблемы. Работа по Программе базовых школ начиналась с предъявления школами заявок на участие в ней. В направление «Обновление содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей» попали 25 школ города Ульяновска и Ульяновской области.

Данные школы, на основании имеющейся у руководителя направления информации, были разделены на три группы:

– имеющие успешный, относительно системный опыт организации воспитания, социальной и психологической поддержки детей;

– имеющие отдельные прецеденты успешного опыта организации воспитания, социальной и психологической поддержки детей;

– школы, про которые информация об успешном опыте организации воспитания, социальной и психологической поддержки детей отсутствует.

В зависимости от того, в какую группу попали школы, взаимодействие с ними осуществлялось в двух режимах:

– взаимодействие в режиме сотрудничества консультантов и школы по построению деятельности распространения успешного опыта (в том числе в форме продолжения работы по областной программе «Развитие инновационных процессов»);

– консультирование школ по их заказу.

Основными формами работы школ по направлению были: поэтапное выполнение заданий научного руководителя, областные семинары с анализом выполнения этих заданий (раз в квартал), дистантное консультирование школ научным руководителем, распространение методических материалов, участие в общих мероприятиях Программы.

При подведении итогов работы школ по данному направлению в 2014 и 2015 году использовались следующие критерии:

– реализация школой плана работы по направлению (реализация заданий каждого этапа, участие в областных семинарах участников работы по данному направлению, выступление на семинарах);

– наличие положительных экспертных заключений по деятельности базовой школы;

– удовлетворённость участников работы по направлению её реализацией.

Соответствие – не соответствие работы школы данным критериям обобщались в форме трёх уровней работы школ: «Активная школа» (деятельность школы в основном соответствует критериям), «Средняя по активности школа» (работа соответствует примерно половине критериев), «Пассивная школа» (работа школы по направлению соответствовала только некоторым критериям).

Основная задача задач базовых школ – распространение опыта своей работы. Но чтобы распространение педагогического опыта было успешным, необходимо опираться на соответствующие положения социальной инноватики.

В чём состоит процесс распространения успешного (в частности инновационного) опыта в сфере воспитания? На этот вопрос можно ответить, охарактеризовав следующую «методическую» цепочку «событий»: *Наличие успешного опыта* → *Готовность опыта к распространению* → *Определение предмета распространения* → *Процесс распространения* → *Результат распространения*.

Охарактеризуем эту цепочку в том виде, в каком это было сделано для школ участвующих в Программе.

Первый шаг – выделение внешними или внутренними (внутришкольными) экспертами факта успешного опыта в сфере воспитания.

Второй шаг – описание этого опыта в технологической форме: что и как делал автор опыта и каковы его результаты. Этот шаг собственно методический и для его реализации требуется определённая экспертная грамотность. Иногда такое описание может сделать сам автор, но чаще требуется методическое консультирование.

Каковы критерии выделения опыта как возможного для распространения?

– Имеются ли **доказательства его успешности**.

– Имеется ли возможность его **практического предьявления**.

– Имеется ли возможность **его методического описания**.

Примеры выделения конкретного опыта по направлению «Воспитание»

В классе

– классный час на такую-то тему;

– такая-то осуществлённая классом социальная акция;

– такая-то осуществлённая модель самоуправления.

В школьном клубе (межклассном объединении),

- занятие клуба на такую-то тему;
- такая-то осуществлённая клубом социальная акция;
- такая-то осуществлённая модель самоуправления.

В школе (или какой-то части школы: начальной, основной, старшей).

- такое-то общее коллективное дело;
- такой-то общий праздник (фестиваль, слёт);
- такая-то школьная социальная акция (в частности, волонтерская деятельность).

Примеры выделения конкретного опыта по направлению «Социальная и психологическая поддержка»:

- пример анализа классным руководителем (психологом, социальным работником) конкретной проблемной ситуации с определённым трудным школьником (школьницей);
- пример успешной коррекционной работы классного руководителя (психолога, социального педагога) с определённым трудным школьником (школьницей);
- пример анализа классным руководителем (психологом, социальным педагогом) конкретной проблемной ситуации во взаимодействии семьи со школой;
- пример успешной работы классного руководителя (психолога, социального педагога) по налаживанию конструктивного взаимодействия с проблемной в отношениях со школой семьёй;
- конкретный пример построения конструктивного взаимодействия школьных работников (классных руководителей, учителей, психологов, социальных педагогов, заместителей директоров образовательных учреждений) с нешкольными социальными структурами.

Третий шаг подразумевает определение предмета распространения. В инноватике выделяют, по крайней мере, три предмета распространения: распространение названия и идеи опыта, распространение описания опыта и распространение образа действий автора опыта.

Результат распространения тоже может быть различен: информированность (распространение знаний, информация об опыте), компетенция (распространяется знания о способе действий), сам способ действий (распространение модельных или реальных проб действий по-новому) [Инновации в воспитании: как распространять опыт 2013, Поляков 1993].

Выделение того или иного предмета и ориентированность на тот или иной результат распространения корреспондируют с различными формами распространения.

Формы информирования (распространение названия, идеи, описания опыта): рассказ, беседа, текст описания (*Результаты*: знание, понимание, отношение).

Формы распространения модели освоения: показ, технологическое описание, деловая игра. (*Результаты*: знание об образе действий, игровой модельный опыт).

Формы распространения применения опыта: дискуссия, игровые пробы, пробы и анализ в реальной деятельности, применение и анализ. (*Результаты*: решение о применении, пробы, использование с модификацией).

В качестве результатов распространения опыта работы по направлению рассматривались:

- *информированность (знание, понимание, отношение)*: анкеты, высказывания, задание на понимание, оценки информированности понимания в баллах;
- *модель освоения (образ действий, игровой опыт, отношение)*: задания на описание действий, высказывания, самооценивание знания действий, оценки понимания образа действий в баллах;

– *применение*: (отношение, решение о применении, пробы, использование с модификацией): оценки в баллах, документы о решении, оценка проб и применения экспертами, самоанализ и самоописание проб и применения и другое.

Каковы условия и ограничения успешной передачи опыта?

Во-первых, установки педагогов относительно данного опыта: восприятие его как значимого – не значимого, доступного – недоступного для данного педагога,

Во-вторых, соответствие особенностей данных школьников (возраст, развитость коллектива, интересы, компетентности) распространяемому опыту.

В-третьих, актуальность опыта для данной школы: решает ли он имеющиеся в школе педагогические проблемы.

Задача трансляции успешного опыта подразумевает решение двух частных задач: создание условий для порождения успешного опыта (своеобразного «инкубатора для его выведения») и условий для собственно передачи, трансляции опыта («мультипликатора» эффективных форм его передачи) [Кордонский, Кожаринов 2008].

Некая ситуация является «инкубатором» при условии:

– если возможные авторы успешного опыта ощущают заинтересованность и поддержку своей деятельности со стороны значимых профессионалов: коллег, администрации, внешних экспертов;

– если для образовательного учреждения задача порождения успешного опыта в данной сфере (воспитания, развития личности) является актуальной и значимой. По существу здесь речь идёт о творческой, в частности, инновационной атмосфере в педколлективе.

Мультипликатор может быть настроен на решение разных задач трансляции успешного опыта: на порождение положительного отношения к распространяемому опыту, на реализацию проб, на развёрнутое применение опыта в другой организации или другим педагогом.

Каковы критерии оценивания распространения опыта:

– **на уровне информационном**: получатели знают передаваемый способ и содержание инновационной работы;

– **на уровне отношений**: получатели проявляют интерес к передаваемому опыту;

– **на уровне пробном**: получатели опробовали передаваемый способ работы в единичном прецеденте своей деятельности;

– **на уровне применения**: получатели применяют в транслируемом (или модифицированном) варианте передаваемый опыт в своей деятельности.

Решение каждой из этих задач имеет свои специфические проблемы, в частности такие, как:

– проблема адекватного описания опыта;

– проблема доказательства эффективности опыта;

– проблема описания организационных форм распространения;

– проблема анализа эффективности трансляции;

– проблема выделения ограничительных условий.

Как определить готов ли опыт к распространению?

Во-первых, имеется ли прецедент, оцениваемый внутришкольными экспертами **как успешный**.

Во-вторых, описан ли технологически опыт. Технологическое описание подразумевает характеристику опыта по такой схеме: *цель* –► *описание способа действия*

педагога (психолога) по реализации опыта —► описание способа анализа результатов (в соответствии с целями) —► результаты анализа результативности опыта

В-третьих, описаны ли требуемые для повторения опыта **условия**.

В-четвёртых, обоснована ли эффективность предлагаемого способа трансляции, передачи опыта.

Как зафиксировать факт состоявшегося распространения?

На уровне информационном: в устном (интервью, беседа) или письменном виде получатели демонстрируют свое знание основных идей, положений опыта.

На уровне отношений задают вопросы, демонстрирующие заинтересованность в опыте; требуют дополнительной информации; проявляют готовность познакомиться с описанием опыта; демонстрируют значимость предъявленного опыта для своей работы.

На уровне пробном дают письменный отчет о пробном использовании опыта, проводится открытое мероприятие, демонстрирующее опробование опыта, получатели опыта выступают с рассказом о пробах использования передаваемого опыта

На уровне применения: получатели дают письменный отчет об использовании опыта, проводится открытое мероприятие, демонстрирующее использование опыта, получатели опыта выступают с рассказом об его использовании и проблемах его применения.

Но есть и особенные вопросы при анализе процесса распространения успешного опыта. Вот некоторые из них:

- Для решения какой проблемы потребовалось применение данного опыта?
- В чем состоит его модификация и чем она вызвана?
- Каковы признаки того, что опыт помогает решению проблемы?
- Какие трудности применения данного опыта проявились?

В деятельности школ по направлению «Обновление содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей» были реализованы такие формы распространения успешного опыта в сфере воспитания как семинар, открытое мероприятие, игровое моделирование (деловая игра).

Опишем кратко в методическом виде каждую из этих форм.

Начнём с семинара. Возможные варианты выступления авторов опыта на семинаре: представление опыта в виде рассказа автора, представление опыта в виде рассказа с компьютерной презентацией, рассказа с видеопрезентацией.

Структура семинара:

1. Вступительное слово ведущего семинар (несколько слов об авторе опыта).
2. Выступление автора.

Рекомендуемый план выступления:

- тематика опыта;
- с кем проводилась соответствующая работа;
- воспитательная цель (в формулировке позволяющей проверить её достижение);
- описание действий педагога;
- как проверялся воспитательный результат (продвижение к цели);
- чем данный опыт отличается от подобной работы других педагогов.

3. Вопросы, обсуждение, обмен мнениями участников семинара (рекомендуемая направленность вопросов и обсуждений: вопросы на понимание, уточняющие выступление автора; обсуждение, при каких условиях опыт может быть применён другими педагогами).

4. Совместный анализ (рефлексия) результатов семинара. Основной вопрос при рефлексии: каков результат семинара для вас лично?

При анализе ответов (после окончания семинара) имеет смысл разделить высказывания на следующие группы: участник семинара отметил, что нового в семинаре для него было мало (не было); участник семинара узнал для себя что-то новое, полезное; участник семинара заинтересовался опытом; участник семинара намеревается опробовать опыт в своей деятельности; участник семинара намерен и далее участвовать в подобных мероприятиях; другие ответы.

Семинар как форма распространения инновационного опыта может считаться успешным, если количество ответов: **намерен участвовать** в подобном мероприятии – не менее чем у 75% участников, **узнал новое, заинтересовался** – не менее 50% от числа участников.

Другая форма распространения успешного опыта – **открытое мероприятие**. *Варианты проведения открытого мероприятия* (открытого коллективного дела, акции): с реальным присутствием коллег, с присутствием коллег в режиме онлайн; просмотр видеозаписи мероприятия с участием автора мероприятия.

Основные вопросы при рефлексии: каков результат открытого мероприятия для вас лично? Что бы вы изменили в представленном опыте?

При анализе ответов и суждений (после окончания обсуждения) имеет смысл разделить высказывания на следующие группы:

- участник открытого мероприятия отметил, что нового в семинаре для него было мало (не было);
- участник открытого мероприятия узнал для себя что-то новое, полезное;
- участник открытого мероприятия заинтересовался опытом, хотел бы больше о нём узнать;
- участник открытого мероприятия намеревается опробовать опыт в своей деятельности;
- участник открытого мероприятия намерен и далее участвовать в подобных мероприятиях.

Открытое мероприятие как форма распространения успешного опыта в сфере воспитания может считаться успешным, если количество ответов: «**намерен участвовать** в подобном мероприятии» – не менее чем у 75% участников, «**узнал новое, заинтересовался**» – не менее 50% от числа участников, «**хотел бы опробовать данный опыт в своей деятельности**» – более одного человека. .

Третья форма распространения успешного опыта – его **игровое моделирование** (наиболее последовательно была реализована в опыте димитровградского школы-лицея № 16)

Игровое моделирование педагогического опыта проводится как деловая игра, имитирующая соответствующий способ и содержание действий со школьниками, с активным участием тех, кому инновация передаётся.

Совместный анализ (рефлексия) результатов игрового моделирования возможен в форме как письменных высказываний, так и устных суждений, а также в графической форме.

При анализе ответов и суждений (после окончания обсуждения) имеет смысл разделить высказывания на следующие группы:

- участник деловой игры отметил, что нового в мероприятии для него было мало (не было);
- участник деловой игры узнал для себя что-то новое, полезное ;
- участник деловой игры заинтересовался опытом, хотел бы больше о нём узнать;
- участник деловой игры намеревается опробовать опыт в своей деятельности;

- участник деловой игры намерен и далее участвовать в подобных мероприятиях;
- другие ответы.

Деловая игра (игровое моделирование) как форма распространения инновационного опыта может считаться успешной, если количество ответов: «**намерен участвовать**» в подобном мероприятии – не менее чем у 75% участников, «**узнал новое, заинтересовался**» – не менее 50% от числа участников и не менее 10% хотели бы **опробовать** инновацию в своей деятельности.

Перейдём к методике описания успешного опыта психологической и социальной поддержки детей. Успешный опыт психологической и (или) социальной поддержки прежде всего стоит представлять как конкретный опыт (случай), отвечая на такие вопросы: В чём заключалась проблема (её внешние признаки)? Как её заметили? Как выявлялись причины? Основная цель (цели) педагогической работы (Что собирались изменить?) Как действовал педагог, с кем взаимодействовал реагировал на эти действия школьник? Признаки изменения, как их узнали? При каких условиях данный способ психологической (социальной) поддержки может быть использован?

Приведём модельный пример такого описания.

1. Школьник стал драться.
 2. Драки на переменах (наблюдение учителя и высказывания одноклассников).
 3. Выявление основной причины. Методы выявления: беседа с одноклассниками, со школьником, тестирование психологом, беседа с тренером. Выявлена такая-то причина.
 4. Постановка цели. Например:
 - 1) если причина: стремление к справедливости – цель научить защищать справедливость корректными способами;
 - 2) если причина – изменения в нервной системе, цель – регулировка состояния нервной системы .
 5. Формы проведения. Например:
 - Классный час о справедливости и способах её защиты (классный руководитель).
 - Индивидуальные беседы со школьником о поведении в конфликтной ситуации и защите справедливости (социальный педагог и тренер).
 - Тренинг поведения в конфликтной ситуации (психолог).
 6. Признаки изменения:
 - Одноклассники говорят, что стал меньше драться.
 - Сам школьник говорит: «Я знаю что делать, если кого-то обижают».
 - Сочинение (анкетирование) показывает, что школьник знает конструктивные способы защиты справедливости.
 7. Этот опыт можно использовать, если ...
- Каковы признаки результатов успешного опыта воспитания, психологической и социальной поддержки школьников.

1. Признаки воспитательного результата прецедентов воспитания (мероприятий, коллективных дел, акций).

- факт (участие школьников в прецеденте);
- отношение (положительное отношение к участию в прецеденте);
- смысл (соответствие смысла участия в прецеденте целям воспитания).

2. Признаки результата социальной и психологической поддержки:

- описание процесса социальной и психологической поддержки отдельного школьника;

– доказательства результативности социальной и психологической поддержки (высказывание школьников, изменение в поведении, психологическая диагностика).

В заключение несколько замечаний. В статье приведены *основные* формы распространения успешного педагогического опыта. Возможны их комбинации или другие формы (педагогические тренинги, обсуждение текстов авторов опыта, сложные инновационные игры и пр.).

Если школа уже провела какое-либо успешное мероприятие по распространения своего результативного опыта в сфере воспитания, психологической, социальной поддержки, то стоит сравнить ваше мероприятие с приведёнными выше рекомендациями.

Если какие-то пункты не были реализованы, подумайте, нельзя ли их реализовать в *режиме последствий* (например, если не было вступительного слова автора, пусть он его напишет и приложит к описанию; если не было проведена итоговая письменная рефлексия, может быть её провести с участниками мероприятия в режиме электронной почты).

Некоторые выводы. Назовём и проанализируем некоторые результаты двухлетней работы по направлению «Обновление содержания и технологий воспитания, социальной и психологической поддержки детей» Программы развития базовых школ Ульяновской области.

По итогам работы в 2014–2015 годах из 25 школ, работавших в той или иной мере по данному направлению, 10 соответствовали критериям «Активная школа», 9 – «Среднеактивная», 6 – «Пассивная школа».

Было проведено 6 аналитических областных семинаров с проблемным анализом конкретных прецедентов деятельности школ по Программе.

Школы получали методические материалы и памятки для каждого этапа работы по проявлению и распространению успешного опыта.

Школы имели возможность консультироваться на любых этапах работы с руководителем работы по направлению.

В школах, последовательно реализовывавших методические рекомендации по организации мероприятий по распространению опыта успешного воспитания, количество гостей (педагогов других школ), заинтересовавшихся предложенным опытом и продемонстрировавших готовность участвовать в подобных акциях (по результатам анкетных опросов и коллективной рефлексии), колебалось от 70 до 90%. Однако о готовности опробовать представленный опыт в своей работе заявляло 10–20% участников.

Эти числа показывают, что опыт успешного воспитания в рамках деятельности по реализованной Программе распространялся прежде всего в форме информирования, предъявления образцов, создания положительного отношения к данному опыту, но не в форме готовности его реализовывать.

В цепочке *проявление – представление – распространение* в основном реализовывались первые два элемента. Под распространением, как третьим элементом этой цепочки, имеется в виду и факт использования предъявляемого новшества другой школой и повторение другими школами организационной формы, в которой «школа-донор» предлагала свой опыт.

Повторение другими школами организационной формы распространения новшеств происходило в единичных случаях (например, форма семинара, в которой гости были не слушателями, а творческими активными участниками, передалась от Димитровградской СОШ №16 к ульяновской СОШ № 65). Одна из причин этого, вероятно, заключена в отсутствии стимулирования такой работы в школе, принимающей новое.

Другая причина -- нововведение прививается в школе, оказывается нужным, если оно является ответом на проблемы школы, если оно позволяет надеяться на решение инновационным способом реальной, «своей» проблемы. Только в этом случае увиденное, предъявленное новшество может оказаться полезным педагогу.

Ещё одна причина заключается в том, что почти не работал ресурс сетевого Интернет-взаимодействия, который планировался как поддерживающий процесс распространения успешного опыта. При всеобщем использовании педагогами Интернета в повседневности, по-видимому, опыт *профессионального* взаимодействия с использованием интернет-ресурсов пока ещё совершенно недостаточен для решения сложных профессиональных задач.

Источники и литература:

1. Инновации в воспитании: как распространять опыт / Составители и редакторы С. Д. Поляков, Н. С. Кривцова. Ульяновск: УИПКПРО, 2013.
2. Кордонский М., Кожаринов М. Очерки неформальной социотехники. М.: Net2Net, 2008.
3. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. М.: МГПИ, 1993.
4. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от теории к практике. М.: Педагогический поиск, 2007.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.
6. Юсуфбекова Н. Р. Основы педагогической инноватики. М.: Педагогическое общество, 1991.
7. Rogers E. M. Diffusion of Innovation - 5th Edition. New York: Simon and Schuster, 2003.

УДК 373.24

ББК 74.102

Математическая деятельность как наиважнейшая цель математического образования

Ягайло Эва,

преподаватель гуманитарного факультета Института образования, Естественно-гуманитарный университет, г. Седльце, Польша.

Аннотация. В статье рассматривается феномен математической деятельности, которая представлена как актуальная проблема современной науки. Принимая во внимание тот факт, что математика, так же как и родной язык, изучается с момента рождения, автор формализует основные достижения ребёнка на ранних этапах развития его арифметических навыков в хронологическом порядке и показывает, как именно он приобретает данные навыки.

Математическая деятельность, являющаяся результатом активности мозга, рассматривается как одна из важнейших целей математического образования. Подчеркивается, что учебная математика – это организованная деятельность, которая охватывает: усвоение информации, полученной из различных источников, непосредственное использование информации, создание субъективно новых для учащегося элементов знания, субъективно новых понятий, утверждений и методов при решении проблем, сформулированных другими учащимися или самим учеником. Внимание автора сосредоточено на методе проектов, которые обычно разрабатывает небольшая группа детей, иногда целый класс, либо отдельный ребёнок. Важнейшей особенностью метода проектов является его исследовательский характер, кроме того, отмечается, что исследовательские действия должны быть намеренно сфокусированы на поиске ответа на вопрос, заданный в соответствии с темой.

Научная литература по данной проблематике и личный научно-практический опыт позволяют автору утверждать, что проблемную задачу можно определить как образовательный проект, только если она имеет исследовательский характер, включает в себя различные области знания, исследовательскую активность и является ориентированной на постановку вопросов самими детьми. В процессе самостоятельного поиска ответов на заданный вопрос, ученик инициирует принятие самостоятельных решений относительно типов выполняемых задач, в то время как учитель привлекает детей практически, интеллектуально и эмоционально, создает возможность для развития интересов «исследователей», инициирует предпринимаемые ими действия. Дети оказывают непосредственное влияние на выбор темы, согласовывают цели проекта, работают индивидуально или в группах. Учащиеся обязательно должны быть знакомы со сроками выполнения задания, с правилами оценивания конечного результата, все члены исследовательской группы знают способы представления своей работы.

Структуру проекта можно разделить на пять основных этапов: инициирование проекта (выбор темы), разработка плана проекта, выполнение проекта (с учетом исследовательской активности), завершение проекта и его оценка.

Ключевые слова: математическая деятельность, математика, образовательный проект.

Mathematical activity as one of the most important aims of mathematical education

Jagiello Ewa,

Pedagogue, Faculty of Humanities, Institute of Education Study, Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce, Poland

Annotation. The article considers defining mathematical activity as the relevant issue of science. Taking into consideration the fact that mathematics, just like the mother tongue, is taught from the time of birth, the author provides the tabulate showing the child's fundamental achievements at the early phases of the development of his arithmetical skills, which provides the consecutive stages of the child's education in a chronological way and shows the way how he gains his skills.

Mathematical activity, being the activity of the mind typical of the mathematician, is one of the most important aims of mathematical education. It should be underlined that learning mathematics is the organized activity which covers: taking over and assimilating information obtained from various sources, using the information directly, creating subjectively new for the learner elements of knowledge, subjectively new concepts, statements and methods while solving problems formulated by others or the learner himself.

The author's attention is focused on the issue of projects, which are usually worked out by a small group of children from a class, sometimes it is the whole class and sometimes an individual child. The fundamental feature of a project is its research character and in addition research actions should be intentionally focused on finding the answer to the question given regarding the topic.

On the basis of scientific literature and some scientific experience it can be stated that the task can be defined as an educational project only if it has a research character, it includes various areas of education, research activeness is focused on asking questions by children themselves and trying to find the answer on their own, it initiates unaided making decisions concerning types of executed tasks and types of organized episodes, it engages children practically, intellectually and emotionally, it creates the possibility for developing the interests of 'the researchers', actions taken provide intellectual vigour, children have their influence on choosing the topic and they accept the project aims, children work together or in groups, children are familiar with deadlines of the task execution, it involves with its rage outdoor activities even in initial stages, it integrates educational institution with a child's home and local environment, the participants are familiar with the rules of assessment, all of the research group members know the ways of presenting their work.

The project structure can be divided into five stages: initiating of the project (choosing the topic), working out the plan of the project, carrying out the project (taking up the research activeness), finishing the project and assessing it. This may be regarded as a

great mathematical activity when correctly introduced into educational process.

Keywords: mathematical activity, mathematics, educational project.

Mathematics is one of the oldest sciences which dates back to the beginning of the human society. There were many attempts over the years to define the term “mathematics” but etymologically it is derived from the Latin word *mathematicus*.

Bertrand Russell was right to give the following definition of the term mathematics describing it as a process “when we get out of the most well-known parts of it we can be led to one of the two opposing directions. The one which is more common is the structural direction which leads to things still more and more complex: from integers to fractions of the real numbers, complex numbers; from addition and multiplication to differential calculus, integrals and further to more advanced mathematic.” [Russell 2003: 17].

Mathematics, just like the mother tongue, is taught from the time of birth. The famous mathematician Leopold Kronecker (1823–1891) said: “God created the natural numbers, all else is the work of a man.” Long before we had written language and schools, people learned to count and make other simple uses of math.

U. Oszwa created the tabulate showing the child’s fundamental achievements at the early phases of the development of his arithmetical skills, which provides the consecutive stages of the child’s education in a chronological way and shows the way how he gains his skills.

Table 1

The child’s age (years)	Arithmetical achievements
0;0	Distinguishing the sets which are not numerous
0;4	Addition and subtraction of one object
0;11	Differentiating the rising and diminishing sequence of objects
2;0	The beginning of getting to know the sequence of numbers, the ability to assign them one by one while trying to share something out (e.g. building blocks)
3;6	Addition and subtraction of one element while playing with objects and numbers; applying the rules of cardinal numbers in order to determine the number of elements in a set.
4;0	Counting on fingers spontaneously when there is the need to add something fast
5;0	Adding the sets which are not numerous
5;6	Understanding that addition is alternate and starting counting from the bigger number of objects
6;0	Understanding the permanence of the particular number
6;6	Understanding the rule of how addition and subtraction is alternate; counting correctly even up to 80
7;0	Getting out of memory the correct facts about numbers (e.g. $2+2=4$ without the need to count it every single time)

The source: U. Oszwa (2006), The Development and Assessment of Mathematical Skills Amongst 6-Year-Old Children, Methodical Centre of Psychological and Pedagogical Help, Warsaw, p.3.

Teacher should take into consideration the child's good, "he should know how to organize the children's classes. They ought to be filled with play, interesting tasks and games. It is necessary to talk to the child because it is in favour with the development of his thinking" [Gruszczyk-Kolczynska, Zielinska 1997: 10]. Anna Klim-Klimaszewska while describing the basic functions of the teacher states that he "functions as the organizer and guide and also the children's partner" [Klim-Klimaszewska 2010: 160].

J. Karbowniczek states that "From among many works and classes the most enjoyable and satisfying are cheerful, educational, attractive and interesting games and plays. While choosing them there should be taken into consideration the versatile development of the child's personality, i.e. physical, intellectual, social and emotional spheres and also interests, abilities, needs and his engagement" [Karbowniczek 2006: № 6].

Mathematical activity is one of the most important aims of mathematical education. It is the activity of the mind typical of the mathematician. According to Anna Z. Krygowska "learning mathematics is the organized activity which covers:

- 1) taking over and assimilating information obtained from various sources,
- 2) using the information directly in order to:
 - a) do the standard exercises which have the practice character,
 - b) gain new information independently,
- 3) creating subjectively new for the learner elements of knowledge, subjectively new concepts, statements and methods while solving problems formulated by others or the learner himself" [Krygowska 1979].

Erich Wittman presents mathematical activity as the aims of learning in the process of teaching: mathematizing, classifying, putting in order, reasoning through analogy, generalizing and specifying, justifying and proving, formalizing, affective and creative behaviour [Siwek 2005:139].

The initiator that releases the child's creative activity is the teacher who chooses the methods which make it easier to create the climate of mathematical environment. His actions should lead to the releasing reactions in his pupils, such as: interest, being focused on receiving some information, stimulating their willingness to get good results, satisfaction from participating in classes. While talking about methods which are used at a nursery school when it comes to mathematical education I often wonder: Why in the process of introducing the children into the world of the abstract mathematical language not to take advantage of the methods which are used to teach a foreign language? The reason is their creators usually based on the principle of creating such a climate by the teacher which wouldn't be stressful in the teaching/ learning process, that would let the pupils relax during their classes, overcome the fear and get rid of inhibition regarding speaking and also undoubtedly makes the learning process more attractive. My attention was focused on the educational project method.

Projects are usually worked out by a small group of children from a class, sometimes it is the whole class and sometimes an individual child. The fundamental feature of a project is its research character and in addition research actions should be intentionally focused on finding the answer to the question given regarding the topic. The question may be asked by children themselves or the by the teacher and it may appear during the mutual work of the teacher and his students" [Katz 1994].

On the basis of literature and some scientific experience it can be stated that it is not every task given to students (pupils) that can be named *the project*. The task can be defined as an

educational project only if the following conditions are fulfilled: it has a research character, it includes various areas of education, research activeness is focused on asking questions by children themselves and trying to find the answer on their own, it initiates unaided making decisions concerning types of executed tasks and types of organized episodes, it engages children practically, intellectually and emotionally, it creates the possibility for developing the interests of 'the researchers', actions taken provide intellectual vigour, children have their influence on choosing the topic and they accept the project aims, children work together or in groups, children are familiar with deadlines of the task execution, it involves with its range outdoor activities even in initial stages, it integrates educational institution with a child's home and local environment, the participants are familiar with the rules of assessment, all of the research group members know the ways of presenting their work.

Thus, the educational project is the set of planned actions. Students take them and solve the problems on their own, while the teacher is supposed to monitor and give essential hints, he also assesses their work on specific stages. He does not criticize or impose his will. It is advised for the teacher to praise his pupils the more the better because it motivates them to take even more ambitious actions. The prize for each child, the small and the big one, is not only the mark, it is enough to exclaim: 'what a brilliant idea', 'you are so smart', 'that's great', etc. Educational process which is carried out like that enables parents to join in it in a natural way, without the compulsion from above.

Briefly, the project in a mutual adventure of children (students), the teacher and parents while getting to know the world.

The whole process of the project execution depends on the age of its participants, especially the second stage (working on the project's outline). When it comes to small children there can be omitted creating the instruction (contract), because often some of the decisions written there, the teacher may place in so called *teaching practice journal*. In this document there should be systematically written down crucial information about children and decisions made by them while taking cognitive actions.

The project structure can be divided into five stages:

1. Initiation of the project (choosing the topic).

The topic of the project may be given both by children (pupils) and by the teacher or parents depending on needs or the teaching programme.

2. Working out the plan of the project.

The teacher draws up the preparatory network. Here, he can refer to the content and goals of the executed programme. He can place at his drawing only words, terms and expected children's questions.

In the phase of graphic form creation there should be various matters taken into consideration, e.g.: the time devoted to execute the project, the shape of the final product, chances to receive some financial resources for possible needs, joining parents in, the way of documenting events and archiving collected materials, the possibility of having the experts' help, preparing the room for the project (classroom), collecting the necessary materials and equipment, sharing responsibility concerning actions taken regarding the project, solving conflicts in the group of little explorers etc.

Next, the teacher along with children create the initial network (thematic) or the list of questions. Children ask some questions and the teacher writes down their ideas and remarks on the piece of paper. For younger children the poster may be complemented with pictures, drawings.

In order to eventually finish that stage there ought to be collected materials and equipment.

3. Carrying out the project (taking up the research activeness).

The execution of this stage usually lasts the longest and it depends on the fact that children conduct their own research works, collect materials, sort them and then work them out. In this phase the teacher discreetly supervises actions taken by 'the explorers', he advises them and offers literature, makes it easier to let them get to the source of information. At this stage the teacher along with children may come back to the project's network and complement it.

4. Finishing the project, the presentation.

The works can be finished in three different ways:

- the project was carried out – the intended effect was achieved and its executors absorbed new knowledge and abilities. The results of their work can be presented to parents or other people interested in that undertaking;
- although the project was formally finished, the group continues its current activity (e.g. there can be organized a trip to the forest in order to deepen the knowledge regarding plants and its inhabitants). It is so called 'open' variant of finishing the project;
- the project was not executed – the achieved effects are compared with intended ones and with both thematic and preparatory networks. There are analyzed individual stages of work in search of the reason of failure. Not completing the project does not have to mean that there was also the teacher's failure. With reference to social learning it may turn out that the project method was more effective than in the other two variants (e.g. there was nobody who did the work of the other person). It should always be taken into account, that there may be various reasons, due to which the project can not come into being.

5. The assessment, which is not with regard to the final product, but concerning all of the activities while executing the project.

The teacher and his little explorers analyze the project's course, taking into consideration any mistakes and failures and then they can draw the conclusion for the future. Children are encouraged to share the gained knowledge. The teacher's task is not only assessing the whole process with its final product, but also assisting the children while presenting the results to parents or other people interested in that undertaking.

References:

1. Badura-Strzelczyk G. Help Me Count It Myself. MATHEMATICS According to Maria Montessori from the Age of Three up to the Third Class of Primary School. Opole: NOWIK, 2008.
2. Gruszczyk-Kolczynska E. Children with Specific Difficulties in Learning Mathematics. Warsaw: WSiP, 1992.
3. Gruszczyk-Kolczynska E., Zielinski E. Mathematics for Children. A book for Parents and Teachers. Warsaw: WSiP, 1997.
4. Filip J., Rams T. A Child in the World of Mathematics. Cracow: Impuls, 2000.
5. Karbowniczek J. Directions of Changes in Professional Functioning of the Early School Education Teachers, (a report after research carried out on the area of the Swietokrzyskie Province). In: A Teacher and a Pupil in their Common Educational Space (edit.) Grelowska W., Karbowniczek J. Czestochowa: AJD, 2005.
6. Karbowniczek J. Mathematical Games and Plays on Holiday // School Life. 2006. № 6.
7. Katz L. G. The project approach, Champaign, IL, 1994. Available at: URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368509.pdf>
8. Klim-Klimaszewska A. Nursery School Pedagogy. The New Programme Basis. Warsaw: ERICA, 2010.
9. Krygowska Z. A. To Understand the Error in Mathematics // Didactics of Mathematics. 1989. № 10.
10. Krygowska Z. A. The Outline of Teaching Mathematics, part 1,2,3. Warsaw: WSiP, 1979.
11. Osza U. The Development and Assessment of Mathematical Skills Amongst 6-Year-Old Children. Warsaw: Methodical Centre of Psychological and Pedagogical Help, 2006.
12. Russell B. The Introduction to the Philosophy of Mathematics. Warsaw: Aletheia Foundation, Znamierowski Cz. (translation), 2003.
13. Siwek H. Didactics of Mathematics. Theories and Usage in School Mathematics. Warsaw: WSiP, 2005.

УДК 37.017.924

ББК 74.90

Философия и культурология призвания

Винокуров Вячеслав Иванович,

кандидат философских наук, доцент, независимый исследователь, г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье изложены результаты философского и культурологического исследования библиографий, автобиографий и анализов творчества известных людей. Выявлены закономерности между призванностью (осознанием человеком наличия или отсутствия в его жизни призвания) и качеством жизни, удовлетворенностью ею (субъективный аспект призвания), а также между призванностью и плодотворностью жизненных усилий (объективный аспект призвания). Предложено оригинальное определение понятия призвания, выделены его значения и смыслы. Призвание – универсальная смысложизненная задача, решение которой организует и соединяет все жизнестроительные усилия человека в одно целое, сообщая жизни целостность. Авторы формулируют критерии призванности (особое эмоциональное отношение к определенному виду деятельности, неиссякаемый интерес, создающий постоянный приток энергии, особые способности и мастерство, вдохновение, утешение, высокая социальная значимость дела и др.), принципы поиска призвания, предлагают ряд аргументов в поддержку необходимости и важности междисциплинарных комплексных исследований феномена и отношения призвания. Выводы, полученные в ходе исследования, могут быть интересны представителям творческих профессий, к которым авторы в первую очередь относят профессию учителя.

Ключевые слова: призвание, философия призвания, критерии призванности, принципы поиска призвания, качество жизни, плодотворность, призвание – учитель

Philosophy and Culturology of vocation

Vinokurov Viacheslav Ivanovich,

Candidate of Philosophical sciences, Associate Professor, Independent researcher, Ulyanovsk, Russia

Maltseva Angela Petrovna,

Doctor of Philosophical sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article presents the results of a philosophical and cultural study of bibliographies, autobiographies and analysis of the works of famous people. The patterns between calling (the person's awareness of the presence or absence of vocations in his life) and the quality of life, satisfaction with it (the subjective aspect of vocation), as well as between the calling and the fruitfulness of life efforts (the objective aspect of vocation) are revealed. The original definition of the concept of vocation is suggested, its meanings and concepts are singled out. Calling is a universal, meaningful task, the solution of which organizes and connects all life-building efforts of a person into one unity. The authors formulate criteria for calling (a special emotional attitude towards a certain type of activity, inexhaustible interest, creating a constant influx of energy, special abilities and skill, inspiration, consolation, high social significance of the case, etc.). The authors also manifest the principles of seeking a vocation; offer a number of arguments in support of the need and importance of interdisciplinary complex studies of the phenomenon and the attitude of vocation. Conclusions obtained during the research may be of interest to representatives of creative professions, to which the authors primarily relate the profession of the teacher.

Keywords: vocation, philosophy of vocation, criteria of vocation, principles of vocation search, quality of life, fruitfulness, vocation, teacher

Введение. Тему призвания нельзя отнести к разряду всесторонне разработанных. Хотя за последние годы защищено несколько диссертаций по разным её аспектам [Шабалкина 2002; Вишневский 2006; Шутова 2011], культурно-историческая универсалия призвания продолжает оставаться не отрефлексированной в достаточной мере. Связано это, на наш взгляд, с тем, что феномен призвания не может изучаться в рамках и средствами одной и только одной науки. Процесс обретения призвания и феномен призванности затрагивает все существо человека, сказывается на всех сторонах его жизни и деятельности. Более того, наличие или отсутствие у подавляющего большинства граждан потребности искать и ценить свое призвание, присутствие или отсутствие в культуре соответствующих поисковых практик, высокий или, напротив, низкий статус призвания как критерия успешности жизни имеют социально значимые последствия: результируются низкой или высокой социальной мобильностью, отражаются в нравах и общем уровне социального доверия, способствуют или мешают экономическому развитию страны. В силу этого, феномен призвания и может, и должен стать предметом исследования психологии и философии, социологии и педагогики, истории и наук об управлении.

В данной статье вниманию педагогического сообщества предлагаются результаты философского и культурологического анализа феномена и отношения призвания. Почему авторы обращаются, прежде всего, к педагогам, почему ищут внимания представителей именно этой профессии? Потому, что профессия учителя немислима вне призванности человека к ней. Сложность задач, решаемых педагогом, социальная значимость института образования, специфическая синтезированная ответственность учителя перед обществом, государством и ребенком поднимают эту профессию на уровень искусства, заниматься которым без таланта и призвания нельзя. Работать учителем, педагогом – это значит ежедневно и ежечасно откликаться на Призыв – общества, личности, а для некоторых и Бога).

Авторами статьи проанализированы философские и научные работы, а также корпус текстов, содержащих биографии талантливых людей, художественные осмысления

судеб людей призванных или не обретших призвание с целью выявления уже установленных или еще только нуждающихся в подтверждении закономерностей между призванием, с одной стороны, и социальным успехом, личным удовлетворением, плодотворностью и качеством жизни, с другой. Ни в коей мере не претендуя на исчерпание темы, авторы выносят на суд научной общественности результаты работы над пониманием призвания, формулируют критерии призванности, предлагают ряд аргументов в поддержку необходимости и важности дальнейших междисциплинарных комплексных исследований феномена и отношения призвания.

Понятие призвания и критерии призванности. Призвание – это универсальная смысло-жизненная задача, решению которой человек посвящает всю свою жизнь. Осознание означает постижение индивидом основополагающего аспекта смысла собственной жизни. При этом решение указанной смысло-жизненной задачи организует и соединяет все жизнестроительные усилия человека в одно целое, сообщает его жизни целостность.

Можно говорить о своеобразной онтологии, гносеологии и аксиологии призвания. Призвание коренится в фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности к какой-либо деятельности, но обнаруживается благодаря поисковой активности человека. Именно поэтому при обнаружении своей смысло-жизненной задачи у человека возникает ощущение, что она как бы уже существовала до процесса поиска, что он нашел кем-то подготовленную для него программу жизни.

Осознание предопределённости человеческой жизни произошло в христианской традиции, а в связи с реформационным движением оформилось понимание призвания как задачи, поставленной перед человеком Богом. В религиозном понимании призвания нашла свое первоначальное выражение следующая антропологическая универсалия – переживание своей смысло-жизненной задачи как сверхличного задания [Ильин 1990: 69]. Такое прочтение призванности было характерно для многих деятелей новоевропейской культуры. Так, Бальзак писал в одном из писем 1836 года: «Я человек, которому дано задание, я работаю 18 часов из 24, я обязан работать, моё время мне не принадлежит» [Грифцов 1988: 139-140].

Призвание может быть представлено в виде экзистенциальной реальности, которая дана человеку в переживании. Своеобразие этой реальности состоит в том, что переживается не только наличие призвания, но и не призванность к исполняемому делу. Отсутствие смысло-жизненной задачи может породить у человека состояние тоски. А. П. Чехов смог тонко передать жизнечувствие человека, который не обрёл своего призвания, хотя занимался делом важным: тоской из-за не осуществлённости, не реализованности в чём-то самом главном овеяны рассуждения профессора из «Скучной истории», отца Пётра из рассказа «Архиерей».

Обретенное призвание есть единство предметного служения и сознания призванности. Важным моментом последнего является понимание неизбежности и обязательности для человека данного дела. Эту идею постигает Мисаил, герой повести А. П. Чехова «Моя жизнь»: «Когда я пахал или сеял (...), то у меня не было сознания неизбежности и обязательности этого труда, и мне казалось, что я забавляюсь» [Чехов 1970: 158].

Критерии призванности носят динамический характер и составляют своеобразную систему. Первый критерий состоит в особом эмоциональном отношении человека к тому виду деятельности, в котором он пытается обнаружить свою смысло-жизненную задачу. Призвание связано с любимым видом деятельности, с любимым делом. Любовь эта вырастает на основе устойчивого интереса. Этот интерес с избытком возвращает

человеку потраченную на исполнение дела энергию: «Человек становится свободным для осуществления своей задачи (...) Он живёт сосредоточенно, единым доминирующим интересом и сводит к этому интересу, как к мере и фундаментальному критерию, всё многообразие событий» [Аббаньяно 1992: 154].

Биограф Януша Корчака, выясняя слагаемые интереса к воспитанию детей у героя своего жизнеописания, пишет, что тот не случайно выбрал педиатрию на медицинском факультете. Многие годы он зарабатывал на жизнь частными уроками, но детей бедняков учил бесплатно. В 1901 году появилась повесть Я. Корчака «Уличные дети», в которой он рассказал о том, как он учил беспризорных детей и организовывал для них игры. Постепенно «созревал его литературный талант и появлялся жгучий интерес к проблеме ребёнка и его воспитания» [Кочнев 1991: 30-31].

Способность выполнять с любовью даже однообразную, монотонную работу в пределах определённого вида деятельности – свидетельство призванности человека к нему. На Ц. Кюи, например, уже в детстве сильное влияние оказала музыка Ф. Шопена, особенно его мазурки. Но у семьи не было возможности приобрести для сына дорогостоящее издание произведений Шопена. Мальчик собственноручно переписал все мазурки польского композитора, да ещё не на нотной, а на обыкновенной бумаге, им же разлинованной [Назаров 1989: 10]. Пьер Аржиле, книгоиздатель и коллекционер, вспоминал, что С. Дали скрупулёзно и долго работал над своими картинами, «обладал большим запасом терпения и мог провести целый день, выписывая на холсте какую-нибудь одну деталь. У Дали был вкус к работе, причём к упорной работе, и желание придать ей завершённости» [Советская культура 1989].

Второй критерий призвания заключается в наиболее ярких и сильных способностях человека, с которыми связана его плодотворность. Гёте писал: «Самый ничтожный человек может стать совершенным, если он движется в пределах своих способностей и навыков» [Свасьян 1989: 183]. Н. А. Бердяев определял призвание как служение, осуществляемое человеком в соответствии с данным ему даром [Бердяев 1931: 117]. Испанский мыслитель Х. Ортега-и-Гассет во многих своих работах подчеркивал, что ощутить в себе особый дар, – значит сделать важный шаг на пути к призванию. Если человек не идёт этим путём, он становится «человеком массы» [Ортега-и-Гассет 2016: 26].

Оба критерия (интерес, создающий постоянный приток энергии, и особые способности) взаимосвязаны, ибо «интерес рождается всегда в зависимости от личного дарования и знания» [Голосовкер 1989: 125].

Осуществление призвания – это вдохновляющий труд. Гёте признавался, что величайшую радость ему неизменно доставляло поэтическое воплощение того, что он подмечал в себе, в других и в природе [Гете 1976: 203]. Ф. Ницше в четырнадцать лет всего за 12 дней написал историю своего детства. Он «писал с величайшим наслаждением и ни одной минуты не чувствовал себя утомленным» [Галеви 1911: 7]. А М. М. Пришвину состояние радости дало основание верить в своё призвание писателя. «Я раздумывал тогда, в поезде: если я в несколько часов исписал столько бумаги и был при этом счастлив, то почему бы такое занятие не обернуть в настоящее дело, не заниматься им радостно и легко?» [Пришвин 1989: 81].

Призвание пробуждает у человека жажду жизни, «чувство жизненной всюдности» (выражение М. Пришвина), способность к выживанию в самых тяжёлых, невыносимых условиях. В. Франкл, в молодости выдержавший заключение в нацистском концлагере, писал: там «можно было наблюдать, что те, кто знал, что есть некая задача, которая ждёт

своего решения и осуществления, были более способны выжить» [Франкл 1982: 119].

Третий критерий призвания – достижение мастерства в любимом виде деятельности. Г. Г. Шпет писал: «Вот подлинно европейская идея софии – мастерство в том, за что берёшься» [Литературная газета, 1990].

Четвертый критерий призвания – интерес людей к призванному. Человек, который обрёл своё призвание, интересен другим – своей увлечённостью, глубоким пониманием того, чем он занимается, сознанием служения, деятельной самоотдачей. Такой человек как магнитом притягивает к себе других. Завоевание симпатии людей происходит как бы само собой, без каких-либо специальных усилий.

Пятый критерий призвания выражается в социальной значимости решаемой человеком смысложизненной задачи. Человек ощущает полезность исполняемого им дела и, как правило, встречает благодарность со стороны людей. Не во всех случаях это «полезное свойство» призвания может быть использовано самим человеком, поскольку деятельность осуществляющего своё призвание не всегда находит признание у его современников и ближайших потомков. Но в любом случае призвание является ответом на конкретную социально-историческую потребность, которую призванный тонко ощутил.

Аксиология призвания. Призвание – это ценность сама по себе. Благодаря призванию человек воспринимает себя в качестве единственного, неповторимого, значимого, то есть у него актуализируется личностное самосознание. В призвании человек обретает особый опыт, в котором заключается сознание «своей личной ценности, своей уникальности и, вместе с тем, своего единства с мирозданием» [Джуссани 1991: 93–94]. Через призвание реализуется потребность индивида в персонализации. Призвание формирует у человека чувство тождественности, которое Э. Фромм определил как «переживание, позволяющее человеку с полным основанием сказать: я – это Я, то есть активный центр, организующий структуру всех видов моей реальной и потенциальной деятельности» [Фромм 1993: 282].

Призвание открывает человеку доступ к чувству личной свободы. «Быть свободным – это значит быть верным самому себе, не изменять своему назначению» [Аббаньяно: 157].

Призвание значимо и своей способностью делать человека счастливым. С. Цвейг, выражая не только своё жизнечувствие, писал: «Счастлив художник, нашедший тему и форму, которые позволяют ему с гармоничной полнотой проявить все свои дарования» [Цвейг 1999: 105].

Но призвание – это и великое утешение, спасительная сила во времена бед, несчастий, потерь. По словам Б. Пастернака, перевод «Гамлета» был для него «совершенным спасением от многих вещей, особенно от маминой смерти» [Пастернак 1990: 45]. В исключительных бытийных ситуациях призвание может стать всеобъемлющей компенсацией. А. Перрюшо писал о Тулуз-Лотреке: «Живопись была для него всем: и времяпрепровождением, и убежищем, и способом обмануть своё жизнелюбие» [Перрюшо 1990: 35].

Призвание – отношение. Коммуникативное значение призвания состоит в том, что человек «не может реализовать своё назначение только для себя, осуществление им своей задачи обязательно включает его в отношения с другими людьми» [Аббаньяно: 156]. А. де Сент-Экзюпери видел величие любой профессии в том, что она объединяет людей. Призвание обладает воспитательным (в широком смысле этого слова) потенциалом. Тем, что человек обретает самого себя подлинного, он помогает другому лучше осознать себя. В данном аксиологическом аспекте проявляется естественная тенденция взаимоподдержки, в соответствии с которой каждый объективно выигрывает от того, что другой обнаруживает своё призвание. Однако некоторые проявления человеческой

активности – зависть, стремление к славе, власти – мешают реализации этой тенденции в полной мере. Но если, по мысли Т. Манна, человек относится к своему Я «как к культурной миссии и трудится в поте лица своего, чтобы эту миссию осуществить, он не может не оказать воспитательного воздействия на человечество» [Апт 1972: 193].

Нравственное значение призвания явственно осознаётся в русле поисков человеком этических оснований своего бытия. Моральным признаётся выполнение своей смысложизненной задачи, верность своему предназначению. Предельно четко это сформулировал Н. Бердяев: «Творческая мораль есть мораль призвания, она утверждает нравственный смысл призвания, она знает лишь неповторимые индивидуальные пути» [Бердяев 1994: 254–255]. Эту же идею почти афористически выразил доктор Риэ из романа Альбера Камю «Чума»: быть честным – это значит делать своё дело.

В свете такого подхода обнаруживаются новые аспекты понятия греха. З. Миркина вполне обоснованно утверждает, что «грех – в навязывании другому не его задачи», а «каждая настоящая задача открывает в человеке великое сердце» [Миркина 1993].

Призвание таит в себе религиозный смысл, выступая способом связи человека с тем, что абсолютно, безусловно, запредельно и священо. Осуществляя свою смысложизненную задачу в повседневной деятельности, «человек начинает чувствовать себя орудием высших сил» [Ильин 1993: 320] и обретает тот или иной творческий опыт, который, по мысли Н. Бердяева, является особым религиозным опытом [Бердяев 1994: 122]. Поэтому через призвание может происходить одухотворение человека, зависимое, конечно, от условий и принципов осуществления призвания.

История из жизни известного русского композитора Александра Алябьева ярко показывает призвание в качестве особой, живой силы, которая прорывается на помощь человеку из глубин его существа. 24 февраля 1825 года во время карточной игры в доме Алябьева произошла серьёзная ссора. Через несколько дней один из её участников скончался. Его родственники обвинили Алябьева в совершении действий, которые повлекли за собой смерть. Судебное разбирательство длилось почти три года. В январе 1828 года Алябьеву был вынесен суровый приговор – ссылка в Сибирь. Это был тяжёлый удар, ибо он не был виноват в той мере, которая бы соответствовала наказанию. Но у него хватило мужества и силы воли не показать публично, насколько потряс его этот несправедливый приговор. Когда же Алябьев остался один в своей тюремной камере, силы покинули его, и он на какое-то время потерял сознание. Однако даже в такую тяжёлую для него минуту, когда он убедился, что вся дальнейшая жизнь его сломлена, в его сознании молниеносно мелькнула тема народной песни «Слава», но в минорном, скорбном её претворении. «Приведёт ли Бог написать её в мажоре?» – задал он себе вопрос. И мысль о работе (призвание писать музыку) не позволила композитору впасть в тяжёлую депрессию [Доброхотов 1966: 75 – 76].

Обнаружение и осуществление призвания придаёт человеческой жизни красоту, которая добавляется к реальности бытия. Следовать своему призванию – значит быть прекрасным человеком и творить красоту.

Типология призвания. Мир человеческих призваний удивительно разнообразен. Но это многообразие поддаётся типологизации. Можно выделить три основных типа призвания. Во-первых, это – профессиональный тип, для которого характерно обретение человеком своей смысложизненной задачи в определённой профессии. Во-вторых, это – внепрофессиональный тип, который характеризуется тем, что профессия является источником средств существования человека, при этом смысложизненную задачу он

осуществляет в сфере свободного времени. И, в-третьих, это – сверхпрофессиональный тип, проявляющийся во всём образе жизни, который становится той или иной формой подвижничества.

Путь к призванию. Главный практический вопрос концепции призвания состоит в том, как человеку найти свою смысложизненную задачу. На её поиск у разных людей уходит различное по продолжительности время. Но в большинстве случаев путь к призванию включает несколько основных этапов. Первый этап – пора мечтаний; период поиска «своего» вида деятельности, своей задачи в этом виде деятельности. Поскольку поиск призвания может быть достаточно долгим, во время продвижения к своей смысложизненной задаче человек вынужден заниматься и той работой, которая решает проблему жизнеобеспечения. Эту работу человек должен рассматривать как послушание, выполнение которого является условием обретения призвания.

Другое очень важное условие – формирование воли к призванию. Все, кто находил дело своей жизни, такой волей в той или иной мере обладали. Как показало наше исследование, исключительно мощная воля к призванию сыграла решающую роль на сложных жизненных путях Г. Х. Андерсена, Ф. М. Достоевского, А. Швейцера.

Ещё одно условие обретения призвания – методичность. Реализация этого условия может быть не всегда до конца осознаваема или, напротив, может быть выстроена вполне рационально, то есть выражаться в разработке специальных жизненных программ, построении планов. В любом случае призвание – постоянный и активный поиск своей задачи в плане всей жизни.

На пути к призванию человек формирует свой индивидуальный вариант образования, в котором особую роль играет самообразование. Оно даёт человеку то, что отсутствует в традиционном образовании и без чего невозможно обнаружение и последующее решение своей смысложизненной задачи. А. Эйнштейн, например, «полностью использовал студенческие годы для своего образования – прежде всего путём самостоятельных занятий, которые были ему больше по душе, поскольку он предпочитал осваивать научные проблемы, подолгу размышляя над ними, а не слушать и записывать лекции» [Гернек 1979: 26].

Путь к призванию – это и самоопределение в плане понимания пределов своих возможностей. Вне такого понимания невозможно ожидать подлинной плодотворности. С. Моэм писал: «Я установил пределы своих возможностей и, как мне казалось, выбрал единственно правильный путь – стремиться к максимальному совершенству в этих пределах» [Моэм 1986: 66–67].

Принципы поиска призвания. На пути человека к своей смысложизненной задаче определяющее значение имеет реализация принципов поиска призвания. Направляющим принципом поиска своего призвания является следование внутреннему зову, глубинному чувству любви к чему-либо. Этот принцип предполагает также и отказ человека от действий, противоречащих его основополагающим ценностям и ориентациям.

Проявления данного принципа различны. Показательно поведение Гёте в 1765 году, когда он приехал в Лейпциг для изучения в университете юридических наук. Он уже тогда предчувствовал своё поэтическое призвание. Поэтому для него было естественно заняться филологией и литературой. «И поскольку то, что могли дать Гёте юридические науки, очень скоро оказалось явно недостаточным, а другие лекции тоже разочаровали его и наскучили ему, у юного студента оказалось достаточно времени, чтобы следовать собственным склонностям» [Конради 1987: 72]. А у Фридриха Ницше, например, уже с

раннего детства «было инстинктивное влечение к письменной речи, к видимой мысли» [Галеви 1991: 11–12].

Следование внутреннему зову чаще всего предстаёт как занятие деятельностью, которая интересует человека. Карла Роджерса в период обучения в Теологической семинарии привлекли занятия по психологии и психиатрии. Он начал посещать больше курсов лекций в Учительском колледже Колумбийского университета. Постепенно он втянулся и в практическую работу в детской клинике. К. Роджерс вспоминал: «Меня привлекла работа по оказанию психологической помощи детям так, что постепенно и безболезненно я перешёл в другую область – направляющей помощи детям – и начал считать себя клиническим психологом. Это была ступенька, на которую я легко взошёл, подчиняясь скорее не чёткому сознательному выбору, а лишь идя вслед за деятельностью, которая меня интересовала» [Роджерс 1994: 49].

Следование внутреннему зову в форме чёткого сознательного выбора осуществил Бертран Рассел, приняв в середине 1890-х годов решение, определившее всю его жизнь. В «Автобиографии» он пишет: «Примерно в то же время обрели форму и мои интеллектуальные стремления. Я решил не замыкаться в рамках той или иной профессии, а писать. Хорошо помню холодный, ясный день ранней весны, я хожу по Тиргартену и строю планы. Я задумал тогда написать серию книг по философии науки: от чистой математики до физиологии, и ещё одну серию – по социальным вопросам, в надежде, что обе в конце концов соединятся и образуют синтез теоретический, и практический. План этот был продиктован главным образом гегелевскими идеями; тем не менее впоследствии я сколько мог придерживался его. То была важная минута выбора жизненных целей» [Рассел 2000:139].

В ситуации конкуренции двух устойчивых стремлений на первый план выходит «принцип параллельности» в занятиях несколькими видами деятельности. Известный деятель французской культуры Альбер Руссель с отроческих лет был во власти двух увлечений – моря и музыки. После окончания парижского лицея он поступает в Высшую военно-морскую школу, но не забывает и о музыке. Так, например, отбывая практику на парусном фрегате в плавании по Атлантике, он организует из гардемаринов небольшой оркестр и любительский хор, сопровождающий музыкой воскресную мессу. Став офицером, он совершает длительное плавание по дальневосточным морям, во время которого создаёт свои первые инструментальные сочинения. И только в 25 лет А. Руссель делает выбор, жертвуя военно-морской службой ради музыки [Филенко 1983: 17].

Последовательная реализация данного принципа может привести человека к открытию того факта, что у него не одно, а два призвания, как, например, у А. Бородин (химия и музыка) или у Ц. Кюи (военное дело и музыка). Так, Ц. Кюи уже в годы учёбы в Главном инженерном училище постепенно формировал у себя умение сочетать занятия столь разнородными видами деятельности, как военное дело и музыкальное искусство [Назаров 1989: 20].

При отсутствии достаточно выраженных желаний, стремлений или чувства предпочтения чего-либо по сравнению со всем остальным может быть применен принцип многовариантной активности. Суть этого принципа состоит в проявлении поисковой активности одновременно или последовательно на нескольких направлениях, одно из которых может привести человека к его призванию. М. М. Пришвин после получения в Германии высшего образования вернулся в Россию и, наряду с занятиями разными видами повседневной деятельности, начал «вести что-то вроде дневника, записывая

не одни полюбившиеся народные обороты речи, но и размышления о жизни, природе, человеке. Так постепенно накапливались и сходились умение видеть людей и природу, знание народной речи и поиски точного слова, способного дать вторую жизнь увиденному (...) Пока это не осознавалось как призвание, но, параллельно с основными делами, стало любимым занятием» [Мотяшов 1971: 32].

Чтение является одним из существенных вариантов поисковой активности. Хескет Пирсон, будучи британским солдатом, ожидая отправки домой из Багдада на исходе первой мировой войны, прочитал книгу Литтона Стрэйчи «Знаменитые викторианцы». Он был так очарован ею, что прочёл её подряд трижды. «Это указало мне мою судьбу», – вспоминал он позднее. До войны он был актёром, по возвращении на родину стал биографом [Померанцева 1987: 13].

Многовариантная активность может привести к развитию многогранной личности, осуществляющей несколько призваний. Такой многомерной творческой личностью является Говард Бютен. Он родился в Детройте в начале 1950-х годов. Всю жизнь, по его словам, он пытался найти настоящее дело. Брался за многое, и то, что получалось, осваивал вполне профессионально. Так, например, овладев психологией, он занялся лечением детского аутизма, а полюбив литературное творчество, стал настоящим писателем. Его романы выходили большими тиражами как на английском языке, на котором он пишет, так и на французском. С середины 1970-х годов Говард Бютен посвятил себя клоунскому искусству. Он блестяще владеет техникой клоунады. Буффо – это персонаж, созданный им. Буффо способен совершать чудесные перевоплощения, виртуозно двигаться, показывать фокусы, играть на музыкальных инструментах, изображать пантомиму [Буффо и его буффонады 1990: 6].

Предельно конструктивную роль на пути к призванию играет принцип совершения жизнетворческих акций, которые представляют собой поступки, меняющие человеческую жизнь в сторону её большей плодотворности. История культуры содержит немало подобных поступков. Например, в 1893 году двадцатитрёхлетний студент юридического факультета Петербургского университета Александр Бенуа прочитал первый том истории мировой живописи XIX века Рихарда Мутера и предложил ему себя в качестве автора главы о русской живописи, не предусмотренной планом издания. Свободное владение немецким языком позволило ему выполнить эту заявку: краткий «конспект» Бенуа-Мутера был включён в данное издание. В результате, во-первых, русская живопись XIX века практически впервые была осмыслена в контексте истории мировой живописи, а, во-вторых, А. Бенуа сделал серьёзный шаг на пути к своему призванию, в структуре которого органичным компонентом стала искусствоведческая деятельность [Эткинд 1989: 43].

Мощным принципом обнаружения своего призвания является отождествление себя с людьми, близкими по внутреннему складу. Т. Манн осознал это в форме понимания необходимости поиска тех, кто заряжает нас силой, свежестью, радостью созидания. На самого Т. Манна, его тягу к литературному творчеству огромное стимулирующее воздействие оказали оперы Р. Вагнера. Они наполнили его «страстным, завистливо-влюблённым желанием сделать что-либо подобное хотя бы в малом и тихом» [Апт 1972:73].

Творческое использование случая представляет собой следующий принцип поиска призвания. Иллюстрацией такого отношения к случаю может послужить жизнь Б. Л. Смирнова. В 1917 году двадцатипятилетний врач Борис Смирнов в Киеве на перроне вокзала случайно нашёл оброненный кем-то санскритско-русский словарь. Нужный поезд пришёл только через три дня, к тому времени Б. Смирнов выучил первую сотню слов санскрита. Когда

через несколько лет ему в руки попал том древнеиндийского эпоса «Махабхараты», изданный в Индии, Смирнов с удивлением обнаружил, что почти свободно вчитывается в санскритский текст. Это открытие в значительной мере определило дальнейшую жизнь Б. Смирнова: он продолжал заниматься медициной, став автором ряда исследований по неврологии и нейрохирургии, а в переводе на русский язык «Махабхараты» он нашёл своё второе призвание. В 1950-х годах вышло несколько томов «Махабхараты» в переводе Б. Л. Смирнова.

Среди других важных принципов поиска человеком своего призвания – использование игровых форм поведения; понимание направляющего смысла страдания; принятие ситуации такой, какова она есть, и другие. Исследование обширного круга биографий и автобиографий доказывает, что человек, осознанно использующий в своей жизни изложенные выше принципы, последовательно приближается к своей смысложизненной задаче. Обретая её и осуществляя своё призвание, он формирует основу собственной целостности.

Некоторые выводы. Конечно, установленные в ходе исследования биографий выдающихся людей закономерности между призванностью (её наличием или отсутствием) и качеством жизни, удовлетворенностью ею и плодотворностью жизненных усилий, могут быть лишь в некоторых отношениях распространены на тех, кто обнаружил в себе призвание к педагогической профессии. Чтобы снять с себя возможные обвинения в несопоставимости сравниваемых образов и стилей жизни, выделим, используя процедуру абстрагирования и идеализации, универсальные компоненты призвания.

О наличии призвания к той или иной профессии свидетельствует готовность человека заниматься любимым делом неотрывно многие часы подряд без усталости или с быстрым восстановлением сил во время отдыха. Напротив, невозможность делать то, к чему призван, угнетает и разрушает человека, приводит к эмоциональному выгоранию, обесмысливает все жизненные усилия.

То, к чему человек призван, дается ему особенно легко. Человек действует эффективно и при этом, как бы – «играючи».

Люди «тянутся» к человеку, уже обретшему призвание (осознавшему это), они влекутся и к тому, кто чувствует наличие некоторой призванности к легко дающемуся, вселяющему радость фундаментальному призванию. Человек призванный интересен людям, поскольку концентрация на чем-то одном достаточно быстро сообщает глубину и всесторонность его познаниям, совершенство – умениям и навыкам.

Призванный человек нравственен, поскольку испытывает благодарность к миру, ему нет нужды делать людям зло, мстя за отсутствие смысла в жизни. Он не изводит себя пустым досадованием о несовершенстве мира, о неправильных правительственных решениях и действиях, о недалёкости или равнодушии окружающих его людей.

Призванный человек красив, поскольку чувство внутренней гармонии придаёт его облику классические ясность и простоту, внутреннее спокойствие освещает его лицо, а уверенность в правильном жизненном пути сообщает слаженность всем его движениям.

Призвание обязательно сделает человека богатым. Талантливо, качественно и быстро сделанная работа (официальная и вне учреждений) будет вызывать у людей желание щедро отблагодарить умелого человека. При этом доброе имя, высказанные вслух или мысленно произнесенные пожелания здоровья и долгих лет жизни, получаемые от окружающих, также входят в понятие богатства.

Источники и литература:

1. Аббаньяно Н. Экзистенция как свобода // Вопросы философии. 1992. № 8.
2. Апт С. Томас Манн. М.: Молодая гвардия, 1972.
3. Бердяев Н. А. О назначении человека. Париж: Современные записки, 1931.
4. Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. М.: Лига, Искусство, 1994. Т.1.
5. Буффо и его буффонады // За рубежом. 1990. № 4.
6. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
7. Вишнеvский С. Ю. Призвание как социокультурная проблема: историко-социологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Екатеринбург, 2006.
8. Галеви Д. Жизнь Фридриха Ницше. Санкт-Петербург – Москва: Издание М.О.Вольфа, 1911. См. также: [Электронный ресурс] URL: <http://www.nietzsche.ru/biograf/biografia/galevi-nietzsche/> (дата обращения: 26.02.2017)
9. Гернек Ф. Альберт Эйнштейн. М.: Мир, 1979.
10. Гёте И. В. Собр. соч. в 10 томах. Т.3. М., Художественная литература, 1976.
11. Голосовкер Я. Э. Интересное // Вопросы философии. 1989. № 2.
12. Грифцов Б. Психология писателя. М.: Художественная литература, 1988.
13. Джуссани Л. Путь христианского опыта. М.: Христианская Россия, 1991.
14. Доброхотов В. Александр Алябьев. М.: Музыка, 1966.
15. Ильин И. А. Наши задачи // Юность. 1990. № 8. С. 50 – 69.
16. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
17. Конради К. О. Гёте: Жизнь и творчество. В 2 т. Т.1. М.: Радуга, 1987.
18. Кочнев В. Януш Корчак. М.: Радуга, 1991.
19. Литературная газета. 14.02.1990.
20. Миркина Э. О духовной поэзии // Литературная газета. 11.08.1993.
21. Моташов И. П. Михаил Пришвин. М.: Московский рабочий, 1971.
22. Мозм С. Избранные произведения. Т.1. М.: Радуга, 1986.
23. Назаров А. Ф. Цезарь Антонович Кюи. М.: Музыка, 1989.
24. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М.: Аст, 2016.
25. Пастернак Б. Л. Из письма Л. О. Пастернаку от 14 февраля 1940 г. // За рубежом. 1990. № 7.
26. Перрюшо А. Жизнь Тулуз-Лотрека. М.: Радуга, 1990.
27. Померанцева Г. Е. Биография в потоке времени. М.: Книга, 1987.
28. Пришвин М. М. Творить будущий мир. М.: Молодая гвардия, 1989.
29. Рассел Б. Автобиография // Иностранная литература. 2000. № 12.
30. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994.
31. Свасьян К. А. Гёте. М.: Художественная литература, 1989.
32. Советская культура. 26.01.1989.
33. Филенко Г. Французская музыка первой половины XX века. М.: Музыка, 1983.
34. Франкл В. Поиски смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982.
35. Фромм Э. Революция надежды // Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. С.200 – 286.
36. Хемингуэй Э. По ком звонит колокол. Праздник, который всегда с тобой. М.: Правда, 1988.
37. Цвейг С. Триумф и трагедия Эразма Роттердамского. М.: Аст, 1999.
38. Чехов А. П. Собр. соч. в 8 томах. Т.6. М.: Правда, 1970.
39. Шабалкина Е. Е. Призвание ученого как философско-методологическая проблема. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ульяновск, 2002.
40. Шутова Е. А. Призвание человека: онто-гносеологическое исследование. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Челябинск, 2011.
41. Эткинд М. Г. А. Н. Бенуа и русская художественная культура конца XIX – начала XX века. Л.: Искусство, 1989.

УДК 372.862
ББК 30.182

Аттестация по практикуму в учебных мастерских по стандартам WorldSkills

Гайнеев Эдуард Робертович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Муфтяхитдинов Минулла Зинятуллович,

студент заочного отделения, Ульяновский педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме диагностики освоенных профессионально-педагогических компетенций будущих педагогов практического обучения – учителей технологии, мастеров производственного обучения. Предлагается оригинальное авторское решение данной проблемы путем проведения итогового контрольно-проверочного занятия по стандартам WorldSkills.

Ключевые слова: занятие контрольно-проверочное, WorldSkills, стандарт, педагог практического обучения, практикум, компетенции, деятельность.

Efficiency report on tutorial designed according to WorldSkills standards

Gaineev Eduard Robertovich,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Professional Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Muftakhitdinov Minulla Ziniatulloevich,

Student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article is devoted to the problem of diagnosing the professional competencies of future teachers of Technology and masters of industrial training. The article suggests the original author's solution to the problem, which is into holding the final lesson verification according to the standards of WorldSkills.

Keywords: lesson verification, WorldSkills, standard, tutor, tutorial, competencies, activity.

Реальное основание личности человека заключается не в глубине приобретенных знаний, умений и навыков, а в системе деятельностей, которыми реализуются эти знания и умения.

А.Н. Леонтьев

Проблема оценки уровня профессионально-педагогической подготовленности будущего педагога практического обучения, освоения им общих и профессиональных компетенций, приобретения опыта творческой, рационализаторской деятельности, является комплексной, поскольку включает в себя такие составляющие, как проверка качества / уровня обученности, воспитанности и развитости личности. В статье рассматриваются пути и способы решения данной проблемы в ходе освоения учебной дисциплины «Практические работы в учебных мастерских».

Программа дисциплины «Практические работы в учебных мастерских» состоит из разделов: ручная и механическая обработка материалов (древесины и металлов) и предусматривает ознакомление с устройством и принципом работы основных металлообрабатывающих и деревообрабатывающих станков, направлена на формирование умений рационально планировать деятельность, разрабатывать техническую и технологическую документацию, нацелена на развитие творческого мышления и формирование рационализаторских умений.

С учетом указанных особенностей и специфики подготовки учителя технологии и мастера производственного обучения, практические работы могут быть направлены на самостоятельное конструирование и изготовление различных изделий.

Занятия по практикуму в учебных мастерских проводятся, как правило, в следующей последовательности: вводное занятие, ряд занятий по освоению отдельных трудовых приемов и операций, выполнение комплексных работ, выполнение сложных комплексных работ. Завершается курс итоговым контрольно-проверочным занятием.

Поскольку основной дидактической целью контрольно-проверочного занятия является мониторинг качества сформированных умений и навыков при выполнении заданий исполнительского, поискового и исследовательского характера, то основной дидактической целью на данном занятии является формирование учебной и профессиональной самостоятельности в осуществлении и реализации:

- алгоритма выполнения заданий;
- конструирования;
- рационализации технологического процесса изготовления изделия.

Проведение завершающего, итогового контрольно-проверочного занятия в группе бакалавров, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение» с профилем обучения «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», подчинено задаче приближения к стандартам WorldSkills, которое включает в себя: техническое описание (TD – Technical Description), тестовое задание (TP – Test Project), критерии оценки, инфраструктурный лист (Infrastructure List), план соревновательной площадки с оборудованием (Layout) и требования по технике безопасности (Health & Safety) [Технические стандарты WorldSkills].

В связи с этим была определена следующая форма занятия: «занятие-конкурс».

Данное итоговое занятие проводилось в учебно-производственной мастерской на базе Ульяновского физико-математического лицея.

Поскольку студенты группы уже изучили теоретические основы и освоили практический опыт отдельных слесарно-сборочных операций, то основной целью указанного контрольно-проверочного занятия стало закрепление освоенных отдельных слесарно-сборочных операций при выполнении комплексных работ, а также освоение основ коллективной рационализаторской деятельности (микроэкономический подход).

Занятие реализовало следующие цели:

- *обучающая*: совершенствовать у обучающихся практический опыт необходимых

видов деятельности;

- *воспитывающая*: способствовать формированию у обучающихся эстетического отношения к выполнению работ; устойчивого интереса к профессии; умения работать в команде;
- *развивающая*: способствовать развитию у обучающихся умений самоконтроля и взаимоконтроля, профессиональной самостоятельности, основ индивидуальной и коллективной творческо-конструкторской деятельности, пространственного мышления, воображения.

К особенностям данного занятия можно отнести следующие:

- в качестве экспертов-консультантов задействованы студенты заочного от-деления старшего курса, работающие в качестве учителей технологии, например, учитель технологии физико-математического лицея и др.;
- предусмотрено награждение не только абсолютных победителей, но также победителей в отдельных номинациях, причем, число номинаций соответствует числу участников, чтобы позволить отличиться каждому из студентов группы;
- студентам группы «Дизайн» предложено творческое задание с учетом специализации по изготовлению металлической «Розы»;
- установлено, что по завершению работ студенты составляют письменный отзыв с анализом занятия (этап рефлексии), определяя: достигнуты ли на занятии поставленные цели, достоинства и недостатки организации занятия, предложения по совершенствованию.

Особенностью задания по изготовлению розы из металла является то, что в ходе работы над изделием выполняются практически все основные ручные слесарные и слесарно-сборочные операции. Также выполняются и механические виды обработки металла (работа на настольно-сверлильном и заточном станках).

Следующим, более сложным этапом изучения и освоения технологии металлообработки, уже в рамках выполнения сложных комплексных работ, может стать изготовление изящного подсвечника, где основным элементом изделия является бутон распустившейся розы.

Традиционной формой контроля в производственном обучении является, контрольно-проверочное занятие, которое позволяет организовать преимущественно репродуктивную деятельность обучающихся. Разработанный автором статьи инновационный вид занятия, – «занятие-конкурс», – принципиально отличается от традиционных видов контроля, поскольку открывает новые возможности в диагностике сформированных компетенций обучающихся, их профессиональной самостоятельности и творческого подхода в выполнении учебно-производственных заданий, способствуя эффективному внедрению деятельностно-компетентного подхода к проектированию учебных занятий практического обучения.

Одной из наиболее актуальных образовательных целей современной педагогики становится формирование и развитие критического мышления – способности человека объективно оценивать ситуацию, тщательно и всесторонне проверять выдвигаемые гипотезы, анализировать ситуацию критически, но без предубеждения, самостоятельно находить решение и защищать свою позицию вескими доводами, адекватно реагировать на окружающую действительность [Леонтьев 2005, Абульханова-Славская 1980, Гайнеев 2014]. В связи с этим на занятии было предусмотрено ознакомление с методом «Пять почему?» японской системы непрерывного совершенствования «кайдзен» [Масааки 2007] и составление студентами группы отзыва по занятию.

Почему был выбран именно этот метод? Понятие рационализации объединяет совокупность способов, приемов и средств, посредством которых решаются задачи инновации на основе использования разных ресурсов: постоянного поиска резервов повышения

производительности труда, эффективного использования рабочего времени и основных фондов, повышения качества изделий и улучшения условий труда. Микроэкономический подход, в том числе и система кайдзен, основан на принципе, согласно которому все элементы трудового процесса являются существенными, например, устранение дефекта в системе водоснабжения (капающего крана) ведет к экономии 6000 литров воды в год [Шушански 1987].

Проведение занятия в форме конкурса, с оригинальным комплексным заданием для творческого исполнения, со знакомством с эффективной и положительно во всем мире зарекомендовавшей себя системой кайдзен, сказалось на его высоком уровне. Анализ итогов показал, что основные цели занятия были достигнуты, все студенты с заданием справились, продемонстрировав высокий уровень комплексного выполнения отдельных слесарно-сборочных операций. За короткий срок обучающиеся освоили приемы и методы выполнения сборочных работ, научились изготавливать декоративные цветы, ознакомились с такой формой занятия как конкурс, апробировали методы выполнения творческих, рационализаторских заданий, поработали в системе кайдзен, произвели анализ учебного занятия, что безусловно способствует эффективности профессионального становления будущего учителя технологии.

Эффективность использования занятия-конкурса как объективного средства диагностики и оценки освоения компетенций определена следующим:

- игровой формой занятия и творческой атмосферой, создаваемой заданием;
- достижением целого ряда образовательных, развивающих и воспитательных целей за счет охвата широкого диапазона органично сочетаемых деятельностей разного вида и типа;
- ранним вовлечением студентов в профессиональное сообщество, представленное школьными учителями, студентами старших курсов, прошедших педагогическую практику [Гайннев 2016].

Таким образом, поэтапная структура занятия, проводимого по стандартам WorldSkills в форме конкурса, позволяет не только проводить мониторинг качества сформированных умений и навыков при выполнении заданий исполнительского, поискового, исследовательского характера, но и поэтапно, последовательно, системно формировать основы творческо-конструкторской, рационализаторской деятельности и профессиональную самостоятельность обучающихся.

Оценку уровня профессиональной подготовленности студента в ходе поэтапной аттестации, проводимой по стандартам WorldSkills, можно считать важным способом повышения эффективности учебного процесса, совершенствования содержания профессионального обучения.

Источники и литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 336 с.
2. Гайннев Э.Р. Конкурс профессионального мастерства как средство формирования опыта творческо-конструкторской деятельности в подготовке современного рабочего. Ульяновск, 2016. 206 с.
3. Гайннев Э.Р. Особенности технического мышления современного квалифицированного рабочего // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С.10-15.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: 2005. 352 с.
5. Масааки И. Гемба кайдзен: путь к снижению затрат и повышению качества; пер. с англ. Д. Савченко. 3-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 345 с.
6. Технические стандарты WorldSkills. [Электронный ресурс]. URL:<https://www.worldskills.org/about/organization/wsi/official-documents/> (дата обращения 28.01.1017).
7. Шушански Я. Методология рационализации. М.: Экономика, 1987. 248 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 93

ББК 63.3(2)52

Экономическая политика земств Среднего Поволжья и развитие предпринимательства в России во второй половине XIX – начале XX веков: историография вопроса

Кобзева Татьяна Александровна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. Экономической политике земских органов самоуправления в России во второй половине XIX – начале XX вв. посвящено значительное количество исследований в дореволюционной, советской и современной российской историографии. В частности, в работах второй половины XIX – начала XX вв. рассмотрены и проанализированы различные аспекты земской деятельности в аграрной сфере, в сфере финансово-кредитной, производственной кооперации. Советские авторы уделяли большее внимание вопросам классовой борьбы в земских учреждениях в условиях развития капиталистических отношений в России. Только на современном историографическом этапе можно говорить о всестороннем анализе экономической деятельности земств в ходе экономической модернизации дореволюционной России. В данной статье предпринимается попытка комплексного исследования различных подходов к проблеме земской экономической политики и развития предпринимательства на разных историографических этапах. Особое внимание уделено изучению понятия «предпринимательство». Историографический анализ земской деятельности в контексте развития рыночных отношений России второй половины XIX-начала XX вв. осуществляется впервые.

Ключевые слова: предпринимательство, земство, органы местного самоуправления, рыночные отношения, экономическая политика.

Economic policy of the zemstvo system in the Middle Volga region and development of entrepreneurship in Russia in the second half of the 19th and early 20th centuries: historiography of the issue

Kobzeva Tatiana Aleksandrovna,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. A significant number of studies on the economic policy of Zemstvo self-government in Russia in the second half of the 19th and the beginning of 20th centuries exist in the prerevolutionary, Soviet and modern Russian historiography. For example, in the works of the second half of 19th and early 20th centuries. This very article reviewed and analyzed various aspects of the activity of zemstvo in the agricultural sector, in the sphere of finance and credit, in production and cooperation. Soviet authors have paid more attention to the issues of class struggle in the zemstvo institutions in the conditions of the development of capitalist relations in Russia. Only according to the modern Historiography we can talk about a comprehensive analysis of the economic activity of the Zemstvo system in terms of economic modernization of pre-revolutionary Russia. This paper attempts to provide a comprehensive analysis of different approaches to the problem of the zemstvo economic policy and business development at different stages of historiography. Particular attention will be paid to the concept of «entrepreneurship», and the attempt to provide the historiographical analysis of Zemstvo will be the first activity undertaken in the context of the development of market relations of Russia in the second half of the 19th and early 20th centuries.

Keywords: entrepreneurship, zemstvo, local governments, market relations, economic policy.

Предпринимательство является базовым элементом рыночной экономики. В условиях конкуренции предпринимательская деятельность направлена на развитие и внедрение эффективных методов хозяйствования и инновационных подходов в организации производства. Предпринимательство тесно связано со всеми сферами общественной жизни и выступает основой формирования и укрепления среднего класса.

В современной России вопрос о развитии мелкого и среднего бизнеса крайне актуален. От решения этого вопроса во многом зависит повышение уровня материального благосостояния граждан. В связи с этим важно выявить основные связи и направления взаимодействия предпринимательства и органов государственной и местной власти. В настоящее время в России реализуется государственная программа по развитию мелкого и среднего предпринимательства. Немаловажное место в этой программе отводится органам местного самоуправления. В отечественной истории уже был подобный опыт решения насущных экономических проблем органами земского самоуправления второй половины XIX – начале XX веков. Именно, к началу XX века земствам удалось выработать непротиворечивую программу экономических мероприятий, направленных на развитие кооперации, агрономической службы, кустарных промыслов, что, в свою очередь, способствовало экономическому подъему в стране 1910 – 1913 гг. Положительный опыт земств не утратил своей актуальности и для современной России. Авторам реформ системы местного самоуправления необходимо учитывать положительный опыт прошлого, аккумулируя результаты деятельности земских учреждений. Конечно, нельзя и невозможно полностью копировать структуру этих институтов. Однако основные принципы работы, главные идеи земской организации (такие как, отделение от административной власти, финансовая самостоятельность, нацеленность на удовлетворение насущных потребностей населения) важно и нужно иметь в виду при разработке программ модернизации системы местного самоуправления в Российской Федерации.

Либеральные реформы Александра II способствовали оживлению экономической жизни страны, стимулировали развитие рыночных отношений и формирование крупного,

среднего и мелкого предпринимательства. Первым исследованием социально-экономических процессов в России стала работа В.В. Берви-Флеровского «Положение рабочего класса в России» (1869 г.). Автор на основе личных наблюдений, данных местной земской статистики проанализировал темпы и масштабы развития фабричного производства в стране [Берви-Флеровский 1869]. По его мнению, главными причинами быстрого развития машинного производства в России, были миграция населения в города, развитие отхожих промыслов и, как следствие, формирование рабочего класса в России.

В 1897 г. была издана монография русского экономиста, социолога, земского деятеля Н.А. Карышева «Труд, его роль и условия приложения в производстве», в которой отходничество было названо важнейшим условием развития хозяйственной жизни в стране. Автор проанализировал тенденции развития мелкого и среднего предпринимательства в России в кустарном и ремесленном производстве в форме общинных и предпринимательских артелей [Бочкарева 2001: 151-152].

В конце XIX века появилось значительное количество работ, посвященных развитию предпринимательской деятельности в отдельных отраслях хозяйства. Это работы В.П. Воронцова, Н. Куликовского, М.И. Туган-Барановского [Воронцов 1886], [Куликовский 1893], [Старостин 2002]. Анализ этих произведений показывает, что в дореволюционной литературе понятия «предприниматель» и «собственник» (промышленник, хозяин, фабрикант, заводчик, владелец) рассматривались как синонимы. В современной экономической литературе наличие собственности не считается единственным и решающим признаком предпринимательской деятельности. Предприниматель – это и управляющий, и директор, и арендатор, и кооператор и т.д., т.е. лицо, которому свойственен особый тип поведения для получения предпринимательского дохода (инициативность, рациональный расчет, самостоятельность, риск, ответственность, творческий поиск, новизна подхода к делу, авторитет) [Бочкарева 2001: 158].

В советский период в рамках классового подхода началось исследование истории зарождения капиталистических отношений в дореволюционной России. В 1950-е гг. публикуются работы П.И. Лященко по истории народного хозяйства, в которых рассматриваются основные тенденции развития буржуазии как класса [Лященко 1956]. В 1960–1970-е гг. выходят в свет работы И.Ф. Гиндина, П.Г. Рындзюнский [Гиндин 1963], [Предпринимательство и предприниматели России 1997], [Рындзюнский 1978]. И.Ф. Гиндин выделил категории провинциальной и столичной буржуазии, проанализировал ее социальные, профессиональные и региональные различия. Проблему дифференциации буржуазии затрагивал в своих работах и В.Я. Лавырычев [Лавырычев 1986]. Он пришел к выводу о незавершенности процесса формирования буржуазии как класса. П.Г. Рындзюнский, анализируя социальный состав, специализацию и региональные особенности российской буржуазии, пришел к выводу о складывании устойчивых тенденций развития капиталистического общества в стране, которые предопределили специфические черты российской буржуазии.

В 1980 – начале 1990-х гг. появляются работы А.Н. Боханова, в которых прослеживается постепенный отход от формационно-классового подхода в изучении истории русского предпринимательства [Боханов 1985, 1992]. Автор анализирует численность и состав крупной буржуазии, социально-иерархическую систему российского предпринимательства, менталитет русских промышленников, отношения общества к представителям этой социальной группы.

Во второй половине 1990-х гг. основной акцент в исследованиях делается на изучении социально-культурных характеристик предпринимательства. В это время выходят в свет фундаментальные монографии: «Предпринимательство и предприниматели России от истоков до начала XX в.» и «История предпринимательства в России». Авторами «Истории

предпринимательства...» были А.К. Сорокин, А.Н. Боханов, В.И. Бовыкин, Ю.А. Петров и др. [История предпринимательства в России 2000], [Рындзюнский 1983]. В ней были проанализированы динамика предпринимательской активности в России, конкретные формы ее проявления, государственное регулирование предпринимательства. В целом, работа стала своеобразным подведением итогов в изучении истории предпринимательства в контексте общественных процессов в современной России.

Теоретическое исследование проблемы зарождения и развития рыночных отношений осуществил С.Ю. Абуздин. Он обозначил основные этапы эволюции рыночных отношений в России XVII–XX веков [Абуздин 1994]. Научный интерес представляет исследование Ю.Ф. Воробьева. Автор провел сравнительный анализ уровня развития предпринимательства и рыночных отношений в Российской империи начала XX века и формирование рынка в постсоветской России [Воробьев 2001]. По мнению исследователя, в переходный период экономического развития, который переживает современная Россия, необходимо учитывать всю совокупность исторических, культурных и цивилизационный факторов развития.

Проблема региональной истории предпринимательства и рыночных отношений в Среднем Поволжье изучена в фундаментальных трудах Н.Л. Клейн [Клейн 2001]. На широком круге архивных источников она проанализировала особенности экономического развития Среднего Поволжья, выявила уровень развития капитализма в регионе.

В последние годы были защищены диссертации по проблемам формирования и развития предпринимательства и рыночных отношений в России. Среди них исследование С.В. Кольчугиной, посвященное проблемам реализации государственной политики в области предпринимательства на материалах Среднего Поволжья [Кольчугина 2003]. Проблемы развития российской буржуазии в контексте экономического развития Средневолжского региона рассматриваются в исследовании Б.П. Симонова. Вопросам законодательного регулирования рыночных отношений в дореволюционной России посвящено исследование О.Е. Финогеновой [Финогенова 1997].

Если говорить об историографии экономической политики земских органов самоуправления во второй половине XIX – начале XX вв., то следует отметить, что в дореволюционной и советской историографии основное внимание уделялось общественно-политической истории земств, их деятельности в сферах народного образования и здравоохранения. Все дореволюционные работы по истории земств отличает богатый фактический материал, который до сих пор не потерял своей актуальности и его можно использовать в современных исследованиях. Это касается, прежде всего, фактологических данных, отражающих экономическую деятельность земских учреждений [Маслов 1914], [Хижняков 1918].

В советской историографии в русле марксистской теории большое внимание уделялось функциям земских учреждений, их общественно-политической деятельности, анализировались взаимосвязь капиталистического развития страны во второй половине XIX века и становление буржуазных общественных институтов, одним из которых были органы городского и земского самоуправления. Признавая большую заслугу земцев в качестве медиков, учителей, агрономов и др., советские историки, такие, например, как Н.М. Пирумова, отмечали, что земства так и не создали эффективной программы социально-экономического обновления страны [Пирумова 1977].

На современном этапе наблюдается повышенный интерес к земской проблематике, обусловленный радикальными переменами в общественной жизни России

1990–2000-х гг. В последние годы появилось большое количество региональных исследований. Это очерки по истории земской медицины, культурно-просветительской работы, благотворительной, экономической деятельности земств, их участия в общественно-политическом развитии страны [Андреев 2013], [Гаврилова 2009], [Ефременко 2000], [Живодрова 1996], [Кобзева 2012, 2015], [Кольчугина 2003], [Костюков 2003], [Низамова 2009], [Туган-Бароновский 1898]. В условиях реформирования местного самоуправления в Российской Федерации в 1990-е гг., возник научный и практически интерес к земскому опыту, что заставило историков обратиться к изучению ранее не исследуемых аспектов земской деятельности в разных регионах страны.

Подводя итоги исследования историографии экономической политики земских органов самоуправления во второй половине XIX – начале XX вв., можно утверждать, что в дореволюционной и советской историографии основное внимание уделялось общественно-политической истории земств, их деятельности в сферах народного образования и здравоохранения. Все дореволюционные работы по истории земств отличает богатый фактический материал, который до сих пор не потерял своей актуальности и его можно использовать в современных исследованиях. Это касается, прежде всего, фактологических данных, отражающих экономическую деятельность земских учреждений. Выходившие в советское время работы были сильно идеологизированы. Все исследования о роли и деятельности земств были представлены с позиции классового подхода. Обращаясь к современным работам, можно говорить уже о новом историографическом этапе исследования земской тематики. При этом установлено сохранение определенной преемственности в науке, поскольку современные авторы опираются на огромный научный опыт, накопленный дореволюционной и советской историческими школами.

В наши дни сформировался запрос на исследование роли местных органов самоуправления в развитии бизнеса. В ходе исследования установлено, что вопрос о роли земских учреждений в развитии мелкого и среднего предпринимательства в России почти совсем не разработан, хотя отдельные попытки проанализировать данную проблему на региональном материале уже предпринимаются [Кобзева 2012, 2015].

Источники и литература:

1. Абуздин С.Ю. Эволюция рыночных отношений в России (1700-1930 гг.). СПб.: Издательство СПбУЭФ, 1994. 143 с.
2. Андреев С.А. Кредитно-финансовая деятельность органов земского самоуправления во второй половине XIX-начале XX века: региональный аспект. Ульяновск: УлГТУ, 2013. 130 с.
3. Берви-Флеровский В.В. Положение рабочего класса в России. Санкт-Петербург: Издание Н.П. Полякова, 1869. 494 с.
4. Боханов А.Н. Крупная буржуазия России. Конец XIX – 1914 г. / Отв. ред. В. И. Бовыкин. М.: Наука, 1992. 262 с.
5. Боханов А.Н. Российское купечество в конце XIX-начале XX вв. // История СССР. 1985. № 4. С.106–118.
6. Бочарева В.И. Из истории социологии предпринимательства в дореволюционной России. // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2001. Том IV. № 4. С. 150-169.
7. Воробьев Ю.Ф. Рынок и предпринимательство в России на рубеже XIX-XX вв. / Экономическая история России XIX-XX вв.: современный взгляд. Отв. ред. В.А. Виноградов. М.: РОССПЭН, 2001. 624 с.
8. Воронцов В.П. Очерки кустарной промышленности России. СПб., 1886.
9. Гаврилова О.А. Земство и революция. 1917 год в Петроградской губернии. СПб.: Издательство СПбГУ, 2009. 256 с.
10. Гиндин И.Ф. Русская буржуазия в период капитализма, ее развитие и особенности // История СССР. 1963. №2–3
11. Ефременко А.В. Роль земства в повышении агрокультурного уровня российского земледелия в конце XIX-начале XX вв.: дис.докт. ист. наук: 07.00.02. Ярославль, 2000. 364 с.
12. Живодрова С.А. Пензенское земство в 1900-1914 гг.: Социальный состав, бюджет и практическая деятельность: дис. канд. ист. наук: 07.00.02. М.: Московский педагогический университет, 1996. 240 с.

13. История предпринимательства в России: в 2-х кн. Кн. 1. От средневековья до середины XIX века / ред. А.В. Семенов. М.: Российская политическая Энциклопедия (РОССПЭН), 2000. 480 с.
14. Клейн Н.Л. Государство и частное предпринимательство в капиталистической России. Опыт Поволжья. // Экономическая история России XIX-XX вв.: современный взгляд. Под. ред. В.А. Виноградова. М.: РОССПЭН, 2001. С. 357-376.
15. Кобзева Т.А. Земские органы самоуправления Симбирской губернии 1905-1918 гг. Ульяновск: Вектор-С, 2012. 202 с.; Она же. Экономическая политика земств Среднего Поволжья в контексте развития рыночных отношений в России во второй половине XIX – начале XX веков. Ульяновск: УлГТУ, 2015. 205 с.
16. Кольчугина С.В. Государственная политика в области предпринимательства и развития частной инициативы в провинции: По материалам Среднего Поволжья. Вторая половина XIX – начало XX вв.: дис... канд. ист. наук: 07.00.02. М.: РГБ, 2003. 239 с.
17. Костюков А. В. Социально-экономическая деятельность Самарского земства, 1865-1914 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Самара, 2003. 233 с.
18. Куликовский Н. Фабрично-заводская промышленность и торговля России // Сборник для Колумбовой выставки. СПб., 1893.
19. Лавырычев В.Я. Крупная буржуазия в пореформенной России (1861-1900 гг.) М.: Мысль, 1974. 258 с.
20. Лавырычев В.Я. Самодержавие и крупная буржуазия после 1861 г. // Социально-экономическое развитие России. Сборник статей. М., 1986. С. 183–194.
21. Лященко П.И. История народного хозяйства СССР. Т. II. М., 1956.
22. Маслов С.Л. Этапы в развитии экономической деятельности земства. М.: Типография О.Л. Сомовой, 1914. 22 с.
23. Низамова М.С. Земства Поволжья и Урала (1864-1914): социально-экономический аспект. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2009. 268 с.
24. Пирумова Н. М. Земское либеральное движение. Социальные корни и эволюция. М.: Наука, 1977. 287 с.
25. Предпринимательство и предприниматели России от истоков до начала XX в. М.: Росспэн, 1997. 351 с.
26. Рындзюнский П.Г. Крестьяне и город в капиталистической России вто-рой половины XIX в. М.: Наука, 1983. 339 с.
27. Рындзюнский П.Г. Утверждение капитализма в России. 1850–1880 гг. М.: Наука, 1978. 293 с.
28. Старостин В. А. Роль земства в аграрном развитии Казанской губернии 1906-1914 гг.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Казань, 2002. 220 с.
29. Туган-Бароновский М.И. Русская фабрика в прошлом и настоящем. СПб., 1898.
30. Финогенова О.Е. Законодательное регулирование рыночных отношений в России в 1861-1814 гг.: дис... канд. юрид. наук: 12.00.01. Самара, 1997. 204 с.
31. Хижняков В. В. Земство и кооперация. М.: Тип-литография И. Н. Кушнерев и Компания, 1918. 143 с.

УДК 908
ББК 63.3-7

Утраченные памятники православного культурного наследия Заволжского района города Ульяновска

Бурдин Евгений Анатольевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Ильязова Гузель Танзильевна,

магистрант историко-филологического факультета, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается история создания, функционирования и уничтожения таких значимых объектов культурного наследия, как православные храмы в слободах Канава и Часовня (в советское время частично вошли в состав Заволжского района г. Ульяновска, затоплены после введения в строй Куйбышевского водохранилища). Впервые вводятся в научный оборот архивные документы, раскрывающие историю вышеуказанных церквей в XIX–XX вв., а также документы, свидетельствующие о целенаправленной политике государства по «демонтажу» религиозного мировоззрения и замене его атеистическим путем последовательного разрушения православных храмов и часовен и через привлечение к уголовной ответственности тех, кто этому процессу так или иначе противился.

Ключевые слова: зона затопления, культовое зодчество, культурное наследие, церковь, Ульяновская область.

Long-lost monuments of the Orthodox cultural heritage in the Zavolzhsky district of Ulyanovsk

Buridin Evgenii Anatolevich,

Doctor of Historical sciences, Professor, Department of Philosophy and Culturology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Iliasova Guzel Tanzilevna

Master student, Department of History and Philology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. This article examines the history of creating, functioning and destructing the significant cultural heritage sites such as Orthodox churches in the villages of Kanava and Chasovnia. During the Soviet times they formed part of the Zavolzhsky

district in Ulyanovsk. They were flooded when the Kuibyshev reservoir was put into operation. The article introduces into scientific discourse particular archival documents that reveal the history of the churches during the 19th and 20th centuries. It also analyses the documents that testify of the purposeful policy of the state aimed at «dismantling» the religious world view and replacing it atheistically by the consistent destruction of Orthodox churches and chapels.

Keywords: flooding zone, religious architecture, cultural heritage, church, Ulyanovsk region.

В 2014 – 2015 гг. в нашем регионе под руководством одного из авторов статьи реализовывался научно-исследовательский и просветительский проект «Культурное наследие зон затопления Куйбышевской и Саратовской ГЭС на территории Ульяновской области», главной целью которого являлось комплексное изучение истории памятников культурного наследия, особенно религиозных, в контексте историко-культурного процесса, а также государственной политики по отношению к ним на примере Ульяновской области.

Актуальность данного проекта очевидна. Повышенный интерес к православному архитектурному наследию объясняется тем, что оно является материальным воплощением исторической памяти значительной части российской нации, создающим и сохраняющим среду его обитания, соединяющим природную и антропогенную среду. Именно памятники культового зодчества несут информационную и символическую нагрузку, отражающую мировоззрение эпохи и систему приоритетных ценностей. Весьма актуально изучение подобных объектов для провинции, где слаба историческая традиция в познании культурного наследия, связанного с религиозной жизнью. В Ульяновской области детальные исследования по рассматриваемой тематике до сих не проводились.

Между тем полученные в результате работы по заявленной теме научные данные не только способствуют формированию и утверждению региональной идентичности, но и позволяют осуществлять просветительскую деятельность среди школьников и студентов (открытые лекции в учебных заведениях и предоставление полученных материалов для выставок в музеях города и области), а также среди других категорий населения региона (интервью на радио и телевидении, размещение информации о проекте в интернет-порталах и газетах). Кроме того, вышеуказанные материалы уже сейчас активно внедряются в образовательный процесс Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, в частности, при преподавании дисциплин «Объекты культурного и природного наследия в России и за рубежом» и «Объекты культурно-исторического наследия Ульяновской области». Необходимо отметить, что промежуточные итоги проекта прошли апробацию как в России, так и за рубежом [Burdin 2016], [Burdin 2015].

В рамках данной статьи мы публикуем результаты исследований православных храмов, находившихся в левобережной части города Ульяновска (до 1924 г. – Симбирска). В первую очередь обратимся к истории местности, где они были построены. Заволжские слободы Часовня, Канава и Королевка основали предположительно во второй половине XVIII в. Судя по статусу селений (слободы), их первыми жителями были свободные русские люди, которые занимались ремеслом, торговлей и земледелием [Мартынов 1998: 110].

В 1952 – 1955 гг. жители Часовни и Канавы переселились из затопляемой части на защищенную территорию, в новый микрорайон Ульяновска – Нижнюю Террасу, который

благодаря комплексу гидротехнических сооружений (в т. ч. дамбе) стал единственным в России городским районом, расположенным ниже уровня близлежащего водохранилища (Куйбышевского).

Документы, найденные в Государственном архиве Ульяновской области (ГАУО), однозначно свидетельствуют о том, что на территории заволжских слобод было два храма – Казанско-Богородицкий, или Казанский в Канаве и Никольский в Часовне. Подавляющая часть источников посвящена Казанско-Богородицкой церкви, о которой в основном мы и будем рассказывать. В некоторых документах 1930 г. говорится и о церкви в Королевке, но, скорее всего, здесь просто перепутали храмы в Канаве и Королевке (информации о наличии третьего культового объекта больше нигде нет).

Краткая история Никольского храма такова. Официальным мотивом его сооружения была благодарность за сохранение жизни наследника престола Николая II после покушения на него во время путешествия по Японии в 1891 г. Хотя понятно, что это повод. Главной причиной была острая потребность жителей Часовни (самой густонаселенной слободы) в культовом здании. Заметим, что место для него определили еще в 1814 г., но средств до поры до времени не хватало. И вот в 1892 г. на деньги купца В.В. Крайнова и других благотворителей, а также прихожан, началось строительство Никольской церкви, завершившееся в 1909 г. Она была однопрестольной и представляла собой одноэтажное здание из красного кирпича с деревянной колокольной площадью около 460 кв. м. Документальная информация о существовании храма в советский период фрагментарна. Сохранились сведения о том, что с 7 по 9 января 1933 г. при участии священнослужителей церкви по домам совершался крестный ход. Храм закрыли и затем взорвали примерно в 1937 г., а сами руины в 1956 – 1957 гг. затопило Куйбышевское водохранилище [Ильин 2001: 61-62].

Главная и старейшая в рассматриваемом районе церковь была возведена в 1850 г. (окончательно достроена в 1854) на территории Канавы на средства прихожан, сторонних меценатов и стараниями священника Дмитрия Михайловского, а освящена в июле 1856 г. (сведения 1866 г.) [ГАУО. Ф. 134. Оп. 2. Д. 44: 123]. Каменное здание имело три престола – во имя Казанской Божией Матери, во имя Святителя и Чудотворца Николая и во имя Святителя и Великомученика Дмитрия Мироточца (правда, позже остался один престол, как и первоначально). Интересно, что до 1849 г. слобода Канава относилась к приходу Смоленской церкви, находившейся на правом берегу, в Подгорье [Ильин 2001: 56]. Служители в новый храм были переведены из Преображенского, что располагался на территории Подгорья, но был упразднен в 1852 г. Также из него доставили иконостас и утварь. В 1860 г. на пожертвования был куплен колокол весом в 80 пудов (1,3 т). В 1861 г. на средства, изысканные священником, при храме построили училище [ГАУО. Ф. 134. Оп. 2. Д. 44: 127 об.].

Первым священником новой церкви стал 46-летний Дмитрий Саввович Михайловский [ГАУО. Ф. 134. Оп. 2. Д. 44: 126]. За неутомимые труды и заботы по ее строительству при освящении на него возложили набедренник, а через два года за усердную и полезную службу он получил благословение Святейшего Синода. Кроме того, Михайловский получил от епархиального начальства множество благодарностей. В 1860 г. на пожертвования был куплен колокол весом в 80 пудов (1,3 т). В 1861 г. на средства, изысканные священником, при храме построили училище. Дьяконом был Василий Александрович Петров, дьячками – Александр Ефимович Фавстрицкий и Павел Благоразумов [ГАУО. Ф. 134. Оп. 2. Д. 44: 127 об.].

В 1889 г. новый священник Алексей Благовидный и диакон Василий Петров просили городские органы власти закрепить отведенную для постройки домов усадебную

землю законным актом на владение последней, чтобы ее не выкупили частные лица [ГАУО. Ф. 134. Оп. 8. Д. 362: 1]. К этому времени священник Михайловский уже умер, а его семья проживала в доме на участке для батюшки. По плану за храмом числился участок земли в 518 кв. сажень (0,24 га) [ГАУО. Ф. 134. Оп. 8. Д. 362: 3].

В ГАУО хранится любопытное дело 1899 г. – «О продаже старостою слободы Канавы жемчуга и камней с иконы Скорбящей Божией Матери». В августе этого года епископу Симбирскому и Сызранскому Никанору поступило прошение от прихожан Казанской церкви следующего содержания:

«При нашем храме с иконы Скорбящей Божией Матери хранилась в кладовой с давнего времени риза. Ныне оказалось, что этой ризы нет, а священник о. Троицкий сказал, что церковный староста Балахонцев продал эту ризу. Исчезновение такой драгоценной памяти древности, ничем не заменимой, глубоко опечалило всех прихожан, из которых никто бы не дал согласия на продажу этой святыни. Поэтому мы вынуждены просить Ваше Преосвященство, приказать расследовать, куда утрачена риза. При этом заявляем, что старосту Балахонцева не будем иметь на этой должности, а добровольно изберем другого старосту» (орфография и пунктуация сохранены – Е.А.Б., Г.Т.И.) [ГАУО. Ф. 134. Оп. 5. Д. 294: 1].

Рассмотрение прошения в Симбирской духовной консистории длилось до октября. В итоге было установлено, что Михаил Балахонцев действительно продал жемчуг с ветхой ризы иконы, которая в церковной описи не значилась и хранилась в кладовой, а информацию о вырученных деньгах (135 рублей) занес в специальную книгу. Поэтому неблагонамеренности в его действиях не нашли и оставили в той же должности, но внушили старосте и священнику, чтобы в будущем они не допускали продажи принадлежащих храму вещей [ГАУО. Ф. 134. Оп. 5. Д. 294: 15-16].

Весной 1915 г. представитель Канавского судосберегательного общества Михаил Дьяков разместил большой склад дерева на прилегающей к храму площади. Церковный причт и староста обратились в духовную консисторию с просьбой убрать склад, который, по их мнению, находится на близком расстоянии от храма, что незаконно и опасно. Кроме того, торговля лесом обычно сопровождавшаяся криками и бранью, могла помешать богослужениям и отвлекать внимание верующих [ГАУО. Оп. 8. Д. 1036: 2]. Просьбу удовлетворили, а полицейскому управлению было поручено следить за соблюдением распоряжения о недопущении торговли на указанном месте.

Если в 1904 г. в приход Казанской церкви входили все заволжские слободы и деревня Петровка, то в 1916 г. в нем остались только Канавы и Королевка [Ильин 2001: 57]. Это объясняется тем, что в 1909 г. в Часовне стала действовать Никольская церковь, в приход которой входила и Петровка.

В 1920-е гг. Казанский храм описывался как одноэтажное кирпичное оштукатуренное здание объемом 1284 куб. м с двухъярусной колокольней [ГАУО. Ф. Р-633. Оп. 1. Д. 122: 21]. В списке служителей культа г. Ульяновска и Заволжских слобод от 08.11.1926 г., лишенных избирательных прав, числились священник Арсений Иванович Иванов и диакон Сергей Петрович Вознесенский из Казанского храма, а также протоиереи Петр Александрович Сергиевский и Сергей Алексеевич Добролюбский, диакон Дмитрий Александрович Немков и диакон-псаломщик Леонид Иванович Иванов из Никольского [ГАУО. Ф. Р-634. Оп. 5. Д. 375: 6 – об.-7].

В 1930 г. развернулась кампания по закрытию Казанской церкви. Как видно из источников, политика местных властей, с одной стороны, вызвала поддержку рабочих патронного завода, советской интеллигенции, служащих, низовых парторганизаций и др., а с другой стороны, встретила ожесточенное сопротивление верующих. Наибольший интерес

представляет подробный доклад ответственного инструктора окружного исполнительного комитета П.С. Мунцурова президиуму Ульяновского окрисполкома (ОКРИКа) от 6 июля 1930 г. по делу о закрытии церкви в слободе Канава и о выполнении поручения президиума ОКРИКа о проведении разъяснения верующим в связи с подачей последними жалобы во ВЦИК (Всероссийский центральный исполнительный комитет) на неправильные действия местных органов. Документ заслуживает того, чтобы привести его значительную часть:

«Постановление Крайисполкома от 18.05.1930 г. за № 91... церковь находящаяся на территории расположения завода постановлено закрыть и здание передать для культурно просветительных целей.

На постановлении Крайисполкома, а также предыдущих постановлений как указано выше, группой верующих граждан слобод Канава и Королевки подана во ВЦИК жалоба, в которой они указывают, что церковь закрыта была в административном порядке помимо желания верующих, а также на том основании с нее сняты колокола, о том, что их ходатайство, возбужденное перед Ульяновским Окрисполкомом, ОКРИК оставил без удовлетворения, на основании чего и просит ВЦИК дать распоряжение ОКРИКу о немедленном открытии церкви.

Согласно распоряжению секретариата ПредВЦИКА Ульяновским Окрисполкомом от 02.06.1930 г. ... по поручению члена президиума ВЦИК тов. Сидовича, жалобу эту предложено рассмотреть – с одновременным извещением о результате решения во ВЦИК, а до решения во ВЦИКе церковь передать в пользование верующих, а лиц нарушивших закон привлечь к ответственности.

Рабочие госзавода №3 со всеми цехами и обслуживающими его организациями, 2) служащие больницы, 3) парторганизация горрайкома слобод Канава, Королевка, 4) учителя, обслуживающие школы, персонал и учащиеся слобод Канава и Королевка в количестве до 150 человек, 5) батраки, бедняки и единоличники слободы Канава в числе 47 чел. и Королевки 100 человек, 6) союз железнодорожников, 7) члены союза Совторгслужащих: все вышеперечисленные организации и группы сельхозобъединений, узнав о сборе подписей группы верующих из слобод Канава и Королевки... категорически протестуют против лживости утверждения, что церковь закрыта административным путем, а также настоятельно требуют от Райгорсовета и Окрисполкома об оставлении здания бывшей церкви под клуб...

Выездом на место из Ульяновска с председателем Заволжского Райгорсовета тов. Абутовым установлено следующее: сего 3-го июля подвезжая к зданию Горсовета в 3.1/2 часа дня, нас встретила толпа женщин в количестве приблизительно около 80 человек, в том числе мужчин было не более как человек 10, все потребовали результата решения ОКРИКом вопроса о передаче в их пользование закрытой церкви, для ознакомления и разъяснения верующим по этому вопросу им предложено было войти в здание Райгорсовета, причем мной детально было указано на все те ходатайства и протоколы на основе которых было начато дело, а также и на неправдоподобность их заявления поданного во ВЦИК о том, что церковь закрыта административно без ведома верующих, а с полного согласия подавляющего большинства (за 2048 человек, против 186 – Е.Б.) верующих и что у них в слободе Канаве имеется другая церковь для удовлетворения религиозных потребностей.

Разъяснительная работа продолжалась около 3 ½ часов, причем в течение 2-х часов собравшиеся держали себя сдержанно за исключением некоторых выкриков со стороны... женщин заявляющих о том, что не было того количества собравшихся, которое указано в протоколе вынесенном общим собранием об отказе от церкви.

Абсолютное спокойствие продолжалось до тех пор пока не выступила пришедшая «делегация», которая 3 июля с.г. находилась в Ульяновске присутствующая при разрешении вопроса на комиссии при Окрисполкоме по вопросу о предоставлении церкви верующим слободы Королевки. Сообщившая собравшимся о том, что комиссией в их ходатайстве отказано, получился неимоверный ЧЕРТОПОЛОХ продолжавшийся около 1 ½ часа, конечно в этот период времени контингент присутствующих пополнился приблизительно до 100 человек... которые стоя в отдаленных углах зала сзади на ускивали женщин быть требовательнее, следствием чего получилось проявление религиозного фанатизма, «НА КУЛАЦКОЙ ПОДКЛАДКЕ», можно было слышать вой десятка старух обращающихся к присутствующим, чтоб последние крепче действовали не останавливаясь не перед чем (голосили насколько хватит их сил)... настаивающих, что как рабочие а также и колхозники от церкви не отказывались... говоря будем настаивать до тех пор пока не передадут... наивность последних проявляется начиная с 29.06.1930 г. ежедневно, чем приостановлена работа Райгоровета. Конечно как и следовало ожидать часть женщин под шумок пускали возгласы антисоветского порядка против мероприятий проводимых Соввластью, по части хлеба и недостаточном снабжении крестьян. Сопоставляя Пятидневку рабочих, которым нужен «КЛУБ» и семидневку крестьян, которым нужна «ЦЕРКОВЬ»... вплоть до нежелания Совласти.

В этот момент остановить их было почти невозможно, следует отметить характерный случай, одна гражданка попросила слова с состоящего стола на котором она находилась, на минуту публика успокоилась, но когда узнали, что она просит собравшихся тишину и прочее, ее тут же сняли, где пришлось попросить вмешательства милиции, были также попытки возбудить толпу произвести открытие церкви самочинно, или же всей карпарацией двинуться в Ульяновский ОКРИК.

...По заявлению секретаря Райкома тов. Макеева число подписей об отказе от церкви только по однем слободам Канавы и Королевки достигает до 500 человек.

В результате следует отметить, что парторганизация Заволжского района проделала громадную общественно-политическую работу как недостаток она не доведена до конца с рабочими массами, в особенности среди рабочих происходящих из названных слобод, замечено двуручничество в этом вопросе, некоторые официально – формально против религии и церкви, но на деле возбуждают женскую массу в первую очередь своих жен, которые... назойливо требовали открытие церкви в течение последних пяти дней, своими действиями играющими на руку кулацкой части, также влияли на отсталые в культурном отношении кучку женщин одиноличниц и частью на колхозниц...» (орфография и пунктуация сохранены – Е.А. Б., Г.Т. И.) [ГАУО. Ф. Р-1624. Оп. 1. Д. 334: 214-215].

В этом документе, как и в еще одном, в нескольких местах говорится о закрытии храма в Королевке. Судя по всему, это просто ошибка их составителей, так как, во-первых, по дореволюционным источникам в Заволжье действовало только две церкви, во-вторых, во всех остальных документах упоминаются только Никольский храм в Часовне и Казанский в Канаве (в 3-4 км от первого). Массовые волнения верующих заволжцев 3 июля, довольно-таки подробно описанные чиновником (что само по себе является неординарным событием), свидетельствуют об остроте и масштабности ситуации, фактически вышедшей из-под контроля властей. Их неумение решать злободневные вопросы нередко приводило к подобным конфликтам, которые, как правило, решались административным путем. В мае 1930 г. Казанскую церковь закрыли (правда, есть документы за февраль, март и апрель с решениями о ее закрытии, но, видимо, сама их повторимость говорит о том, что их не выполнили).

Очевидно, что властные структуры готовились к закрытию церкви заранее. Ликвидации храма предшествовала длительная переписка между Средне-Волжским краевым административным управлением, Волжским районным городским советом, президиумом окружного исполкома, в которой обсуждалась возможность закрытия церкви [ГАУО. Ф. Р-1050. Оп. 2. Д. 14: 129-135]. Кроме того, по указанию сверху в январе – июне 1930 г. формировалось общественное мнение. В архиве сохранилось много писем (протестов) от рабочих, крестьян, комсомольцев, учащихся и других о том, что они, услышав о сборе верующими слобод Канавы и Королевки подписей с просьбой об открытии церкви, закрытой на основе желания подавляющего большинства рабочих и бедняцко-среднеяцких масс, категорически протестуют против лживого утверждения и требуют ее передачи под клуб. Этому же были посвящены многочисленные протоколы общих собраний местных жителей, в том числе рабочих [ГАУО. Ф. Р-1624. Оп. 1. Д. 334: 220-264]. Тем не менее, как видно из доклада П.С. Мунцурова, немало слободчан выступало против антирелигиозной политики.

Последний раз в доступных архивных документах о Казанской церкви упоминалось в ноябре 1930 г. на заседании президиума Заволжского горсовета:

«Слушали: Использование Канавской церкви под культурное учреждение. Постановили: ... В слоб. Н. Часовня самими крестьянами с Часовенской церкви сняты колокола. В слоб. Канаве точно также самими крестьянами сняты колокола и закрыта церковь, ключи от каковой переданы в Совет, каковую использовать под клуб» (орфография и пунктуация сохранена – Е.А. Б., Г.Т. И.) [ГАУО. Ф. Р-1050. Оп. 2. Д. 14: 136].

После закрытия Казанский храм превратили в межрайонный клуб «Аврора», позже к нему добавили кинотеатр и переименовали в «Ударник» (неофициальное название – «Фергано») [Ильин 2001: 57]. Перед созданием Куйбышевского водохранилища здание бывшей церкви разрушили, а это место затем ушло под воду.

В 1930-е гг. НКВД возбудило два дела в отношении верующих и служителей церкви Часовни: 1) № П-4403 «По обвинению церковного сторожа церкви с. Новая Часовня Ульяновского района Самаркина Ивана Гордеевича в антисоветской агитации» (начато 8 августа и закончено 11 августа 1937 г.); 2) № 4830 «О контрреволюционной группе церковников в слободе Нижняя Часовня Ульяновского района» (начато 27 октября и закончено 12 ноября 1937 г.) [Скала 2007: 681-682, 716-718]. И.Г. Самаркин был расстрелян 27 августа 1937 г., реабилитирован в 1989 г. Ульяновской областной прокуратурой. По второму делу к расстрелу приговорили иеромонаха Александра (Александра Дмитриевича Карназеева), мирянина («церковника») Константина Герасимовича Тимофеева, к 10 годам концлагеря – священника Никанора Акимовича Трушина, членов церковного совета Алексея Егоровича Сурова и Леонтия Ивановича Грибанова, к 8 годам лагеря певчую церковного хора Антонину Ивановну Федорову и «активного церковника» Федора Николаевича Федорова. Все они были реабилитированы Ульяновской облпрокуратурой в 1989 г.

В числе строений, подлежащих сносу в 1955 г. на территории Володарского района (на месте бывшей слободы Часовни), находилась и часовня [ГАУО. Ф. Р-3037. Оп. 2. Д. 87: 237]. Она была сложена из прочного красного кирпича, и поэтому ее взорвали. Хотя еще в мае 1953 г. Володарский райисполком сообщал уполномоченному Совету по делам Русской православной церкви при Совете Министров СССР по Ульяновской области, что на территории района в наличии никаких церковных зданий нет [ГАУО. Ф. Р-3705. Оп. 1. Д. 28: 8]. Власти явно поторопились отчитаться.

Показательно, что до 2008 г. на территории Нижней Террасы – микрорайона современного Заволжского района г. Ульяновск (фактически правопреемника бывших заволжских слобод Симбирска), не было православного храма. И только в 2008 г. началось сооружение небольшой деревянной церкви Пантелеймона Целителя, закончившееся в 2012 г.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало, что храмы в Симбирском Заволжье были возведены значительно позднее по сравнению с первыми городскими церквями, действовавшими с середины и конца XVII в. Казанскую церковь на территории заволжских слобод Симбирска возвели в 1850 г., а Никольскую в 1909 г. Обе они были каменными. Безусловно, данные храмы являлись архитектурными доминантами указанной территории и духовными центрами для православных прихожан. Их судьба во многом повторила судьбу сотен других культовых объектов региона. Но имела и специфика, которая заключалась в упорстве местных прихожан в отстаивании свободы вероисповедания и богослужений, особенно проявившемся в 1930-е гг., во время наиболее активной антицерковной пропаганды. Однако в конечном итоге храмы были закрыты и разрушены (Казанский храм закрыт в 1930 г. и разрушен в первой половине 1950-х гг., Никольский храм разрушен примерно в 1937 г.)

Источники и литература:

1. Burdin E. The Great Volga: the impact on economy, culture and ecology of Ulyanovsk region // Evolution and Sustainable Development of Great River Civilization: 2016 Great River Forum. Wuhan: Changjiang press, 225 p. P. 64-67.
2. Бурдин Е.А. Итоги первого этапа реализации проекта «Культурное наследие зон затопления Куйбышевской и Саратовской ГЭС на территории Ульяновской области» // Государство, общество, церковь в истории России XX – XXI веков: мат-лы XIV междунар. науч. конф. В 2 ч. Ч. 2. Иваново: Изд-во Иван. гос. ун-та, 2015. С. 33-38.
3. Бурдин Е.А., Рыбакова А.В. Исторический обзор церковной летописи села Тургенево // Всеобщая история. 2015. № 2. С. 3-10.
4. Мартынов П. Город Симбирск за 250 лет его существования. Симбирск: типо-литогр. А.Т. Токарева, 1898. 456 с.
5. Ильин В.Н. Краеведческий справочник-путеводитель Симбирска-Ульяновска. Вып. 1. Ульяновск: Симбирская книга, 2001. 169 с.
6. Государственный архив Ульяновской области (ГАУО). Ф. 134. Оп. 2. Д. 44.
7. ГАУО. Ф. 134. Оп. 8. Д. 362.
8. ГАУО. Ф. 134. Оп. 5. Д. 294.
9. ГАУО. Оп. 8. Д. 1036.
10. ГАУО. Ф. Р-633. Оп. 1. Д. 122.
11. ГАУО. Ф. Р-634. Оп. 5. Д. 375.
12. ГАУО. Ф. Р-1624. Оп. 1. Д. 334.
13. ГАУО. Ф. Р-1050. Оп. 2. Д. 14.
14. Скала А. Церковь в узах: история Симбирской-Ульяновской епархии в советский период (1917–1991 годы). Ульяновск: ОАО «ИПК «Ульяновский Дом печати», 2007. 968 с.
15. ГАУО. Ф. Р-3037. Оп. 2. Д. 87.
16. ГАУО. Ф. Р-3705. Оп. 1. Д. 28.

УДК 908
ББК 63.3(2)5

Социал-демократ начала XX в. перед моральным выбором (на примере симбирян братьев Миртовых)

Кузнецов Валерий Николаевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры истории, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На основе ранее не публиковавшихся материалов местных архивов автор прослеживает судьбу симбирян, братьев Миртовых. Три судьбы являются примерами разных видов конформизма, культивируемого в царской империи и в послереволюционной России. Анализируемые источники могут служить новым свидетельством тех испытаний, которым подвергается человек при авторитарных политических режимах. Поставленные объективными обстоятельствами перед сложнейшими моральными выборами, два брата отказываются от революционной деятельности, а третий осознанно избирает позицию абсентизма, не спасшую его, впрочем, от гибели. Проведенное автором краеведческое исследование косвенным образом объясняет слабость институтов гражданского общества в современной России.

Ключевые слова: РСДРП, социал-демократы, жандармы, секретные сотрудники, моральный выбор, авторитарный политический режим.

A Social Democrat of the early twentieth century facing the moral choice (using the example of the Mirtov brothers')

Kuznetsov Valerii Nikolaevich,

Doctor of Historical sciences, Professor, Department of History, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article shows the fate of Simbirsk Social Democrats Mirtov brothers, who made a moral choice after the defeat of the revolution (1905-1907). The article narrates how the revolutionaries became secret agents of the gendarmerie. Three fates are great examples of different types of conformism, cultivated in the tsarist empire and in post-revolutionary Russia. The analyzed sources can serve as new evidence of the trials that a person undergoes under authoritarian political regimes.

Keywords: Russian Social Democratic Labour Party, Social Democrats, gendarmes, secret employees.

Судьба братьев Миртовых, та роль, которую они сыграли в начале XX в. в истории Симбирска, показательна для понимания тех сложностей, с которыми сталкивалось

и которые преодолеvalo революционное движение в России указанного периода. Немалая часть из этого актуальна и в наше время.

Исследование построено на основе ранее не публиковавшихся материалов Государственного архива новейшей истории Ульяновской области, Государственного архива Ульяновской области, Книги памяти жертв политических репрессий, Памятной книжки и адрес-календаря Симбирской губернии 1902 года. Проанализированы опубликованные: воспоминания Рябикова В.В., обзор источников, свидетельствующих о работе симбирской группы РСДРП.

История симбирян Миртовых не вполне типична, но показательна и поучительна. Она доказывает неизбежность ситуации морального выбора, который надо делать вступившим на путь борьбы с властью в условиях авторитарного политического режима. Братья Миртовы искренне не принимали существующих в Российской империи порядков, сочувствовали положению эксплуатируемых низов, стремились изменить положение вещей к лучшему, участвовать в борьбе за светлое будущее, но всё вышло сложнее и трагичнее.

Их было три брата: Сергей (род. 1885), Алексей (род. 1886) и Дмитрий (род. 1889) Васильковичи Миртовы, родившиеся в Симбирске в семье преподавателя географии и арифметики Симбирского духовного училища. Отец их, Миртов Васильк Александрович, происходил, о чем говорила и его фамилия, из духовного звания, получил образование в Казанской духовной академии, которую окончил в 1876 г., родом был из Владимирской губернии. Проживала семья в Симбирске в доме № 19 по Панской улице [Памятная книжка и адрес-календарь Симбирской губернии 1902: 67].

Братья были, несомненно, талантливы. Алексей учился в Симбирской классической мужской гимназии, с шестнадцати лет занимался репетиторством: учил латыни и грамматике русского языка. В 1906 г. он поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета.

Сергей обучался в Симбирском духовном училище и Симбирской духовной семинарии, но не закончил ее по болезни, занимался, как, отмечалось в жандармских документах, «литературным трудом».

Поступая в соответствии со своими убеждениями, Сергей и Алексей становятся членами РСДРП. Этот выбор требовал мужества. Власти, официально именуя эту, как и другие революционные организации, «преступным сообществом», карали за сам доказанный факт принадлежности к ней, что уже грозило, во-первых, ссылкой или тюрьмой, во-вторых, значительно затрудняло продвижение по социальной лестнице. Первым вступил в партию Алексей, а под его влиянием в декабре 1905 г. - и Сергей, которого брат познакомил с местными членами РСДРП. В организации Сергей стал пропагандистом. Как вспоминал позднее В.В. Рябиков, «коллегии пропагандистов комитет придавал большое значение и отбирал для этой работы наиболее сильных в теоретическом отношении товарищей». Помимо него в коллегию входили такие крупные местные социал-демократы, как Ю.А. Кролюницкий, П.Д. Винокуров, А.А. Георгиевский, Г. Рождественский, В.В. Орлов [Рябиков 1925: 40]. Алексей входил в руководство ячейки ученических организаций, работавшей под руководством комитета РСДРП. Учащиеся издавали журнал и имели кружки самообразования, которыми руководил Д.И. Ульянов. Кроме того, А. Миртов входил в аграрную группу, члены которой разъезжали по деревням, участвовали в крестьянских собраниях, вели партийную работу среди крестьян.

Оба брата были отличными партийными ораторами. Летом 1906 г. социал-демократы почти легально (губернией тогда управлял либеральный Л.В. Яшвилль) проводили

массовки в Обрезковом саду на волжском спуске в Киндяковке, где одним из самых ярких, «горячих» ораторов выступал А. Миртов. Сергей часто и не менее красноречиво выступал в «старых», бывших уланских казармах. У братьев и партийные клички были схожими: Алексей – «Кованый», Сергей – «Кожаный».

К 1907 г. в симбирской организации РСДРП произошли серьезные изменения в руководящем составе. Спасаясь от ареста, уехали из Симбирска прежние лидеры социал-демократов З.П. Соловьев, С.И. Черномордик, Д.И. Ульянов и Ю.А. Кролюницкий. Так же смогли бежать В.В. Орлов и В.В. Рябиков. В этих условиях на первый план начинают выходить те, кто прежде был в тени таких опытных и грамотных социал-демократов, как З.П. Соловьев, С.И. Черномордик, или молодых, но напористых, с лидерскими качествами, как В.В. Орлов и В.В. Рябиков.

Уже в первой половине 1907 г. братья становятся заметными фигурами местного социал-демократического движения, о чем говорит и их арест 3 июня 1907 г. П.А. Столыпин, готовя под надуманным предлогом о заговоре социал-демократических депутатов разгон неугодной, некарманной II Государственной Думы, предварительно разослал по губерниям приказ о превентивном аресте активных революционеров, чтобы уменьшить возможность проведения протестных акций в связи с разгоном Думы и незаконным изданием нового избирательного закона (законы могла принимать только Государственная Дума). В ходе обыска у Сергея не нашли ничего «преступного», у Алексея оказалось найдены газета «Рабочий союз» и прокламация РСДРП. Обнаруженного не хватало, что выставить их в качестве улики и 10 июня 1907 г. братьев освобождают.

В России началась столыпинская реакция. Перед революционерами Поволжья встала необходимость определиться с тактикой в новых условиях, что должна была сделать региональная партийная конференция. Среди поволжских городов более безопасно было в Симбирске. Это способствовало выбору города для проведения II Поволжской областной партконференции. Она состоялась в середине июля, на ней было довольно широкое представительство: приехали делегаты из Казани, Самары, Саратова, Царицына и Астрахани. Председателем конференции избрали С.В. Миртов (вторым симбирянином на конференции был Н.С. Спирин). Казанцы и симбиряне доложили о состоянии дел в своих организациях, после чего участники конференции приступили к обсуждению тактических вопросов и начались бурные дебаты. Острые дискуссии вызвал вопрос о возможности участия в новых думских выборах. Симбиряне, самарцы и другие были «за», но саратовец К.И. Пронин-Плаксин, выступая с бойкотистских позиций своей организации, был категорически против того, чтобы социал-демократы принимали участие в думской компании. Авторитет Саратова был высок, и единое решение принято не было. Не смогли договориться и о создании координирующего органа – Поволжского бюро, что являлось насущной необходимостью после прекращения существования Восточного бюро ЦК РСДРП. Договорились делегаты лишь о необходимости посылки представителя региона на III Всероссийскую конференцию РСДРП. Вероятно, Сергей произвел на поволжских делегатов (а это были опытные революционеры) благоприятное впечатление и его избрали на данную конференцию.

28 июля 1907 г. состоялась городская партконференция, на которой присутствовало 10 человек. Собравшиеся избрали новый состав комитета и приняли устав организации. Однако партийная жизнь протекала вяло. Свежее дыхание в местную социал-демократическую среду внес приехавший из Финляндии со всероссийской конференции Сергей Миртов. Вернувшись в Симбирск, он был избран в комитет и затем стал во главе его,

усилив работу в партийных ячейках и профсоюзах, организуя партийные собрания, сам активно выступая на них.

Организация насчитывала более 300-х человек, но грамотных людей не хватало. Сами не искушенные в «книжном учении» и слабо знакомые даже с обязательным набором партийной литературы («теоретической работой заниматься было некогда», – вспоминал позднее член комитета в 1907 г. Б.А. Кабанов), однопартийцы с уважением, хотя и несколько иронично, прозвали Сергея «брошюркой на двух ногах» [Симбирская группа РСДРП 1925: 107].

Симбирские члены РСДРП, в основной массе не очень разбираясь в сущности разногласий между большевиками и меньшевиками, старались не определять свою принадлежность к тому или иному крылу партии, но Сергей был твердо выраженным большевиком.

В начале сентября симбиряне его избрали на конференцию большевиков в Петербурге (на которую он не попадет из-за скорого ареста) [Государственный архив Ульяновской области: ф. 855, оп. 1, д. 758, л. 14].

31 августа 1907 г. наконец-то заработала типография, которую устанавливали с весны 1907 г. С.В. Миртов пытался сделать ее недостижимой для жандармов. О том, где она находится, знал сам Сергей, ответственный за технику бывший редактор социал-демократической газеты «Наши дни» А.И. Кирьянов, Н.Н. Востоков и Н.П. Антонов. Этот последний был вчерашний гимназист, его отец работал управляющим имением в Шумовке и редко проживал в городе. Используя данное обстоятельство, типография была размещена в его доме по Шатальной улице. С.В. Миртову нужен был новый человек, знакомый с типографской работой. Выбор пал на 19-летнего члена РСДРП Е.П. Федорова, типографа по профессии. Сергей не предполагал, что «толковый паренек» является сотрудником жандармерии по кличке «Николаев». Участь комитета и типографии была решена.

Социал-демократы смогли отпечатать около 400 воззваний от Союза домашней прислуги и устав организации, после чего начались аресты. В конце сентября 1907 г. типография была раскрыта, 8 человек схвачено. В их числе был почти весь актив организации, во главе с С.В. Миртовым. Самого Сергея подняли с кровати в больном тяжелом состоянии, идти он не мог, и в тюрьму его отправили на извозчике» [Государственный архив новейшей истории Ульяновской области: ф. 677, оп. 2, д. 13, лл. 28-28 об]. Из арестованных два человека (19-летний наборщик В.Г. Морозов и 21-летний конторщик М.И. Кузьмин) на два года были сосланы в Вологодскую губернию, еще двое (19-летний маляр Н.Г. Николаев и 30-летняя кухарка А.П. Колтыш) сами выбрали место ссылки, А.И. Кирьянов был посажен на год в тюрьму. С.В. Миртову грозила двухгодичная ссылка в Вологодскую губернию. Наказание это было в общем-то не самое страшное, но происходит неожиданное: чтобы его избежать, Сергей соглашается стать тайным сотрудником жандармерии. Новый агент «Старов» был представлен Департаменту полиции и вместе с другим арестованным, 17-летним П. Соболевым, был отправлен за границу для освещения действующих там партийных кругов. Формальным поводом к изменению наказания явилось ходатайство матери Сергея о смягчении наказания. (Алексей избежал ареста потому, что 29 августа 1907 г. после завершения летних студенческих каникул уехал в Петербург, а также потому, что в организации он состоял формально рядовым членом, не входя в состав комитета. В столице он продолжал партийную работу и даже имел выход на руководящих партийных работников).

Жандармерия и полиция с подачи самих руководителей департамента полиции наводняли революционные организации своими осведомителями. Жандармы отличались

мастерством в оказании психического давления на арестованных, в сломе ментального сопротивления. Духовно поверженным оказался и 22-летний, в общем-то, еще очень молодой Сергей Миртов. По воспоминаниям партийцев, С. Миртов даже пытался обвинить в провокаторстве другого человека, некоего Чекулаева, распространявшего прокламации.

В январе 1908 г. в Симбирск вернулся Алексей Миртов, который выступил инициатором воссоздания местной революционной организации. Через него шли связи с ЦК. Собрания также порою проходили в его квартире. Кроме него в комитет вошли массажистка С.Ц. Урьева, банковский служащий Ф.Н. Иванов, типограф Г.С. Сибиряков и др. Новый комитет собирал деньги на партийные нужды, организовывал собрания, укреплял цеховые ячейки, но, чем дальше, тем больше в организации стал нарастать кризис. Членов комитета стали обвинять «в диктате и финансовых злоупотреблениях». 26 марта 1908 г. на проводимом собрании представители типографов и булочников поставили вопрос о создании ревизионной комиссии, что и было сделано. 7 апреля они же потребовали проведения ревизии комитетских книг. В ответ на это С.Ц. Урьева и Н.С. Спирин заявили, что комитетские книги ревизии не подлежат. В дальнейшем рабочие стали настаивать на ревизии всей деятельности комитета, на проведении городской партконференции, где бы прошли выборы нового комитета. Оба требования выполнены не были. В знак протеста рабочие отправили в ЦК жалобу на незаконные действия комитета. Поскольку тот отказался ее рассматривать, ячейка типографов перестала платить членские взносы и объявила о выходе из состава РСДРП. Одновременно стал разваливаться комитет, который по разным причинам покинули Г. Сибиряков, С.Ц. Урьева и Н.С. Спирин.

Все эти «дрязги» проходили без Алексея, который в это время жил в столице. В мае 1908 г. он вновь возвращается в Симбирск. В условиях организационного кризиса оставшиеся члены комитета предложили ему возглавить организацию, но А. Миртов отказался, вскоре навсегда покинул Симбирск.

В Петербурге Алексей учится и ведет партийную работу, поддерживает связи с товарищами, оставшимися в Симбирске на свободе. Здесь в сентябре 1908 г. прошли аресты, весь состав комитета был арестован. В ноябре 1908 г. Алексей сообщает симбирянам, что в начале декабря в город должен приехать работник для восстановления организации, и что его кандидатуру на эту роль ЦК отклонило» [Государственный архив Ульяновской области: ф. 855, оп. 1, д. 868, л. 98].

Знакомство с документами позволяет утверждать, что к 1909 г. Алексей Миртов становится заметной фигурой в социал-демократическом движении: он известен ЦК, ему могут поручаться ответственные задания. И вдруг все кардинально меняется: Алексей решает покончить с революционной деятельностью. Можно предположить, что, желая, как и большинство людей, личного счастья, успеха, достатка, он в определенный момент осознал, что достижение всего этого невозможно при продолжении антиправительственной деятельности. Принятое решение было результатом трудного морального выбора, но победил конформизм, успешно насаждаемый и культивируемый господствующей идеологией, обслуживающей ее системой воспитания, службами пропаганды и средствами массовой информации. В результате Алексей Миртов не просто «уходит из революционеров», но начинает сотрудничать в суворинском «Новом времени», что в общем-то было даже и не обязательно для доказательства своей верноподданности монарху.

В 1910 г. он заканчивает обучение в университете, после чего по ходатайству ректора, профессора И.Д. Андреева получил место преподавателя в Петербургской

гимназии. Это дало ему возможность работать в университете. В 1911 г. Миртов был приглашен преподавателем русского языка и литературы в Смольный институт, а в 1913 г. - на высшие женские курсы новых языков при Александровском институте, где он читал методику родного языка и введение в языкознание. В этот же период начинается и его научная деятельность. В июле 1917 г. А. В. Миртов выехал на Дон, где был последовательно директором двух Новочеркасских гимназий, а позже, в 1919 г., был избран директором учительского института в Краснодаре и принял участие в его реорганизации в педагогический институт. Затем Алексей Василькович возвращается в Новочеркасск, где приступает к работе в Донском педагогическом институте, в котором был деканом литературно-исторического факультета. В Северо-Кавказском государственном университете Алексей Василькович работал до 1 октября 1930 г. затем он перешел в Пермский университет, а с 1948 г. трудился на кафедре русского языка и общего языкознания Горьковского университета. Умер он в 1966 г., оставив о себе память как об уважаемом и маститом ученом. О своей революционной симбирской молодости он не вспоминал. Неудивительно, что в имеющихся публикациях о нем эта сторона его жизни совершенно не отражена [Енина. Электронный ресурс], [Профессора Пермского государственного университета 2001], [Научное наследие России. Электронный ресурс], [История филологического факультета (1916–1976). Электронный ресурс]. О ней просто не знали. Ренегатство не украсило бы его биографию, кроме того, и упоминания о двух братьях только бы помешали его успешной карьере.

Какова была судьба Сергея Миртова? После ссылки Сергей уехал за границу. Там он женился, у него родился сын. 31 декабря 1909 г. он вернулся с семьей в Симбирск. Не имея средств к существованию, начал давать уроки. Однопартийцев, насколько это можно было, избегал, партийной работы не вел. Как агент для жандармерии он уже не представлял интереса и поэтому даже не состоял в списке тайных сотрудников. В мае 1910 г. его призвали в солдаты, но, из-за «сурового» к нему отношения, он дезертировал. Получив паспорт знакомого, С. Миртов пробрался через Финляндию за границу. По манифесту 1913 г. как военный дезертир он получил право вернуться, что и сделал. В Симбирске пробыл несколько дней, больше сидел дома. Во время мировой войны он находился на фронте, в декабре 1914 г. попал в плен. Больше о нем ничего не известно [Государственный архив Ульяновской области: ф. 677, оп. 2, д. 13, лл. 28 - 28 об.].

Проследим также судьбу третьего брата, Д. Миртова. Дмитрий выбрал свой путь: «симпатизировать революции на кухне», совершенно не участвуя ни в чем противозаконном. Так он сохранил свою свободу. 1917 год застаёт его прапорщиком 142 запасного пехотного полка, дислоцированного в Симбирске. Когда открылись жандармские архивы, он категорически отказался верить в предательство Сергея, написал оправдательное для брата заявление в Следственную комиссию. В апреле 1917 г., когда Симбирскую городскую Думу дополнили представители от районов, Дмитрий оказался в числе новых гласных. Неизвестно, вступил ли он в меньшевистскую организацию, но взгляды именно этой партии были ему наиболее подходящими. Радикализм левый, большевистский, также как и радикализм правый он не принимал.

В 1918 г. Д. Миртов служил в Симбирской милиции, жил в городе во время управления Комуча. В августе 1918 г. Дмитрий баллотировался в Городскую Думу по списку № 10 «Профсоюзы», где, правда, занимал не проходное пятьдесят второе место. Данный список объединял в основном меньшевиков, которые критично относились к политике Комуча, считая, что при нем идет наступление фабрикантов на права рабочих. Не случайно, что на выборах профсоюзный список выступал под оппозиционными Комучу лозунгами: «Кто

за свободу рабочих организаций, за свободу стачек, собраний и союзов, тот пусть голодает за список № 10» [Государственный архив новейшей истории Ульяновской области: ф. 57, оп. 1, д. 322, л. 3].

После изгнания Комуча из Симбирска Дмитрий остался в городе. Можно с уверенностью сказать, что диктатура адмирала Колчака была ему чужда, и из двух для себя зол он выбрал большевиков, смирившись с их властью. Известно, чем закончилась его жизнь. Он работал учителем в Ишеевке и по постановлению тройки при УНКВД по Куйбышевской области от 30.12.37 по ст.ст. 58-2, 58-11 УК РСФСР был расстрелян [Книга памяти жертв политических репрессий 1996: 40].

Вместо заключения. Судьбы трех симбирян являют собой примеры разных видов конформизма, культивируемого как в царской империи, так и в послереволюционной России. Систематически подавляя свободомыслие, ставя интересы государства выше интересов личности, авторитарные политические системы делают невозможным нормальное развитие гражданского общества, вынуждают людей рано или поздно склонять голову перед «бездушной государственной машиной», жить во лжи, в противоречии с собственными убеждениями из-за постоянных опасений за благополучие себя и своих близких. Внешние (социально-политические, экономические и культурные) обстоятельства жизни братьев Миртовых, ставившие этих в общем-то ничем не выдающихся, «простых» людей, перед сложнейшими и не посильными для них моральными выборами, в некотором отношении объясняют слабость институтов гражданского общества в современной России.

Источники и литература:

1. А.В. Миртов – диалектолог // История филологического факультета (1916–1976) [Электронный ресурс] / Под общ. ред. А.В. Пустовалова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Электр. дан. Пермь, 2015. // URL: http://www.psu.ru/fakultety/filologicheskij-fakultet/o-fakultete-fil/phylfac-history-1916-1976#_Тoc411094625 (дата обращения: 03.03.2017).
2. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области.
3. Государственный архив Ульяновской области.
4. Енина И. А. Алексей Василькович Миртов (1886-1966) [Электронный ресурс] // Донской временник [сайт]. URL: http://www.donvrem.dermartology.ru/Files/article/m17/0/art.aspx?art_id=504 (дата обращения: 03.03.2017 г.).
5. Книга памяти жертв политических репрессий. Ульяновск. 1996.
6. Миртов Алексей Василькович [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «Научное наследие России» [сайт]. URL: <http://library.ruslan.cc/authors/миртов-алексей-василькович/> (дата обращения: 03.03.2017 г.).
7. Митров Алексей Василькович (1886 – 1966) [Электронный ресурс] // Ярус: Портал русского языка [сайт]. URL: <http://yarus.asu.edu.ru/?id=248> (дата обращения: 03.03.2017).
8. Памятная книжка и адрес-календарь Симбирской губернии на 1902 г. Симбирск. 1902.
9. Профессора Пермского государственного университета: (1916–2001) / Гл. ред.: В. В. Маланин. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2001.
10. Рябиков В.В. 1905-1908 гг. (из воспоминаний) //1905 г. в Симбирске. Симбирск. 1925.
11. Симбирская группа РСДРП (обзор отрывочных источников) // 1905 г. в Симбирске. Симбирск. 1925.

МНЕНИЕ ЭКСПЕРТА

УДК 37

ББК 74.04(3), 74.2

О связи между «счастьем учиться в школе» и результатами обучения: Эстонское среднее образование в зеркале международных оценок

Сарв Эне-Сильвия,

доктор философии и науки воспитания, почетный член Европейской Ассоциации Исследователей Образования (European Educational Research Association - EERA), член Балтийской ассоциации историков педагогики (Baltic Association of Historians of Pedagogy), эксперт INNOVE, г. Таллинн, Эстония

Аннотация. Два события – обнародование результатов PISA-2015 и обзоры и исследования OECD «Better Life» 2015 года вызвали бурные обсуждения и побудили многих проводить параллели. Например, научный сотрудник Швейцарской высшей технической школы Цюриха Тайво Пунгас написал в «Учительской газете», что «если по результатам тестов PISA Эстония занимает верхние строчки в мире, то в рейтинге стран ОБСЕ по уровню счастья наши школьники плетутся в самом хвосте» [Новости Эстонии, DELFI.ru 2017]. Высокие показатели учеников эстонских школ по сравнению с детьми всего мира и самые низкие позиции в «исследованиях счастья», которое учащиеся средних школ испытывают по сравнению с детьми из 35 стран, членов организации экономического сотрудничества и развития OECD, заставляют автора статьи, гражданку Эстонии, члена Балтийской ассоциации историков педагогики (Baltic Association of Historians of Pedagogy), эксперта INNOVE, задуматься на предмет возможной связи между высокими результатами обучения и низкими показателями удовлетворенности школьной жизнью.

Ключевые слова: Programme for International Student Assessment (PISA), the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), OECD «Better Life» Index, образование в Эстонии, среднее образование, мнение эксперта.

Connection between «happiness of studying at school» and learning outcomes: Estonian secondary education within international assessment

Sarv Ene-Silvia,

Doctor of Philosophy and Science of Education, Honorary Member of European Educational Research Association (EERA), Member of Baltic Association of Historians of Pedagogy, Expert, INNOVE, Tallinn, Estonia

Annotation. Two events such as the publication of the results of PISA-2015 and the reviews and studies of OECD «Better Life» in 2015 caused heated discussions and aroused the desire to draw parallels. For example, Taiwo Pungas, a researcher at the Swiss Higher Technical School of Zurich, wrote it in the Teacher's Newspaper that «if according to the results of the PISA tests Estonia occupies the top lines in the world, then in the rating of the OSCE countries according to the level of happiness our schoolboys tinkle at the very tail» [Estonian News, DELFI.ru 2017]. The high rates of pupils of Estonian schools compared to children from all over the world and the lowest positions in «happiness studies» that secondary school students experience compared to children from 35 countries, members of OECD, make the author of the article, a citizen of Estonia, a member of Baltic Association of Historians of Pedagogy, an INNOVE expert, think about the possible connection between high learning outcomes and low levels of satisfaction with school life.

Keywords: Programme for International Student Assessment (PISA), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), OECD «Better Life» Index, education in Estonia, secondary education, expert opinion.

Введение. В своих рассуждениях я опираюсь на долгий и разнообразный опыт работы в школе, университете, в сфере науки и в обществе. Основными источниками сведений, анализируемых в статье, являются выводы целевого проекта SF 0132495s 03 «Школа как среда развития», и «Академический коупинг учащихся», обзоры и исследования OECD Better Life, TIMSS, PISA, TALIS¹ и др. Я также использовала некоторые выводы магистерских и докторских диссертаций Таллиннского и Тартуского университетов и результаты исследований А. Реало об удовлетворенности, благополучии и счастье [Realo 2016].

В статье приводятся результаты размышлений о взаимосвязанных для меня темах: счастье, благополучие, школьная радость, климат и / или культура школы, академические результаты международных исследований, причины улучшения результатов Эстонии, имеющиеся/предстоящие проблемы. Это «семи-научный» подход, который, как я надеюсь, сможет прояснить сложившуюся в средней школе Эстонии ситуацию. Приводимые в статье термины счастья, радости, удовлетворенности жизнью, благополучия используются, скорее, как синонимы, а не как строго различающиеся понятия.

Что такое PISA? Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) – тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира, их умение применять знания на практике. Тестирование проходит раз в три года. В тесте участвуют подростки в возрасте 15 лет. Тест был разработан в 1997 году, впервые прошёл в 2000-м. Тест проводит Организация экономического сотрудничества и развития в консорциуме с ведущими международными научными организациями, при участии национальных центров. Руководит работой консорциума Австралийский Совет педагогических исследований (ACER) при активном содействии Нидерландского Национального Института Педагогических Измерений (CITO), Службы педагогического тестирования США (ETS), Национального института исследований в области образования (NIER) в Японии, WESTAT (США). В исследование вовлекаются страны-участницы Организации Экономического Содействия и Развития, а также те страны, которые содействуют с ОЭСР. Количество таких стран каждый раз существенно

1. Übius, Ü; Kall, K; Loogma, K; Ümarik, M. Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused. SA Innove. Tallinn, 2014.

увеличивается. Исследование PISA является мониторинговым, оно позволяет выявить и сравнить изменения, происходящие в системах образования в разных странах и оценить эффективность стратегических решений в этих системах. Мониторинг качества образования в школе (PISA) проводится по четырём основным направлениям: грамотность чтения, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и компьютерная грамотность.

540000 детей из 72 стран участвовали в тестировании в 2015 году. Эстония участвовала в исследовании в четвертый раз (с 2006). Тестирование PISA 2015 прошла половина из всех 15-летних учащихся, т.е. 5587 подростков из 206 школ, 78% учащихся прошли тест на эстонском, и 22% – на русском языке. В фокусе исследования были естественные науки. Исследование позволяет определить, в какой степени 15-летние учащиеся способны в повседневной жизни применять, обобщать и сочетать обретенные знания. Согласно итогам исследования PISA – 2015, Эстония заняла третье место после Японии и Сингапура. У Канады – 7-ое, Великобритании – 15-е, Германии – 16-ое, США – 27-ое, России – 32 место (PISA, 2015).

Кстати, в 2000 году Россия занимала в этом рейтинге 27 место, в 2015 – 32-е (PISA, 2015). Министерство образования России робко, но все же реагирует на результаты PISA. Как рассказал заведующий кафедрой естественно-математического образования Академии повышения квалификации работников образования Александр Пентин в интервью Edutainme, в новом учебном стандарте прописано, что во главу угла должны ставиться навыки: коммуникация, совместная работа, умение выстраивать свою деятельность. Но эти изменения, как бы полезны они не были, немного запоздали – задания PISA-2015 требуют от школьников других навыков. Задания предполагается решать на компьютере, причём не только вбивать туда ответы к тесту, но и, например, рассматривать интерактивную модель и отвечать на вопросы по ней. Пентин комментирует ситуацию следующим образом: «Больше всего поразили задания нового типа, которые относятся к новому направлению в PISA – коллективное решение проблем. Там вам предлагают в общении с какими-то виртуальными партнерами совместно обсудить и решить практическую проблему: организовать, например, производство маек или создание школьной газеты и т.д. То есть, там решается довольно сложная методическая и технологическая задача: смоделировать процесс взаимодействия между людьми и оценить, насколько продуктивно ученик умеет взаимодействовать» [PISA – приговор..., 2017].

О «счастливости» и исследованиях счастья. Нередко в СМИ утверждается, что эстонские школьники (речь идет о 15-летних, которых охватывают исследования PISA, TIMSS и др.) показывают хорошие результаты по разным областям знания и компетентности, но при этом – чуть ли не самые несчастные дети на свете. Конечно это довольно популистское утверждение, в некоторой степени вырванное из контекста как исследований, так и реальных социально-психологических факторов. Но проблема сама по себе существует и требует более глубокого рассмотрения.

Подумаем, откуда берутся такие утверждения? Конечно, решающую роль сыграли результаты программы (интерактивного инструмента), собирающей и анализирующей данные по 35 странам, членам организации экономического сотрудничества и развития (the Organisation for Economic Cooperation and Development, or OECD) – OECD Better Life Index, стартовавшей в 2011 году. Но не все так просто. Важно понять, какую роль играет идея важности быть счастливым в жизни эстонского общества в частности, и в представлениях современных людей в целом.

Счастье и надежда как объекты научного исследования не имеют историю в многие столетия. Ими занималась философия. Только в 2000 и 2006 годах появились журналы *The Journal of Happiness Studies* и *The Journal of Positive Psychology*. В это же время под руководством Мартина Селигмана и его последователей стали проводиться научные эксперименты, позволяющие лучше понять такие феномены, как счастье, позитивное мышление, оптимизм и удовлетворённость жизнью [Селигман 2006, 2010]. В EERA² в 1990-е и 2000-е годы появились первые доклады о надежде и счастье в контексте педагогики, школьной жизни детей и учителей. Понимание важности такого рода исследований резко возросло в последнее десятилетие, о чем свидетельствует успех французской программы (интерактивного инструмента), собирающей и анализирующей данные по 35 странам, членам организации экономического сотрудничества и развития (the Organisation for Economic Cooperation and Development, or OECD) – OECD Better Life Index, стартовавшей в 2011 году.

Одним из важных шагов в области исследований счастья было выявление, определение и измерение ощущения счастья как субъективного критерия благополучия человека. Субъективное благосостояние «счастливость» – это эмоциональные и когнитивные оценки, которые люди дают своей жизни, и из которых формируется их понятие счастья.

По Эду Динеру (Ed Diener) субъективное благосостояние состоит из двух компонентов – когнитивного и эмоционального. Когнитивный компонент включает в себя оценку, даваемую людьми своей жизни, удовлетворенность ее конкретными областями (браком, работой, материальным положением), определение ими собственной жизни как удовлетворительной, значимой и целенаправленной, или – наоборот. Эмоциональный или аффективный компонент относится к человеческой склонности испытывать чаще позитивные и реже негативные эмоции [Diener 2009].

Исследования М. Селигмана, Э. Динера и других ученых показывают, что самые счастливые люди это те, у кого есть близкие отношения с семьей и / или друзьями, которые судят о себе по своим собственным стандартам, а не ориентируются на то, что делают-говорят другие, это люди, которые знают и ценят свои лучшие качества и умеют сосредоточить внимание на сильных сторонах своего характера.

В 2002 в Эстонии провели обширное исследование, чтобы узнать, насколько люди довольны своей жизнью, и какие факторы влияют на благополучие в наибольшей степени. «В общем и целом, насколько вы довольны своей жизнью?» – стандартный вопрос, обычно встречающийся в такого рода исследованиях. Чуть более половины респондентов были своей жизнью либо «удовлетворены» или «очень удовлетворены». Этот результат повторился в ноябре 2003 года, в отчете Европейской Комиссии «EUROBAROMETER», согласно которому у жителей Эстонии удовлетворенность жизнью оказалась среди самых низких из 25 стран-членов [EUROBAROMETER 2004].

Результаты показали, что оценки удовлетворенности жизнью достоверно связаны с невротичностью (одно из пяти основных свойств личности), возрастом, социальным капиталом (индекс, который показывает степень участия человека в различных общественных организациях и степень его доверия к другим людям), доходами, наличием работы (занятые в отличие от безработных), гражданством и силой духа (второе из пяти основных свойств личности). Вместе эти семь характеристик составляют «формулу счастья», которая объясняет около 22 процентов различий в удовлетворенности жизнью людей. Несмотря на то, что это не очень много, но эти показатели могут быть определяющими при различении ценной жизни и «непригодной».

2. EERA – European Educational Research Association. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eera-ecer.de>.

Исследования доктора психологии, старшего научного сотрудника отделения психологии Тартуского университета Ану Реало показали, что чувство счастья у жителей Эстонии зависит не столько от национальности, сколько от наличия гражданства или «серого паспорта» [Koo ts-Ausmees, Realo 2016]. В Эстонии счастливый человек – это тот, кто способен избежать негативных эмоций, но он не должен быть постоянно бодрым и счастливым. Важно также, чтобы он был аккуратным (вероятно, это качество порядочности), последовательным и кропотливым, – характеристики, которые определяют силу духа [Реало 2016].

Если принять во внимание общий уровень счастья (среди 130 обследованных стран в OECD Better Life Index – 2011) и общие аспекты «счастливости» эстонского народа по исследованиям А. Реало, характер и уровень (школьного) детского счастья учащихся Эстонии не является неожиданным.

Схожие вопросы о счастье и удовлетворении жизнью фигурировали в исследовании учеников 7, 9, 12 классов 12% школ Эстонии – «Coping 2004»³. Отмечу, что коупинг, коупинговые стратегии (англ. coping, coping strategy) – это то, что делает человек, чтобы справиться (англ. «to cope with») со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы справиться с запросами обыденной жизни. Близкое понятие, широко используемое и глубоко разработанное в русской психологической школе, – переживание. Цель исследования заключалась в системном понимании коупинговых стратегий учащихся и причин отсева детей в школах Эстонии. Вопросники охватывали и широкие области, такие как методы обучения, школьный климат, реальность и желания родителей, школа как организация и т.д. Результаты исследований 2004 года подтвердились в последующих международных исследованиях и предсказали сегодняшние проблемы [Sarv, Leino, Ots, Pallas 2008; Sarv, Leino, Ots 2008; Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv 2007].

Так, в опубликованных в 2013 году «исследованиях счастья» (OECD Better Life Index – 2013) в ряду 130 обследованных стран Эстония занимает 72 место. Оценивается «счастливость» (*happiness*): людей спрашивают об их положительных и отрицательных эмоциях, просят дать оценку жизни в целом, составляя на этой основе субъективную шкалу благополучия. В добавок учитывают и объективные показатели – продолжительность жизни, SKT, уровень коррупции, поддержка населения государством и т.д. Здесь показатели – чуть ниже среднего уровня. «Счастье» в этом случае означает, на мой взгляд, чувство благополучия. Исследования 2016 года показали, что в Эстонии самый высокий показатель образованности населения (91 % работающих взрослых закончили среднюю школу и выше), при этом уровень самоубийств – третий из самых высоких по странам OECD, а удовлетворенность жизнью – среди самых низких в OECD (Better-Life-Initiative, Estonia, 2016).

О счастье учиться в школе. Газета «Столица» в начале 2015 года цитировала заместителя начальника отдела учебных программ Министерства образования и науки Эстонии, согласно которой 36% учеников в Эстонии не устраивает школа, и они ею не довольны, 28% чувствуют, что их не понимают, не слушают, 86% учителей считают статус учителя в обществе низким, и почти 30% не планируют работу совместно с коллегами⁴. Эти тенденции были заметны уже в исследовании 2004 года.

Очень важным аспектом наряду с результатами обучения является несомненно благополучие, «школьная радость» и стратегии коупинга. Исследования доказали, что

3. Всеобъемлющее исследование 12% школ Эстонии – учеников (7, 9, 12 классы, опрос 2004 г.), их родителей, учителей и руководителей учебных заведений. Таллинский Университет, Целевое финансирование государством. [Электронный ресурс]. URL: <http://donnieholland.wiki.westga.edu/file/view/student%20well%20being,%20coping,%20success%20&%20climate.pdf>

4. Jöerand, R. Edulugude taga tunnevad õpilased end õnnetult // EKSPERT. 2015. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pealinn.ee/koik-uudised/ekspert-edulugude-tagatunnevad-opilased-end-onnetult-n141919>

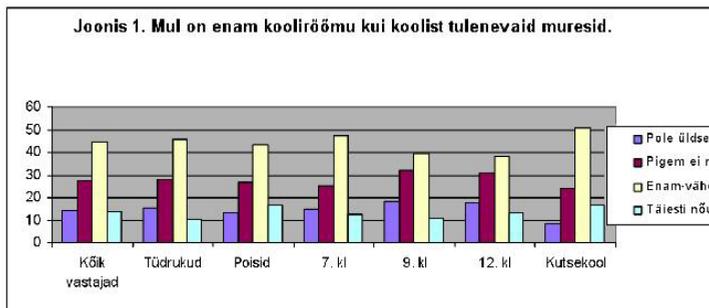
они связаны с успехами в учебе и влияют на дальнейшую судьбу ученика в жизни. Всеэстонское исследование показало четкую связь между ученическим коупинг, академическими успехами, благосостоянием (*well-being*) и характеристиками социальной среды школы [Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv 2007].

Как в 2004 году, так и в дальнейшем исследования показывают, что, в целом, чувство благополучия школьников Эстонии весьма скромное. В «Докладе о развитии человека» говорится о том, что школа как среда общения имеет проблемы в смысле качества жизни ребенка. Например, только 4% мальчиков и 7% девочек в возрасте 13 лет «очень любят ходить в школу». По сравнению с другими странами, школьники Эстонии наиболее критичны к школе. Например, в Литве соответствующие показатели составляют 26 и 33 [Доклад о развитии человека 2008, 2009]⁵.

Исследования показали, что доля учеников, ощущающих, что учебная нагрузка постоянно или иногда слишком высокая – 70%, две три учащихся всегда или часто чувствовали себя усталыми, треть учащихся сказали, что они не хотят идти в школу, столько же – что в школе скучно [Sarv, Leino, Ots, Pallas 2008; Sarv, Leino, Ots 2008; Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv 2007].

Из списка в 14 ценностей, культивируемых в конкретной школе (например, безопасность, дисциплина, находчивость, знания и др.), ученики независимо от языка обучения ставили на первое место успеваемость и оставили школьную радость на последнем месте⁶. Но на утверждение «У меня в школе больше радости, чем горя / забот» ученики, как в опросе 2004 года, так и 10 лет спустя отвечали довольно положительно.

Mul on enam koolirõõmu kui -muret



Joonis 1. Õpilaste hinnang väitele, et mul on enam koolirõõmu kui koolist tulenevaid muresid. 4 hinnang väitele on antud %-na väitele vastanud õpilaste arvust.

Рис. 1. Школьная радость: У меня в школе больше радости чем горя/забот.⁷

5. Inimarengu aruanne 2008, 2009. Eesti Koostöö Kogu. 2012. № 19. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kogu.ee/public/EIA08_est.pdf

6. Veisson M, Kallas R, Leino M, Ruus V-R. Erinevusi ja sarnasusi... (O различиях и сходствах в школьной культуре, в успеваемости, благосостоянии, интересах и коупинге учащихся эстонско- и русскоязычных школ Эстонской Республики). – Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Koost. M. Veisson ja V.-R. Ruus. - Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus. 2007. P. 73-94.

7. Lille M; Makarov V; Palomets P; Veevo H. Õpilaste toimetulek ja õppekeskkond. TLÜ KTI. - Tallinn, 2013. Riismaa H. Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana õpilase pilgu läbi tallinna koolide näitel. TLÜ KTI. Tallinn, 2012.

Здесь показан процент отвечающих. Слева направо: все, девочки, мальчики, 7 кл., 9 кл., 12 кл., профессионально-техническая школа. Сверху вниз: «совсем нет», «скорее нет», «более-менее согласен», «полностью согласен». Это данные исследования 2013 года по предмету «Наука и философия образования», опрошено приблизительно 500 учащихся.

Учителя. Тот факт, что в школу ходят из-за хороших учителей, отмечают редко, что и естественно в этом возрасте. Тем не менее, в вопроснике 2008 года оценивали в основном положительно готовность учителей помочь на уроке, послушать вопросы. Дети в основном признают готовность учителей к новшествам, их инновационность. Высоко ценится знание своего предмета, а также – традиций и ценностей школы [Sarv, Leino, Ots, Pallas 2008; Sarv, Leino, Ots 2008].

Тем не менее, только треть учащихся ощущает что все учителя их уважают, справедливы, что среди них есть те, с кем можно поделиться своими заботами, беспокойством.

В отношении учащихся учителя считали, что:

студенты уверенные, спокойные, веселые – 65% ,

среди моих учеников лишь несколько счастливых детей – 15%.

По восприятию и поддержке учителями учащихся учителя были разделены на 4 группы (623 реципиента, ментальные модели по 23 признакам, Сарв, 2008):

- Пессимисты – группа риска, 4%.
- Чувствительные (к стрессу учащихся) – «центристы» – 48%.
- (Само-) критичные (к педагогическому мастерству) – 18%.
- Оптимистичные энергичные, с позитивной картиной (имиджем) ученика – 30%⁸.

Учитель в Эстонии в 18–20 веках всегда считался «солью земли», пользовался непре-рекаемым авторитетом. Исследования показали, что еще 15–20 лет назад, несмотря на, казалось бы, часто негативное изображение в средствах массовой информации (как правило, туда в первую очередь доходят скандалы и проблемы) учитель был авторите-том для детей и родителей и к его слову прислушивались [Sarv 2012].

Сейчас ситуация несколько изменилась. Причину этого я вижу не в снижении каче-ства преподавания, а в создании образа учителя в средствах массовой информации, которые постоянно показывают зрителю вечно жалующихся на недостойную оплату учителей, рассказывают о педагогическом сообществе, куда не хотят идти выпускники университетов; снимают школы, которые не могут справиться со своей работой (обу-чением, поддержанием порядка и т.д.); «воду на эту же мельницу льют» и материалы о недостатках и дефектах в системе образования, размещаемые в сети Интернет, многие из которых – инициированные, постановочные (новый вид хулиганства). Традиционная модель «учитель всегда прав», вообще говоря, уже давно не работает [Sarv 2012].

Реальность конечно отличается от медийного образа. В школах Эстонии работают учителя, хотя и часто недовольные положением дел в образовании, но преданные сво-ему делу, это люди, которые предпочитают решать проблемы, не покидая профессию. Да и за последние годы средняя зарплата даже молодого учителя – почти на уровне сред-ней зарплате по Эстонии. Разные программы вовлечения выпускников университетов в школы (например, «Молодежь в школу») весьма популярны и успешны.

Очень важно иметь ввиду, что спекулятивные обобщения, выстраиваемые по типу «ученики думают...», «учителя считают...» не научны. Ученики, как и учителя – разные, и вместо обобщений и усреднений нужно переходить к типологизации. Например

8. Sarv E.-S. Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolist. (Учитель и школа как поддержка развития учащегося. Учитель о себе и о школе.) Toim L Pallas, K-E Kont. - Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 2008. P. 177-186.

около 1/3 учителей Эстонии, как в 1887 году, так и в 1990 и 2012 можно отнести к типу «энергичные, творческие, новаторы, ориентированные на кооперацию с коллегами и студентами». Они и сегодня являются «солью земли», и их в каждой школе достаточно (хотя, в некоторых школах их доля больше) [Sarv 2012].

А у счастливого учителя обычно и ученики счастливые.

Климат школы. Почему я обращаю внимание на школьный климат и культуру школы и ссылаюсь при этом на довольно давние результаты исследования 2004 года? Дело в том, что климат и культура школы относятся к медленно изменяющимся характеристикам, это довольно инертные, долго сохраняющиеся комплексные свойства школы. Некоторые школы Эстонии сохранили свои культурные особенности даже в советское время и возобновили старые традиции сразу после начала школьной реформы 1987–1990 годов [Sarv 2012]. Климат и культура школы изменяются эволюционно, во взаимовлиянии внутренних и внешних факторов. Хороший кабинет физики или химии создаётся на протяжении всей профессиональной жизни учителя и определяет культуру обучения предмету, стиль общения с детьми и т.п. еще многие годы после ухода человека на пенсию. Революционные изменения – обычно результат внешнего вмешательства, они разрушают школьную атмосферу, снижают качество школьной жизни. Такие изменения могут быть оправданы лишь в крайнем случае и требуют умного подхода со стороны и руководства школы, и всех учителей, родителей, учащихся. В этом смысле создание новой школы намного легче, чем образование школы через слияние нескольких, каждая из которых имеет свою школьную культуру. Но, к сожалению, именно процессы слияния и объединения набирают силу в последние 5–10 лет.

Школьный климат свидетельствует о качестве работы школы как организации, это ее экология, «питательная среда» всей системы. Культура школы – это ценности, смыслы и значения различных аспектов школьной жизни, а также мифы, легенды, символы и их использование всеми участниками школьной жизни⁹.

Исследование 2004 года позволяло оценивать социальный климат школы и вывести 2 типологии: 1) учащихся по восприятию своей школы (4 типа); 2) школ (3 типа).

Типы школьного социального климата (восприятие учащихся 7, 9, 12 кл) (Ruus, 2007).

- враждебный к ученику (4% респондентов), отношение учителей недоброжелательное, они делают свою работу, скрепя сердцем, ценностный репертуар школы бедный, главная ценность – успеваемость;

- формальный (1498 студентов – 39%), арсенал ценностей школы значительно уже среднего, прежде всего остального пропагандируется успеваемость; заботливость учителей, их инновационность, уважение традиции, профессионализм – ниже среднего;

- дружественный, строгий (13%) – система ценностей гораздо шире среднего, инновационность, уважение к традициям и строгость порядков выше среднего; учитель помогает и уважает учащихся, он требовательный и профессиональный;

- посредственный (44%), все характеристики – средние.

По восприятию учащимися школьного климата – выделены три основных типа школ:

- успешные-теплые-жизнеспособные – 23% школ,

- среднеуспешные-холодные-выживающие – 52%,

- дружелюбные, теплые, иногда «отчаявшиеся» – 25% [Ruus, Veisson 2007: 56-58].

Последние оказались несколько менее успешным по результатам выпускных экзаменов. Следует отметить, что большинство из них были закрыты менее чем за 10 лет, в основном на основании экономической целесообразности.

9. Sarv E.-S. Koolikultuur, koolikliima. Mikser, Rain (Toim.). Eesti haridusleksikon. - Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2013. P. 151-157.

Культура школы. Частью школьного климата является школьная культура. Исследование 2004 года, а также недавние исследования показывают, что эстонская школа формирует культуру положительно ориентированную и на традиции, и на новшества, инновации. В то же время подчеркнута конкурентность и ориентация в обучении и воспитании на замечание/указание ошибок / «наказание», а не на положительную обратную связь. Это было отмечено уже в 1989 году в «Платформе образования»¹⁰. При этом нужно помнить, что практика школ и учителей различна, например, в Вальдорфских школах отсутствуют отметки. К сожалению, в ходе реформы школы о ценности школьного климата, школьной культуры часто забывают, а ведь «проблемные дети» – это часто дети, которые перестали чувствовать, потеряли «тепло» своей школы, класса, друзей. Радует, однако, то, что в последние годы узаконено «формирующее оценивание», что может изменить преобладающую культуру, настраивая учителей и родителей на замечание и признание успехов ребенка, а не его неудач. Это несомненно положительно скажется на эмоциональном благополучии, радости от школы, «счастливости» детей.

Культурные и социальные причины неблагополучия, «несчастливости». В этой части статьи я буду опираться на результаты собственных исследований, а также на выводы и идеи, возникшие в ходе обсуждений с коллегами из группы «Мыслетолочники», а также на мысли профессора В.-Р. Руус.

Культурные и социальные причины сравнительного неблагополучия, несчастливости можно коротко свести к следующим:

1. Крайняя требовательность из-за: а) лютеранского принципа «работай, тогда и любовь придет» (Таммсааре); б) культурно-поведенческого стереотипа «Надо все доводить до конца, хочешь или не хочешь». Исследование родительских стратегий Т. Тульвисте¹¹ в ряде стран выявило высокую требовательность у эстонских родителей, а также отсутствие положительной поддержки, похвалы при общении с детьми уже дошкольного возраста.

2. Особенности национального характера, усугубившиеся за последние десятилетия, в связи с чем люди постоянно неудовлетворены, преобладает замкнутость, распространено уничижительное отношение к позитивному мышлению, стремление отозваться критически в адрес другого человека.

3. «Планка» счастливости, благополучия, удовлетворенности установлена (культурно-эмоционально) очень высоко. У людей, как правило, завышенные ожидания и требования к жизни, они вкладывают в понятие счастья слишком трудные для достижения и не обычные вещи. Малейшая неудача при таком понимании вызывает чувство глубокого разочарования. Неудовлетворенность взрослых сказывается на самочувствии детей, от которых ждут слишком многого, поэтому дети часто испытывают чувство неуверенности в своих силах, постоянное чувство что их недооценивают, хотят «быть хоть в чем-то лучшими».

Так есть ли некая закономерная связь между успехами эстонских детей, которые они показывают на международных конкурсах, и их «плохим самочувствием» (речь идет о радости учиться в школе, конечно)?

Estonian School Student Councils' Union (ESCU) или Союз Ученических Представительств Эстонии (СУПЭ), обсуждая результаты PISA, пришло к следующим выводам:

10 Kareda E., Kornel V., Kreitzberg P., Sarv E., Vernik E.-M., Vooglaid Ü. (koost). Eestimaa haridusplatvorm. Tallinn, 1989.

Kareda E., Kornel V., Kreitzberg P., Sarv E., Vernik E.-M., Vooglaid Ü. // Main Principles for Reorganization of the Education in Estonia. Tallinn: Teacher In-Service Institute, 1989.

11. Серия публикации с 2000 по 2004, см., напр: Tulviste T., Kants L., de Geer B., Tryggvason M. Socializing through verbal comments: a comparison of families from different socio-cultural background, 2001; Tulviste T. Socializing at meals - A comparison of American and Estonian mother-adolescent interaction, 2000; Tulviste T., Mizera L., De Geer B., Tryggvason M.T. A comparison of Estonian, Swedish, and Finnish mothers' controlling attitudes and behaviour, 2003.

Не стоит при оценке качества образования отталкиваться только от результатов тестирования, важно учитывать и чувства учащихся, их удовлетворенность школьным климатом.

Мы рады, что эстонские ученики по результатам – на вершине мира, но представители учащихся уверены, что основное внимание следует переместить с анализа количественных показателей на качественные аспекты образовательного процесса. Это означает, что благополучие учащихся должно быть приоритетным¹².

И действительно, результаты тестов PISA по Эстонии постоянно улучшались с 2006 по 2015 г особенно по чтению и науке (см. Рис. 2).

Имби Хенно, ведущий аналитик и координатор PISA в МО с 2006 года, заключает: успех Эстонии в том, что большинство наших учащихся достигают уровня базисных умений и по сравнению с другими странами у нас очень мало слабых учеников¹³.

	2006 World / Europe		2009 World / Europe		2012 World / Europe		2015 World / Europe	
Maths	14	6	17	7	11	3-6	9	1-2
Reading	13	8	13	5	11	3-6	6	3
Science	5	2	9	2	6	1-2	3	1-2

Рис. 2. Место Эстонии по сравнению с другими странами в мире и в Европе

Я считаю, что в достижении хороших результатов важны прозрачные и ясные цели и стандарты образования, адаптация обучения к потребностям учащихся. Ясно надо определиться в том, кто отвечает за успех ребенка – это каждый ученик, каждый учитель и родитель.

Важно и то, что результаты довольно ровные по всем типам заданий. Обычные для всех стран различия между девочками и мальчиками, между разными (языковыми, социальными и др.) группами у нас намного меньше среднего и уменьшаются от тестирования к тестированию.

По этим результатам можно заключить, что благодаря новым государственным стандартам, школьным учебным программам, современной учебной среде и содружеству школы с родителями в Эстонии создана одна из лучших в мире система среднего образования.

Важно, что в Эстонии социально-экономический фон оказывает меньшее влияние на результаты, чем в других странах. Эстония – в числе тех стран, где группа из 20% самых бедных детей достигли такого же результата, как и средне-богатые учащиеся Швеции, США, России, Дании или даже как дети самой богатой подгруппы в Греции.

Студенты показали хорошие результаты вне зависимости от района и школы, где они учатся. Низкие вариации между школами были найдены только в трех странах: в Финляндии, Эстонии, Исландии.

Итак, мы имеем самое меньшее в Европе число учащихся, продемонстрировавших плохие результаты в чтении, по математике и в естественных науках. В период с 2009

12. Estonian School Student Councils' Union (ESCU), Союз Ученических Представительств Эстонии (СУПЭ). Õpilased: PISA testid ei anna üldist pilti haridussüsteemi kvaliteedist. [Электронный ресурс]. URL: <http://opilasliit.ee/uudised/opilased-pisa-testid-ei-anna-uldist-pilti-haridussusteemi-kvaliteedist/>

13. Henno I. Eesti õpilased PISA uuringutes: Eesti õpilaste edukus loodusteadustes (3.02.2017) [Электронный ресурс]. URL: <http://opleht.ee/2017/02/eesti-opilaste-edukus-loodusteadustes/>

по 2015 год в Эстонии неизменно снижалось количество учеников с плохими результатами в естествознании и одновременно повышалось количество топ-исполнителей. Страны Европейского Союза поставили перед собой цель довести количество учащихся с низкими результатами до уровня ниже 15% к 2020 году. Только Эстония, Финляндия и Лихтенштейн достигли этой цели уже сейчас.

Важно отметить разницу акцентов при анализе результатов тестирования: **российские эксперты обычно уделяют внимание высоким результатам, тогда как в Эстонии рассматривают низкие показатели, ориентируясь на отстающих, улучшают стандарты и учебные планы, школьную среду и методики. Т.е. россияне думают, как бы увеличить количество выдающихся учеников, а в Эстонии думают, как бы уменьшить количество не справляющихся со школьной программой.**

Эстонские школы оснащены компьютерами [PISA 2015] на среднем уровне стран OECD, в эстонских школах в среднем на одного ученика приходится 0,8 от единицы оснащенного современной техникой места. Из 15-летних школьников Эстонии у 79% есть домашний компьютер для выполнения домашних заданий, 89% учеников имеют доступ к Интернету дома. Интересно, что использование Интернета в течение учебного дня отрицательно сказывается на результатах тестирования: у тех, кто используют Интернет менее двух часов в день, результаты по математике и чтению на 39 пунктов выше, в естествознании – на 46 пунктов лучше, чем результаты тех, которые пользуются Интернетом в течение учебного дня более двух часов.

Учащиеся в общем считают преподавание интересным, интересуются и математикой, и естествознанием, и чтением, и обучением, и дополнительными занятиями (кружками), около половины собирается учиться в вузе до степени бакалавра или магистра, или доктора. Но мало кто собирается стать учителем.

Пока не знаю, как объяснить то, что, хотя из теста в тест (например, математика, с 2006 по 2015) улучшались результаты русскоязычных учащихся – от 487 (2006) до 497 (2015), но по чтению уровень тех, кто учится на русском языке, значительно ниже, чем у тех, кто учится на эстонском; уровень тех, кто учится и живет в сельской местности, ниже уровня тех, кто учится в городе (независимо от языка). Из русскоязычных мальчиков только немного больше половины достигли уровня 3 или выше. По результатам 2015 общий средний балл по математике у русскоязычных учащихся на 29 баллов ниже, чем у эстоноязычных. В среднем по всем областям PISA 2015 у русскоязычных учащихся результат на 39 баллов ниже, чем у эстоноязычных.

В разных анализах и обсуждениях указывают, что русская школа традиционно более академическая, дающая фундаментальные, глубинные, но не широкие, прикладные, функциональные, ориентированные на решение проблем знания и умения. Методы обучения в основном традиционные, новые методы обучения приживаются хуже, сотрудничество учителей между собой, обмен опытом значительно ниже, чем в эстонских школах. Здесь, на мой взгляд, – основное отставание.

Во многом это связано с неопределенностью (как показали исследования 2004 года) будущего русскоязычных школ. В русскоязычных школах культура школы авторитарная, степень самоопределения, принятия решений, свободы ниже. Это влияет на самосовершенствование учителей, методы обучения, а также влияет на академические результаты учащихся и стиль исполнения заданий.

Если эстонская школа за 25 лет в общем стала либеральной, ориентированной на общие компетенции и т.д., то нововведения в русскоговорящих школах не укоренились.

Тем не менее, стоит учесть, что русскоязычные школы, и по части учеников, и в отношении учителей, отличаются друг от друга. Есть школы, которые регулярно готовят победителей олимпиад, спортивных состязаний, конкурсов культуры. Дело, вероятно, опять-таки в культуре этих школ, в творческой и доброжелательной школьной атмосфере, царящей там.

Некоторые выводы. Почему же все-таки Эстония от тестирования к тестированию улучшает свои показатели? Причины можно разделить на культурно-исторические, политико-экономические, сугубо образовательные.

Не беря в расчет всю историю образования Эстонии (она представлена в сборниках Балтийской Ассоциации Историков Педагогике¹⁴), отмечу только то, что первая школьная система в Эстонии была создана в 1686 году, подготовка учителей для народной школы началась в 1684, а с 1969 стали издаваться бесплатные учебники для общеобразовательной школы. Исторически оказался очень своевременным и правильным выбранный в 1987-1992 курс на реформу общего образования¹⁵. В первую очередь это касалось перехода от предметно-центристского подхода (модель образования в СССР) к социально-конструктивистскому принципу организации всего учебно-воспитательного процесса и введению общих компетенций. Немаловажно, что содержание образовательного процесса находится в постоянном развитии и обновляется каждые 4-6 года. Оказалась, что во многом цели, структура, методические принципы и ожидаемые результаты новых стандартов и планов соответствуют парадигме, которая заложена в PISA.

Проведенные в странах OECD анализы образовательных политик и результаты сравнительных исследований показали, что в области образования лучшие исполнители и успешные реформаторы разделяют некоторые общие ключевые характеристики:

- вера в потенциал всех своих студентов,
- сильная политическая воля, и
- способность всех заинтересованных сторон предпринимать устойчивые и непрерывные усилия по улучшению (OECD, 2013 г.).

Хорошо, что многие в Эстонии понимают, что необходимо глубже исследовать состояние эмоционального климата на каждом уроке в каждой школе, оправданность и целесообразность объема и характера домашних и контрольных работ и т.д. Автономия школы и учителя означает и большую их ответственность.

В некоторых школах стала снова популярной деятельность по принципу учащейся школы (П. Сенге), распространяются проекты содружества с родителями (например, «Радостно в школу»¹⁶ в Тарту), проект «Интересная школа» и т.д. Все эти проекты предполагают содружество и взаимное обучение школьных команд. В центре всех этих проектов в первую очередь благополучие, школьная радость учащихся.

Профессоры Таллинского Университета М. Хейднетс и Э. Эйсеншмидт заявили: «Тест PISA подтверждает, – но мы сами никак не можем поверить, – Эстония – это страна образования»¹⁷.

14. History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries I : an Overview. - Riga, Latvia: SIA Izdevniecība (Publishing house) RaKa.

15. Kestere I., Sarv E., Juškiene V., Bukantiene J., Lukoševič A.šius. Schools of general education. Dr. Iveta Kestere, Dr. Aida Kruze, University of Latvia (Ed-s). History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990: an Overview. - Riga, Latvia: SIA Izdevniecība (Publishing house) RaKa, 2013. P. 42 – 68. Ruus V, Sarv E.-S. Changes in Estonian curricula (1987-1999) and some thoughts on the future. In: Beck B., Mays A. (Eds). Challenge and Change in Education: the Experience of the Baltic States in the 1990's. - New York: Nova Science Publishers, 2000.

16. По 2-летнему проекту составлена теоретико-практическое пособие «Радостно в школу» с прикладными материалами. Книга сейчас переводится на русский язык. На эстонском языке см. e-вариант: Valk A., Ress K. (Koost, toim). Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat. (Радостно в школу. Пособие по совместной работе семьи и школы.) - Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond, 2016. [Электронный ресурс]. URL: http://www.tartu.ee/data/roomuga_kooli.pdf

17. Heidmets M., Eisenschmidt E.: PISA-test kinnitab, aga me ise justkui ei usu – Eesti on haridusriik. [Электронный ресурс]. URL: <http://johvi.edu.ee/index.php/et/8-koolist/168-mati-heidmets-eve-eisenschmidt-pisa-test-kinnitab-aga-me-ise-justkui-ei-isu-eesti-on-haridusriik>

Успехи в тестировании (верхние позиции в PISA с 2004 по 2015) указывают на то, что мы способны учиться. О проблемах в Эстонии не молчат, их исследуют. Так обстоят дела с проблемой радости, удовлетворения в школе, со школьным климатом и т.д. Мы радуемся тому, что у нас хорошо получается, и акцентируем внимание на тех областях, где имеются дефициты.

Если же отвечать на утверждение о несчастливом и недовольном ученике Эстонии, то это один из мифов. Есть более и есть менее счастливые дети, также разнятся между собой школы (например, по климату школы, способности быть единым коллективом), учителя (например, по своим настроениям, эмоциональному интеллекту, оптимизму). Вместо безадресного упрека «плохо» надо регулярно проводить мониторинг общего состояния системы, типологизировать школы, учителей, родителей и детей, работать над конкретными проблемами адресно. Как раз это и собирается делать Министерство Образования и Науки Эстонии: 20 февраля 2017 года началось всеобъемлющее и всеохватывающее исследование удовлетворенности образованием, которое повторяется каждый год. Благодаря таким исследованиям каждая школа ежегодно получает полное и конкретное представление о себе и своем месте в общей системе.

Источники и литература:

1. Провал эстонской школы: первые по результатам тестов PISA, но последние по уровню счастья (88): Новости Эстонии от 12.02.2017 г. (DELFI.ru) [Электронный ресурс]. URL:<http://rus.delfi.ee/daily/estonia/> (дата обращения: 10.03.2017).
2. PISA [Электронный ресурс]. URL:<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (дата обращения: 10.03.2017) (дата обращения: 10.03.2017).
3. PISA 2015: Results in Focus. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).
4. PISA – приговор для российских школ? От 27.10.2017. Newtonew. [Электронный ресурс]. URL:<https://newtonew.com/school/pisa-prigovor-dlja-rossijskih-shkol> (дата обращения: 10.03.2017).
5. The Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), OECD Better Life Index. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/statistics/datalab/bli.htm> (дата обращения: 10.03.2017).
6. Better Life Index - Edition 2013, 2014, 2015, 2016. [Электронный ресурс]. URL: [Better Life Index - Edition 2013](http://www.oecd.org/better-life-index/) (дата обращения: 10.03.2017).
7. Селигман М. Новая позитивная психология. М.: София, 2006.
8. Селигман М. В поисках счастья. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010.
9. Diener E. The Science of Well-Being: The Collected Works of Ed Diener (Social Indicators Research Series) (Volume 37) Paperback. June 9, 2009 Springer
10. EUROBAROMETER 2003:5 (European Commission). Public Opinion in the Candidate Countries. Identities and Values in the Acceding and Candidate Countries. Full Report, 2004. [Электронный ресурс]. URL:http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/cceb/2003/cceb_2003.5_identity.pdf (дата обращения: 10.03.2017).
11. Koo ts-Ausmees L. and Realo A. Life satisfaction among ethnic minorities in Europe // Journal of Cross-Cultural Psychology, 2016, № 47 (3). P. 457–478.
12. Realo A. Disentangling the complex relations among personality, health and well-being // European Journal of Personality. 2016. № 30 (5). P. 423–425.
13. Sarv Ene-Silvia. A Status Paper on School Teacher Training in Estonia // Journal of International Forum of Educational Research, 2014. № 1, P. 106–158.
14. Kestere I., Sarv E.-S., Juškiene V., Bukantiene J., Lukoševičius A. Schools of general education. In: Dr. Iveta Kestere, Dr. Aida Kruze, University of Latvia (EditorsAbbr). History of Pedagogy and Educational Sciences in the Baltic Countries from 1940 to 1990: an Overview (42–68). Riga, Latvia: SIA Izdevniecība (Publishing house) RaKa. 2013.
15. Sarv E.-S. 6, 7, 8-year school in Estonia 1940 -1980 // The International Journal of Learning. 2012. № 12.
16. Sarv E.-S, Leino M., Ots L., Pallas L. Teacher's Views of Students in Estonian Schools // The International Journal of Learning. 2008. № 15. P. 169–182.
17. Sarv E.-S, Leino M., Ots L. Teachers' view of students in Estonian schools // EEra. 2008. № 35 (1). P. 260–281.
18. Ruus V.-R., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas L., Sarv E.-S., Veisson A. Students' well-being, coping, academic success, and school climate // Social Behavior and Personality. 2007. № 35 (7). P. 919–936.

19. Ots L., Veisson M., Ruus V.-R., Leino M., Sarv E.-S., Pallas L., Veisson A. Violence and its Influence on Students' Well-being and Ability to Cope in Estonian Schools // The International Journal of Learning. 2007. № 14 (3). P. 57–68.
20. Ruus V.-R., Veisson M., Leino M., Ots L., Pallas L., Sarv E.-S., Veisson A. Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. (Успешность, копинг и благополучие учащихся в школе) – Eesti kool 21. sajandi algul. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Koost M. Veisson ja V.-R. Ruus. - Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus. 2007. P. 17–58.
21. Движение школьных физиков Эстонии «Мыслетолоки как педагогический, андрагогический процесс». [Электронный ресурс]. URL:<http://www.myshared.ru/slide/166630/> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 378
ББК 74.48

Реализация основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата: промежуточные итоги и проблемы

Щеглова Алена Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. В статье представлено теоретическое осмысление процесса внедрения прикладного бакалавриата в систему высшего образования России и рассмотрен ряд проблем, связанных с этим процессом.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, основная профессиональная программа высшего образования, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, профессиональный стандарт.

Realization of the basic professional educational programs of applied bachelor degree: intermediate results and problems

Shcheglova Alena Evgenievna,

Candidate of Pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Economics and Management, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The article presents theoretical understanding of the process of introducing an applied bachelor degree in the system of higher education in Russia. It examines a number of problems associated with this process.

Keywords: applied bachelor degree, main professional program of higher education, federal state educational standard of higher education, professional standard.

Стратегической целью государственной политики в сфере образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [Концепция... 2008. Электронный ресурс]. Для реализации этой цели Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года поставлен ряд задач. Первой задачей является «обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе: развитие вариативности образовательных программ, в том числе создание системы прикладного бакалавриата» [Там же].

В 2009 году в России начался эксперимент по реализации программ прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего

профессионального образования. Участники эксперимента были определены на основании конкурсного отбора, организованного Минобрнауки России в 2010 году.

Целью эксперимента являлось приведение «содержания и структуры подготовки высококвалифицированных кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда» [Постановление правительства... 2009. Электронный ресурс].

По мнению руководителя Центра начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования Федерального института развития образования (ФИРО) В.И. Блинова, существовало два подхода к прикладному бакалавриату. Первый подход «это подготовка рабочих с высшим образованием, второй – это полноценный бакалавриат с расширенной прикладной частью, которая, прежде всего, ориентирована на трудоустройство» [Блинов 2010]. В настоящее время очевидно, что внедрение прикладного бакалавриата в вузах страны происходит по второму пути.

В.И. Блинов является одним из авторов-составителей «Концепции создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации» (далее – Концепция). В Концепции определено понятие «программа прикладного бакалавриата» – «вид программ высшего профессионального образования первого уровня, ведущих к получению наряду со степенью бакалавра профессиональной квалификации» [Блинов 2010: 5]. На нормативно-правовом уровне определение понятия «программа прикладного бакалавриата» содержится в пункте 3 Положения о проведении в 2009 – 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования: «программа прикладного бакалавриата является экспериментальной основной профессиональной образовательной программой» [Положение... 2009. Электронный ресурс]. Но поскольку в настоящее время обучение по программам прикладного бакалавриата уже не является экспериментом, данное определение устарело.

Впервые понятие «прикладной бакалавриат» встречается в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной в 2008 году. Затем, после выхода Положения о проведении в 2009 – 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования (утв. постановлением Правительства РФ от 19 августа 2009 г. N 667), оно активно используется, но на момент проведения эксперимента понятие «прикладной бакалавриат» не было определено законодательно. Нет его определения и в принятом позднее Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. В преамбуле Письма Минобрнауки России от 03.06.2013 № 05-650 «О реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в 2013/2014 учебном году» содержится текст: «в соответствии с государственной программой Российской Федерации «Развитие образования на 2013 – 2020 годы» в 2013 / 2014 учебном году проводится апробация и внедрение практико-ориентированных образовательных программ бакалавриата (далее – прикладной бакалавриат)» [Письмо... 2013. Электронный ресурс]. Но это не определение, а, скорее, пояснение, характеризующее тип образовательной программы. Учитывая, что в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», образовательная программа – это комплекс характеристик, определяющий содержание образования, а бакалавриат – это уровень профессионального образования, которое, в свою очередь, является видом образования, определенного в Законе как процесс, то

должно быть и полноценное определение, характеризующее само понятие «прикладной бакалавриат», а не поясняющее тип программы.

Неопределенная терминология приводит к отсутствию однозначного восприятия понятий, что, в конечном итоге, может сказаться на результате образовательной деятельности.

В соответствии с Положением о проведении в 2009 – 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, программа прикладного бакалавриата должна обеспечивать «профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для образовательных программ среднего профессионального образования, и профессиональную теоретическую подготовку, характерную для программ бакалавриата» [Положение... 2009. Электронный ресурс].

Таким образом, структура основной профессиональной образовательной программы прикладного бакалавриата должна соответствовать требованиям «федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования – в части профессиональной практико-ориентированной подготовки» и «федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования подготовки бакалавров – в части профессиональной теоретической подготовки» [Положение... 2009. Электронный ресурс].

Обязательными критериями отбора образовательных учреждений для участия в эксперименте являлись, помимо прочих:

- соответствие результатов освоения программы прикладного бакалавриата требованиям работодателей, подтвержденное заявками на подготовку кадров, гарантией предоставления мест для прохождения учебной и производственной практик и последующего трудоустройства;

- планируемое участие работодателей в образовательном процессе, итоговой аттестации выпускников образовательного учреждения и аттестации педагогических работников образовательного учреждения [Приказ Минобрнауки... 2009. Электронный ресурс].

После введения в действие с сентября 2013 года новой редакции ФГОС ВО, которая содержит «четкие указания на возможность реализации программ прикладного бакалавриата по отдельным направлениям подготовки (особенности структуры программ, требований к кадровому составу, требований к материально-технической базе и т.п.)» [Письмо Минобрнауки... 2013. Электронный ресурс], все образовательные учреждения, которые осуществляют обучение по новым ФГОС, вправе самостоятельно реализовывать программы прикладного бакалавриата.

«Программы прикладного бакалавриата должны разрабатываться по специальностям среднего профессионального образования и (или) направлениям подготовки высшего профессионального образования с учетом профессиональных стандартов (при их наличии)» [Положение... 2009. Электронный ресурс].

Основные профессиональные образовательные программы прикладного бакалавриата «обеспечивают подготовку обучающихся к получению квалификационных разрядов по одной или нескольким профессиям рабочих (должностям служащих)» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)).

«Преимуществами прикладного бакалавриата являются:

- более точная ориентация на потребности работодателя;

- расширение возможностей выпускников в трудоустройстве и повышение их конкурентоспособности на рынке труда;
- практикоориентированность, в том числе смещение баланса теоретической и практической подготовки в рамках ФГОС в сторону практической;
- возможность освоения в период обучения по программе бакалавриата сопряженной программы СПО и / или рабочей профессии с последующим получением диплома о среднем профессиональном образовании или удостоверения рабочей профессии;
- внедрение и использование новых образовательных технологий (сетевые формы реализации образовательных программ, базовые кафедры) и др.» [Письмо Минобрнауки... 2013. Электронный ресурс].

Таким образом, очевидно, что учет требований работодателей, большой объем практического обучения студентов-прикладников, возможность приобретения дополнительных квалификаций должны ликвидировать разрыв между потребностями рынка и навыками выпускников, повысить конкурентоспособность выпускника прикладного бакалавриата на рынке труда и позволить ему приступить к осуществлению трудовой деятельности без дополнительного обучения.

Сначала в период с 2009 по 2013 годы осуществлялась апробация образовательных программ прикладного бакалавриата. В период с 2013 по 2016 год были разработаны и утверждены ФГОС ВО, в которых содержались требования по реализации программ прикладного бакалавриата. В настоящее время образовательная деятельность по программам прикладного бакалавриата осуществляется в штатном режиме. Но на данном этапе реализации программ прикладного бакалавриата возникают проблемы, эту реализацию затрудняющие.

В частности, еще на этапе эксперимента обсуждались квалификационные требования к уровню подготовки выпускника. Так, Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации, разработанная в 2010 году, содержит конкретные квалификационные уровни, которые можно достигнуть в результате освоения образовательных программ (таблица 1).

Таблица 1.

Основные пути достижения квалификационных уровней (2009 г.) (фрагмент) [Блинов 2010: 9]

Квалификационные уровни	Пути достижения квалификации соответствующего уровня
5 уровень	Среднее профессиональное образование с получением или на базе среднего (полного) общего образования или начального профессионального образования, практический опыт
6 уровень	Как правило, бакалавриат. В отдельных случаях возможно среднее профессиональное образование с получением или на базе среднего (полного) общего образования, практический опыт.
7 уровень	Магистратура (на основе освоенной программы бакалавриата), практический опыт Специалитет (на основе освоенной программы среднего (полного) общего образования), практический опыт Бакалавриат и дополнительное профессиональное образование (программы МВА и др.), практический опыт

В «Методических рекомендациях по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов 2015 года» заданы нижние границы квалификационных уровней (таблица 2).

Таблица 2.

Основные пути достижения квалификационных уровней (2015 г.)

Уровень высшего профессионального образования	Уровень квалификации
бакалавриат	не ниже 6 уровня
магистратура, специалитет	не ниже 7 уровня
подготовка кадров высшей квалификации	не ниже 8 уровня

Следует учитывать, что при актуализации требований ФГОС ВО для программ бакалавриата прикладной направленности нужно анализировать требования ПС (профессионального стандарта) 5 и 6 уровней квалификации [Методические рекомендации... 2015: 4].

ФГОС ВО, в частности, 43.03.01 Сервис, 38.03.03 Управление персоналом, не содержат требований к уровням квалификации. Должны ли разработчики основных профессиональных образовательных программ самостоятельно сформировать эти требования в ОПОП прикладного бакалавриата в соответствии с уровнями квалификации соответствующих профессиональных стандартов или нет, непонятно.

В «Методических рекомендациях по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы «Прикладной бакалавриат»» говорится: «рекомендуется коллективу разработчиков подготовить и включить в программу прикладного бакалавриата раздел, содержащий возможные траектории получения квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего, должности служащего. В ходе учебной практики (практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, исполнительской практики, практики по профессии и т.д.) рекомендуется предусмотреть возможность приобретения обучающимся необходимых знаний и умений, требующихся для получения квалификационного разряда, класса, категории по профессии рабочего, должности служащего» [Методические рекомендации... 2014]. Из текста Методических рекомендаций следует, что данное положение носит *рекомендательный* характер. В то же время ФГОС ВО направления подготовки 43.03.01 Сервис содержит текст «для программ прикладного бакалавриата в период практик должны быть созданы условия для приобретения обучающимся рабочих профессий (квалификаций)» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)). То есть здесь речь идет об *обязательности* создания условий, что подразумевает обязательность присвоения рабочих профессий (квалификаций).

С 1 января 2017 года утратил силу классификатор ОКУН, налоговые органы перешли на обязательное применение новых общероссийских классификаторов, которые заменили старые классификаторы ОКВЭД, ОКПД:

- общероссийский классификатор видов экономической деятельности (ОКВЭД2) ОК 029-2014 (КДЕС Ред. 2), утвержденный приказом Росстандарта от 31.01.2014 № 14-СТ;

- общероссийский классификатор продукции по видам экономической деятельности (ОКПД2) ОК 034-2014 (КПЕС 2008), утвержденный приказом Росстандарта от 31.01.2014 № 14-СТ.

В профессиональных стандартах указаны виды деятельности и услуг в соответствии с прежними классификаторами. Нумерация, наименования разделов, классов в прежних и новых классификаторах не совпадают, что может вызвать затруднения в актуализации образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов.

Следующая проблема связана с тем, что необходимым элементом основной профессиональной образовательной программы направления подготовки бакалавра является сопоставление профессиональных компетенций ФГОС ВО и трудовых функций профессионального стандарта. Имеются различия в терминологии ФГОС ВО и профессиональных стандартов, что затрудняет установление соответствия между профессиональными задачами ФГОС ВО и обобщенными трудовыми функциями Профессионального стандарта.

Реестр профессиональных стандартов, представленный на сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, не обновлялся с 01.08.2016. Перечень профессиональных стандартов не имеет классификационных группировок. В настоящее время в нем содержится 874 стандарта, которые расположены в произвольном порядке. Найти необходимый стандарт затруднительно. Архив профессиональных стандартов сайта разбит на папки по видам деятельности, что облегчает поиск, но содержит не полный перечень стандартов. Стандарт «Специалист по организации и предоставлению туристских услуг» в архиве отсутствует, быстрый поиск по наименованию стандарта результата не дает. Единственная возможность определить, имеется ли определенный профессиональный стандарт в реестре – последовательный просмотр наименований всех 874 стандартов. На сайте Ростуризма данный стандарт есть, но без указания выходных данных. Невозможно определить, является ли он действующим или это проект профессионального стандарта. По юриспруденции в настоящее время есть только один стандарт – Профессиональный стандарт «Следователь-криминалист».

Таким образом, существует достаточно большое количество нормативных актов, регламентирующих деятельность по разработке, реализации ОПОП прикладного бакалавриата, в которых зачастую сложно разобраться. Некоторые из этих документов содержат дублирующие требования, в то же время часть вопросов, понятий не находит достаточно четкого раскрытия, определения ни в одном из них. Существует проблема соответствия понятий в нормативных актах различных министерств.

Помимо проблем законодательного регулирования следует отметить проблемы ресурсного характера. В частности, во ФГОС ВО 43.03.01 Сервис говорится, что для программ прикладного бакалавриата в период практик «должны быть созданы условия для приобретения обучающимся рабочих профессий (квалификаций)... или других профессий (квалификаций) по усмотрению образовательной организации» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)). Это предъявляют особые требования к кадровому составу и материально-технической базе. Стандарт рекомендует привлекать к подготовке обучающихся «мастеров производственного обучения и (или) работников иных организаций, осуществляющих профессиональную деятельность по профилям соответствующих программ» (там же). Действительно, сотрудничество с другими организациями, в том числе со средними специальными учебными заведениями,

может быть одним из путей решения кадровой проблемы и проблемы материально-технического обеспечения. Поэтому важной задачей в настоящее время является развитие взаимодействия образовательных учреждений разного уровня.

Существует проблема обеспечения вузов учебно-методической литературой по дисциплинам, направленным на формирование профессионально-прикладных компетенций, поскольку допускается только «использование литературы со сроком первого издания не более 5 лет до момента начала обучения по дисциплине (модулю)» (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата)) и, в частности, проблема обеспечения литературой по прикладному бакалавриату. Данную проблему необходимо решать в ближайшее время, направляя публикационную активность профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений на увеличение удельного веса публикаций непосредственно для прикладного бакалавриата. В данном случае был бы интересен опыт соавторства с практиками-профессионалами.

Очевидно, что практико-ориентированное обучение необходимо. Прикладной бакалавриат находится в стадии становления и законодательство, регулирующее его реализацию, изменяется, совершенствуется. Участие работодателей в разработке профессиональных стандартов, ФГОС ВО, взаимодействие вузов и ссузов позволит сделать программы прикладного бакалавриата более эффективными и ориентированными на потребности рынка.

Источники и литература:

1. Блинов В.И. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации Авт.-сост.: В.И. Блинов, Ф.Ф. Дудырев, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, А.А. Факторович – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. 20 с.
2. Блинов В.И. Прикладной бакалавриат: самое практичное образование [Электронный ресурс]. URL: [dhttps://iq.hse.ru/news/177672379.html](https://iq.hse.ru/news/177672379.html) (дата обращения 11.03.2017).
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения 11.03.2017).
4. Методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы «Прикладной бакалавриат» (утв. Минобрнауки России 11.09.2014 № АК-2916/05). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_124478/ (дата обращения 14.03.2017).
5. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-2/05вн). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/rtfcache/LAW175196_0_20170210_141537_54836.rtf (дата обращения 11.03.2017).
6. Письмо Минобрнауки России от 03.06.2013 № 05-650 «О реализации образовательных программ прикладного бакалавриата в 2013/2014 учебном году». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152454/ (дата обращения 11.03.2017).
7. Положение о проведении в 2009 – 2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования (утв. постановлением Правительства РФ от 19 августа 2009 г. № 667) с изменениями и дополнениями от: 30 июня 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94505/ (дата обращения 11.03.2017).
8. Постановление Правительства РФ от 19 августа 2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» с изменениями и дополнениями от: 30 июня, 8 сентября 2010 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94505/ (дата обращения 11.03.2017).
9. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. от 26.01.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы».

[Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/ (дата обращения 11.03.2017).

11. Приказ Минобрнауки РФ от 16.10.2009 № 423 «О реализации Постановления Правительства Российской Федерации от 19 августа 2009 г. N 667» (вместе с «Порядком и критериями конкурсного отбора федеральных государственных образовательных учреждений среднего профессионального и высшего профессионального образования для участия в эксперименте по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования», «Требованиями к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата») (Зарегистрировано в Минюсте РФ 30.11.2009 № 15332). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_94329/ (дата обращения 11.03.2017).
12. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2013 № 1367 (ред. от 15.01.2015) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=175362&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.017428476130589843#0> (дата обращения 11.03.2017).
13. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 03.07.2016) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). URL: [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/e185e25735310e657309a01b515a25107fac8784/ (дата обращения 11.03.2017).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 43.03.01 Сервис (уровень бакалавриата), утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 октября 2015 г. № 1169. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189023/ (дата обращения 11.03.2017).
15. Пояснительная записка к Профессиональному стандарту «Специалист по организации и предоставлению туристских услуг». [Электронный ресурс]. URL: http://www.russiatourism.ru/data/File/prof_standarty/roynasnit_zapiska_prof_standart.rtf (Дата обращения 11.03.2017).
16. Федеральный закон от 27.12.2002 №156 «Об объединениях работодателей». URL: [Электронный ресурс]. <http://base.garant.ru/185261/> (дата обращения 11.03.2017).
17. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 11.03.2017).

УДК 82, 801.73

ББК 83.3(2Рос=Рус)1

Н.М. Карамзин: мысли об истинной свободе¹

Сапченко Любовь Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Аннотация. На основе анализа творческого наследия Н. М. Карамзина автор выявляет смыслы и значения встречающегося там понятия свободы. Установлена многозначность понятия свободы в работах русского поэта, писателя, историографа и политического философа. В «Письмах русского путешественника» это ничем не ограниченная возможность знакомства с разными странами и народами. В поэзии «свобода» предстает как лирическое переживание покоя, блаженного уединения, красоты природы; как необходимое условие полноты душевной жизни, размышлений, творчества, любви. В повестях Карамзин отстаивает «автономность чувствительного сердца» вопреки нормам религии и морали, ограничивающим право человека на любовь и счастье. Для историографа «свобода» – необходимое условие творческого труда, правдивого слова, нравственной ответственности. Истинная свобода как независимость суждений и внутреннее достоинство личности сопряжена у Карамзина с необходимостью самоограничения во имя спокойствия и «порядка»; понимание свободы как смены политического устройства относится им к пагубным заблуждениям.

Ключевые слова: Н. М. Карамзин, свобода, истинная свобода, политическая свобода, внутренняя независимость личности.

N.M. Karamzin: the thoughts about true freedom

Sapchenko Liubov Aleksandrovna,

Doctor of Philological sciences, Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalistics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Annotation. The concept of “freedom” in Karamzin’s literature heritage has multiple meanings. In the novel “Letters of a Russian Traveler” the reader gets an unrestricted opportunity “to wander here and there at your slightest whim.” In poetry “freedom” appears as a lyrical experience of peace, blissful solitude and natural beauty; as an essential prerequisite for spiritual fulfillment, reflection, work and love. In short novels Karamzin defends the “autonomy of a sensitive heart” in contrast to religion and morality that restrict the human right to love and be happy. “Freedom” for the

1. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-04-00494 «Н.М. Карамзин: энциклопедический словарь»

historiographer is an essential prerequisite for creative work, truthfulness and moral responsibility. According to Karamzin true freedom as independence of judgment and inherent dignity of a person involves the need for self-restraint in the name of peace and "order". In this context understanding of freedom as a change of the political system appears to be a pernicious delusion.

Keywords: N.M. Karamzin, freedom, true freedom, political freedom, internal independence of the individual.

Неоднозначный характер восприятия карамзинского наследия разными поколениями русских писателей, критиков, философов, горячие споры вокруг него доказывают, что в течение нескольких веков Карамзин оставался и продолжает быть живым явлением отечественной культуры, которое не получило еще полного и достойного осмысления. Целью исследования, результаты которого изложены в данной статье, было выявление смыслов и значений понятия свободы, характерного для мировоззрения выдающегося русского писателя, поэта, публициста и историка.

Карамзинские «Мысли об истинной свободе» впервые были напечатаны в томе «Неизданных сочинений и переписки» (Ч. 1. СПб., 1862) с примечанием издателей: «Этот отрывок относится к последнему году жизни Николая Михайловича» [Карамзин 1862: 194]. Отрывок был извлечен из уцелевшей с 1797 года записной книжки Карамзина.

Как отмечает Ю. М. Лотман, с представлением о свободе, о ее росте и расширении Карамзин неизменно связывал понятие прогресса, однако содержание понятия «свобода» менялось: «Либерально-просветительское наполнение его, представление о свободе как отсутствии насилия, о праве личности на неотъемлемые, вытекающие из Природы права было прочно усвоено Карамзиным и никогда не покидало его, воспринимаясь как самоочевидная и даже тривиальная истина. Однако в определенные периоды творчества внимание переносилось на внутреннюю свободу духа, стоящего выше неизбежных материальных стеснений, накладываемых на него жизнью. Иногда обострялся мучительный вопрос о соотношении свободы человека и воли Провидения. Законы истории, общее благо, необходимость... Право на свободу и высшее право на самоограничение свободы – таков был круг размышлений Карамзина – современника Французской революции и Отечественной войны 1812 года, собеседника Канта и Пушкина, Жильбера Ромма и Александра I» [Лотман 1987: 26].

Степень политической свободы государств связана в сознании автора «Писем русского путешественника» также с уровнем культуры и материального благосостояния, «довольства».

«Культура и свобода едины и взаимообусловлены – таков смысл Писем и такова основа его мировоззрения, сложившегося к концу 1790-х годов, та основа, которая позволила ему понять историю как порождение всей жизни каждой нации, а не только решений правителей или замыслов мудрецов, как любили в XVIII веке представлять историю Древней Греции или Рима» [Серман 1997: 27].

В то же время высшее благо в «Письмах русского путешественника» – это возможность беспрепятственно перемещаться в пространстве и «чувствовать неограниченную свободу человека, по которой он подлинно может назваться царем земного творения. Все прочие животные, будучи привязаны к некоторым климатам, не могут выйти из пределов, начертанных им натурой, и умирают, где рождаются; но человек, силою могущественной воли своей, шагает из климата в климат – ищет везде наслаждений и находит

их – везде бывает любимым гостем природы, повсюду отвергающей для него новые источники удовольствия, везде радуется бытием своим и благословляет свое человечество» [Карамзин 1987: 93].

Однако сравнение свободного человека с птицами небесными решительно перекрывает «географический смысл» приведенного высказывания и становится многозначным нравственно-философским символом: «...ничего не может быть приятнее свободы, – мыслит путешественник. – ... Кто еще не заперт в клетку – кто может, подобно птичкам небесным, быть з д е с ь и т а м, и там и здесь – тот может еще наслаждаться бытием своим, и может быть с ч а с т л и в, и должен быть счастлив» [Карамзин 1987: 49]. Только свобода делает возможным не только счастье, но само бытие человека.

Свобода, осмысленная как неограниченная возможность, говоря словами Пушкина, «по прихоти своей скитаться здесь и там» (что закономерно для жанра путешествия), как показатель культурного и политического развития приобретает ряд дополнительных смыслов в поэзии Карамзина. Поэтическая «златая свобода» предстает как лирическое переживание покоя, независимости, блаженного уединения, досуга, красоты природы; как необходимое условие полноты душевной жизни, размышления, творчества, любви.

Звучит в поэзии Карамзина также платоновская тема освобождения человеческой души от земных уз и обретения истиной свободы после смерти, в вечности («Сильфида»).

К середине и второй половине 1790-х годов, все более сомневаясь в постижимости истины и «плана» Провидения, но по-прежнему желая свободы, Карамзин стремится к уединению, переносится от «безумия» современников в мир частной жизни, покоя и искусства.

А мы, любя дышать свободно,
Себе построим тихий кров
За мрачной сению лесов,
Куда бы злые и невежды
Вовек дороги не нашли,
И где б, без страха и надежды,
Мы в мире жить с собой могли...

(«Послание к Дмитриеву») (Карамзин, 1966, с. 138).

Между тем сама эпоха настойчиво выдвигала на первый план политическое звучание слова «свобода».

По словам Ю. М. Лотмана, «в сознании Карамзина в годы революции борются две концепции. Первая концепция заставляла Карамзина прославлять успехи промышленности, свободу торговли, видеть в игре экономических интересов залог свободы и цивилизации. Вторая – третировать экономическую свободу как анархию эгоизма и противопоставлять ей суровую нравственность общего интереса. <...>

Первый период революции раскрыл несбыточность надежд на успехи прогресса, гуманности и мирной свободы человека, второй – завершился крахом упований на утопическую республику добродетели, завоевываемую путем диктатуры. Кратковременные упования 1796 года на то, что революция, избавившись от крайностей обоих периодов, сохранит основу своих завоеваний, сменились в годы консульства и империи пессимистическим убеждением в неспособности людей к свободе» [Лотман 1966: 17].

В политической лирике Карамзина «мудрой», «святой» свободе противопоставлена свобода «ложная», попирающая истину и закон. В философском аспекте ставится проблема необходимости жертвовать свободой во имя спокойствия и «порядка». Как пишет

Ю. М. Лотман, Карамзин «стойко переносил упреки одних в недостаточном уважении к властям, а других – в недостаточном свободолюбии» [Лотман 1966: 28].

В то же время истинная свобода сопряжена у Карамзина с «милостью» и любовью к добродетели. Свобода дается человеку для творения добра. В стихотворении «К милости» (1792), написанном в связи с арестом Н. И. Новикова, поэт напоминает монарху, что свобода – нравственная и политическая – есть неотъемлемое и природное благо человека.

Повестям Карамзина 1790-х годов свойственна, так сказать, экспансия свободного чувства. Это было следствием принципа «автономности “чувствительного” сердца, т. е. того принципа, исходя из которого и постепенно в нем укрепляясь, человек не желал признавать в мире никакой над собой власти, кроме власти именно этого сердца, исполненного любви и от природы вооруженного истинным познанием добра и правды» [Котляревский 1910: 7].

Отстаиваемая сентиментализмом «автономность чувствительного сердца», безграничной свободы чувств противопоставлена нормам религии и морали, ограничивающим свободу, любовь и счастье человека.

Первоначальная убежденность Карамзина в чистоте и правоте человеческой души, в ее праве на свободу и любовь – исток психологизма его повестей. Не раз осмеянные сентименталистские «слезы» были на самом деле выражением искренности и естественности, свободы «чувствований».

«Сентиментальность послужила первым зародышем романтического движения в нашем обществе. В ней вы видите, с одной стороны, дуализм, основанный уже не на теологической догматике средних веков, требующей мрачного, аскетического подавления страстей, а, напротив того, на признании высшим нравственным идеалом свободных влечений сердца; с другой стороны, мы видим здесь первое развитие того индивидуализма, который составляет один из существенных элементов романтизма» [Скабичевский 1903: 210-211], – писал А. Скабичевский.

Широта мысли Карамзина, глубина психологического анализа в его повестях, его внутренняя свобода, отсутствие морализаторства удивляли современников.

Однако нельзя не отметить последовавшее затем изменение его позиции. В карамзинской «Юлии» слова о том, что «сердце не знает законов» вложены в уста героя, отнюдь не вызывающего авторского сочувствия. Да и для князя это только слова. Чувствовать сильно, до самопожертвования, он не способен. А в таком случае долг, следование принятым в обществе нормам поведения становятся для автора несомненной ценностью, и герой, пренебрегающий ими, мыслится как человек безнравственный, зараженный эгоизмом и себялюбием. Повесть утверждает превосходство нравственного долга над «автономностью чувствительного сердца».

После событий французской революции понятие «свобода» у Карамзина оказывается в невыгодном противопоставлении долгу, порядку и спокойствию: «Народы дикие любят независимость, народы мудрые любят порядок, а нет порядка без власти самодержавной» («Марфа Посадница», 1803) [Карамзин 1984: 545]. «Эраст восхищался бурными временами греческой и римской свободы: Леонид думал, что свобода есть зло, когда она не дает людям жить спокойно» («Чувствительный и холодный», 1803) [Карамзин 1984: 610].

Между тем писателем владело желание обрести какие-то иные измерения, выйти за пределы той или иной жанровой системы, обрести полную творческую свободу. Это

определило переход Карамзина от художественной к документальной прозе. Особое значение приобрели его письма [Фрик 2016: 102-108].

В эпистолярном наследии Карамзина нередко бывают противопоставлены «свобода» (как внутренняя независимость человека, возможность жить там, где ему хочется, заниматься творческим трудом, располагать своим временем) и «либеральность» как характеристика политического режима, конституционных свобод («В старину говорили, что закон со свободой живут как кошка с собакою. Всякий закон (гражданский) есть неволя <...>» (из письма к князю Вяземскому 8 апреля 1818 [Карамзин 1897: 49]).

Вынужденно находясь в Петербурге и мечтая о возвращении в Москву (в «убежище Русских Инвалидов, свободных душою, хотя и не либералистов» [Карамзин 1866: 275], Карамзин пишет П. А. Вяземскому 11 декабря 1818 года: «... Занимаюсь усердно чтением корректур, не предвидя конца, следственно, не зная, когда мы будем вольны оставить Петербург; а я люблю свободу, хотя и не либеральность» [Карамзин 1897: 68]. Карамзину всегда была присуща внутренняя независимость. Он осознавал это и потому был убежден, что «человеку свободному, за 50 лет, не надобно привязываться ко Двору и утомлять царскую милость» [Карамзин 1866: 272-273].

Свобода – необходимое условие творческого труда, правдивого слова, нравственной ответственности. Приступая к работе над 9 томом «Истории...», Карамзин писал 14 октября 1816 г.: «... быть может, что цензоры не позволят мне, например, говорить свободно о жестокости царя Ивана Васильевича. В таком случае, что будет история?» [Русская старина 1899: 234].

Кроме того, Карамзину всегда была свойственна свобода проявлений своего политического и философского самосознания: в определенном смысле можно сказать, что он пользовался свободой слова (о чем писал Гоголь в главе «Карамзин» «Выбранных мест из переписки с друзьями»).

Никакая царская милость, ни благоволение не могли заменить Карамзину его внутренней свободы, позволявшей ему на равных говорить с императором.

Решительно отклоняя намерение Александра I восстановить Польшу в е` прежних границах с восточной стороны, Карамзин записал для потомства часть их разговора с государем: «... между прочим вот что я сказал Ему по-Французски: *Sire, Vous avez beaucoup d'amour-propre – Je ne crains rien. Nous sommes tous égaux devant Dieu. Ce que je Vous dis, je l'aurais dit à Votre Père... Sire, je méprise les libéralistes du jour: je n'aime que la liberté qu'aucun tyran ne peut m'ôter... Je ne Vous demande plus Votre bienveillance; Je Vous parle, peut-être, pour la dernière fois.* (Государь! У вас много самолюбия. Я не боюсь ничего. Мы все равны перед богом. Что говорю я вам, я сказал бы и Вашему отцу... Государь, я презираю нынешних либералистов, я люблю только такую свободу, которую у меня не может отнять никакой тиран... Я не прошу более вашего благоволения, я говорю с вами, быть может, в последний раз). Но вообще я мало говорил и не хотел говорить. Душа моя остыла [Карамзин 1862: 9-10]. Консерватизм политической позиции Карамзина отступает здесь перед величием его духа, его внутренней независимостью.

Проходя через всё творчество Карамзина, приобретая все большую актуальность и меняя свое звучание, тема нравственной свободы получает своеобразное завершение в жанре «мыслей». Разочарование писателя в силе человеческого разума, стремление решить вопрос о существовании истины, о возможности человека жить в мире с миром и с собой выразились в его кратких суждениях и афоризмах, отмеченных парадоксальностью. «Мыслям» и мышлению Карамзина свойственно столкновение различных

взглядов. В то же время мысль есть внезапное и яркое осознание истины, сопровождающееся высоким (часто трагическим) переживанием ее неумолимости. Мысль есть разоблачение обмана. Мысль предполагает открытие нового. «Мысли» можно рассматривать как «умственную исповедь» автора. Лирическая рефлексия, выстраданность истины сообщают его «мыслям» глубину и прелесть новизны, свежесть открытия.

«Увидеть реальность и мыслить – это одно и то же» [Мамардашвили 2000: 191, 192]. Реальность противоречива, и потому истинная мысль о ней парадоксальна. Парадокс для Карамзина есть мнимое противоречие. Противоречащие друг другу части парадокса не исключают друг друга, так как занимают разное место на временной или пространственной шкале (другими словами, всему свое место и свое время), но мысль мгновенно схватывает их, сталкивает в одной точке, высвобождая ту интеллектуальную энергию, которая так ощутимо исходит от парадокса.

Имея прозаическую форму, лишённые всяких «блестящих украшений», «мысли» Карамзина достигают того, что Пушкин называл первыми достоинствами прозы – точности и краткости.

В «Мыслях об истинной свободе» ключевым является слово «истина», которое, как и «свобода», предстает у Карамзина в полемическом аспекте. «Мысли» построенные как диалог с воображаемым оппонентом, глубоки и афористичны.

Уже первая мысль отрывка (о недолговечности книг, которые автор называет журналами из-за легковесности их содержания) нацелена на слово истины, переживающее века. Пышное пустословие на злобу дня («настало время истины, истинною всё спасем; истинною всё ниспровергнем»), решительно отвергается автором, вопрошающим: «Но когда же было время не-истины? Когда не было Провидения и вечных Его уставов?» [Карамзин 1862: 194]. Перед вечной и несомненной истиной теряют смысл бесконечные споры о ней.

Карамзин противопоставляет слово правды и слово лжи, искренность и притворство. Политические программы аристократов, демократов, либералистов, сервиллистов видятся ему шарлатанством авгуров, т.е. людей совместно, по сговору, обманывающие других и занимающихся лживой словесной игрой, за которой стоит стремление к власти и личной выгоде.

Разоблачая притворство аристократов, Карамзин указывает, что власть нужна им не для утешения (как они утверждают) слабых и бедных («Ничего нельзя доказать против чувства: нельзя верить голодного в пользу голода» [Карамзин 1862: 195], а для обуздания голодных законом и силою («... вот неоспоримое доказательство в пользу Аристократии: палица, а не книга!» [Карамзин 1862: 195]. Правит тот, кто наделен силой.

Однако напрашивающийся вывод («И так, сила выше всего?»), подразумевающий палицу как орудие власти, опровергается у Карамзина ответом: «Да, всего, кроме бога, дающего силу!» [Карамзин 1862: 195].

Автор напоминает о вышней силе, о власти Бога над всеми земными владетелями и утверждает божественное происхождение силы как эманации добра, абсолютного блага. Власть дается для творения добра. Злонравию должна быть противопоставлена добродетель, облеченная властью.

Карамзин выписывает из Ж.-Ж. Руссо парадоксальное положение «тот, кто может все, никогда не сделает зла» [Лыжин 1858: 179]. Этим во многом объясняется отношение Карамзина к Александру I, в котором историограф был склонен видеть (невозможное, казалось бы) сочетание добродетели и власти

Вместе с тем, смиряясь перед земными невзгодами и склоняя голову перед волей Провидения, Карамзин не мог принять и уложить в своей «благоустроенной» (Гоголь) душе феномен существования злой воли, в особенности, наделенной силой и властью. Он был убежден, что злой воле должна быть противопоставлена сила добра. Союзника своим мыслям он находил в Руссо, неоднократно цитируя его строки из письма к Мирабо, одному из самых знаменитых деятелей Французской революции: «... я бы желал, чтобы самодержец был Бог. <...> Но Калигулы, но Нероны, но Тиберию! Я катаюсь по земле и стыжусь за человечество» (Оригинал по-французски) [Лыжин 1858: 179].

Кроме тех, кого назвал Руссо, история предложила Карамзину, по крайней мере, еще два впечатляющих примера соединения власти и зла: Иоанн Грозный и Наполеон Бонапарт.

Поначалу видя во французском консуле силу упорядочивающую, Карамзин, по мере того, как разворачивались события, приходит к восприятию Наполеона как врага человечества, как воплощения абсолютного зла.

В 1813 году в письме к великой княгине Екатерине Павловне Карамзин размышляет о соотношении добра и зла в мире: «... всё совершается, я полагаю, по тем неизменным законам вечной справедливости, кои наши глубокомысленные политики не всегда чтут и коим нельзя противоречить без наказания. Злоупотребление силой ее разрушает, а безумные никогда не бывают правы: Наполеон полетел кубарем в глазах удивленной Европы. Ужель Небо в мире с бедным человечеством? Я этого желаю и спрашиваю себя, найдутся ли еще герои и завоеватели на земле после всех кровавых и ужасных злодейств Бонапарта?...» (Оригинал по-французски) [Карамзин 1862:113-114].

Именно в это время в своей работе на российской историей Карамзин подошел к эпохе царствования Иоанна IV. «Меня занимает Иван Грозный, – писал он Екатерине Павловне, – этот удивительный феномен среди величайших и среди наихудших правителей. Какой сюжет, великий Боже! Это стоит Наполеона <...>» [Карамзин 1862: 119].

Карамзина поначалу воодушевила мысль стать «историком нашего времени». Воодушевление это было вызвано победами «доброего, доброго народа русского» [Карамзин 1899: 237]. Но картина наступившего мира не внушала оптимизма. Пожар древней столицы, скитания семейства, бездомность и безденежье, обгоревшие развалины «жалкой и безобразной» Москвы, куда вернулись Карамзины после эвакуации, «остервенение» [Карамзин 1897: 69-70] народа обострили ощущение несовершенства и неблагополучия бытия и окончательно убедили историографа (вопреки первоначальному его воодушевлению) в непознаваемости воли Провидения, в непостижимости истины, в том, что плевелы зла остались в мире.

Потому и обещание либералистами всеобщего счастья тоже предстает как обман, ибо не может быть счастья там, «где есть смерть, болезни, пороки, страсти» [Карамзин 1862:195]. Драматические последствия Французской революции поколебали его веру в добрую природу человека. «Миллионы», долженствовавшие обняться, как братья, оказались всего лишь «людьми», подверженными злу и безумию. Отсюда – сомнения Карамзина в оптимальности республиканской формы правления, для которой необходимы люди высшей нравственности.

Разочарование в доброй природе человека, приводит его к познанию горестной истины: «Основание гражданских обществ неизменно: можете низ поставить на верху, но будет всегда низ и верх, воля и неволя, богатство и бедность, удовольствие и страдание» [Карамзин 1862:195]. Истинная свобода предстает как свобода внутренняя.

В этом контексте понимание свободы как политического устройства предстает пагубным заблуждением. Весь фрагмент воспринимается как взволнованная реплика в принципиальном споре, нацеленная на опровержение лжи в вопросе о свободе человека.

Возвращая слову «свобода» высший, религиозно-философский, смысл, Карамзин пишет: «Для существа нравственного нет блага без свободы; но эту свободу дает не Государь, не Парламент, а каждый из нас самому себе, с помощью Божию. Свободу мы должны завоевать в своем сердце миром совести и доверенности к Провидению!» [Карамзин 1862: 195].

В одном из последних писем Карамзина тема свободы вновь соединилась с темой путешествия. Будучи тяжело болен и готовясь отплыть в Италию для излечения, он писал П. А. Вяземскому 20 апреля 1826 года: «С этого места сорвала меня буря или болезнь, и я имею неописанную жажду к разительно новому, к другим видам природы, горам, лазури италианской etc. Никак не мог бы я возвратиться к моим прежним занятиям, если бы здесь и выздоровел» [Карамзин 1897: 173]. На пороге смерти он ощутил в себе готовность к непосредственному и непредубежденному восприятию жизни, свободу от всех установлений и готовых истин. Душа его распахнулась навстречу разительно новому, оставив позади все былые мысли, все подведенные итоги, да и саму деятельность историографа, которую он рассматривал как способ скоротать время в ожидании вечности. Абсолютную ценность сохраняли для него свобода и достоинство личности, творение добра, взаимопонимание и родство душ.

Источники и литература:

1. Карамзин Н. М. Неизданные сочинения и переписка. Ч. 1. СПб.: Тип. Н. Тиблена и К, 1862.
2. Лотман Ю. М. Сотворение Карамзина. М.: Книга, 1987.
3. Серман И. З. Культура и свобода в Письмах русского путешественника Н. М. Карамзина // Revue Russe, 1997. № 12.
4. Карамзин Н. М. Письма русского путешественника («Литературные памятники»). Л.: Наука, 1987.
5. Карамзин Н. М. Полное собрание стихотворений. М.-Л.: Советский писатель, 1966.
6. Лотман Ю. М. Поэзия Карамзина // Карамзин Н. М. Полное собрание стихотворений. М.-Л.: Советский писатель, 1966.
7. Котляревский Н. Мировая скорбь в конце XVIII – начале XIX века. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1910.
8. Скабичевский А. Соч. в 2 т. Т. 1. СПб.: Ф. Павленков, 1903.
9. Карамзин Н. М. Соч.: В 2 т. Т. 1. Л.: Художественная литература, 1984.
10. Фрик Т. Б. Эпистолярные формы в журналах Н. М. Карамзина «Московский журнал» и «Вестник Европы» // Вестник ТПГУ, 2016. № 3. С. 102-108.
11. Карамзин Н. М. Письма к князю П. А. Вяземскому (1810-1826) // Старина и новизна. Исторический сб. Кн. 1. СПб., 1897.
12. Карамзин Н. М. Письма к И. И. Дмитриеву. СПб: Тип. Имп. Академии наук, 1866.
13. Русская старина. 1899. № 4.
14. Мамардашвили М. Эстетика мышления. М.: Московская школа политических исследований, 2000.
15. Лыжин Н. Альбом Н. М. Карамзина // Летописи русской литературы и древности. Кн. II. М., 1858.
16. Карамзин Н. М. Письма к А. И. Тургеневу // Русская старина. 1899 (Январь).

РЕЦЕНЗИИ

УДК 37.01
ББК 74.27

Усилие без насилия: О педагогике для детей нового века в книге Дмитрия Морозова «Разбить стёкла теплицы» (рецензия)

Русаков Андрей Сергеевич,

обозреватель издательского дома «Первое сентября», директор Агентства образовательного сотрудничества, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Обозреватель издательского дома «Первое сентября», директор Агентства образовательного сотрудничества (г. Санкт-Петербург) А.С. Русаков рецензирует новую книгу Дмитрия Владимировича Морозова, организатора общины приёмных семей и терапевтического сообщества «Китеж» в Калужской области. Указаны наиболее сильные стороны книги: обсуждение не сочинений «программ развития личности», а обеспечения для них условий позитивного «срабатывания», определение трёх характерных типов ошибок взрослых в отношении к своим детям, осуждение педагогики безразличия и обоснование важности воспитания способности к усилиям, переход от «педагогики требовательности» к «метапедагогике» как «поиску хитроумных способов и поводов сотрудничества с детьми».

Ключевые слова: Д. Морозов, «Разбить стёкла теплицы», новые книги по педагогике, метапедагогика, Поколение Китеж, сообщества приёмных семей, обучение профессии приёмного родителя, А.С. Русаков, рецензия.

Efforts without violence: pedagogy for children of the new century described in the book of Dmitrii Morozov «Breaking the glass of the greenhouse» (review)

Rusakov Andrei Sergeevich,

Reviewer of publishing house "Pervoe Sentiabria (1st of September)", Director of "Agencies of educational collaboration", Saint Petersburg, Russia

Annotation. The reviewer of the publishing house «Pervoe Sentiabria (The 1st of September)», the director of «Agencies of Educational Collaboration (St. Petersburg)» A.S. Rusakov presents a new book by Dmitrii Vladimirovich Morozov, the organizer of the community of foster families and the therapeutic community «Kitezh» in the Kaluga region. The review points out the strongest aspects of the book: the discussion of not only the elements of «personality development programs», but the conditions for its positive «triggering», the definition of three characteristic types of adult mistakes in relations with their children, the condemnation of Pedagogy of indifference and the

justification of the importance of nurturing the capacity for effort, shift from «Pedagogy of exactingness» to «Metapedagogics» as a search for ingenious ways and reasons for adult cooperation with children.

Keywords: D. Morozov, «Braking the glass of the greenhouse», new books on Pedagogy, Metapedagogics, Generation of Kitezh, communities of foster families, professional training of foster parents, A.S. Rusakov, review.

1. *«Очень часто один и тот же метод приводит к прямо противоположным результатам. У ребёнка, перекормленного родительской любовью, любое “внушение” вызывает протест, установка границ – желание их нарушить. Но тот, кто был обделён вниманием, радуется даже “взбучке” как свидетельству родительского интереса. Для одного похвала – стимул к новым свершениям, другого похвалили – расслабился и “сел на шею”». Так звучит один из лейтмотивов этой необычной книги для родителей. В связи с ним представляется читателям и её автор: «Я тридцать лет работаю с детьми – благополучными, проблемными и детьми, оставшимися без попечения родителей, а также с родителями, чья жизнь была испорчена потерей любви и доверия своих детей. Эти годы убедили меня, что никакой компьютер не может точно предсказать результат того или иного педагогического воздействия» [Морозов 2015: 258].*

Но к разговору о судьбах детей в современном мире Дмитрий Морозов подбирает именно метафоры «компьютерного века»: программа, сбой программы, форматирование диска, внешние вирусы... Именуя свой отказ от рецептов и простых формул «метapedагогией», он комментирует его так: «...В метapedагогике вектор развития задаёт ребёнок, вернее, потребности его личностного роста и развития, осознанные взрослым... Основа метapedагогии – в признании права ребёнка на собственную программу развития. А, значит, и права на ошибку, на пробу, на испытание границ своей свободы, силы запретов и крепости обещаний» [Там же: 33].

В этой книге мне слышатся многие ключевые тезисы «Педагогика для всех» С.Л. Соловейчика. Сразу вспоминается, например: «...Но ответов на уровне “Что делать, если ребёнок...” нет, они живут, эти ответы, в другой сфере – в этической. К разочарованию многих оказывается, что никакого “правильного” голоса, тона, способа, приёма нет... Что всё зависит от того, что за человек отец, насколько доверяет ему мальчик, как сложились их отношения... Педагогику спрашивают: “Как сделать?”, а она отвечает вопросом: “А что вы за человек?”» [Соловейчик 1989: 5].

Теперь к подобным формулировкам автор и его читатели подходят из другого опыта, в обстановке иной эпохи и по-другому мыслящих поколений, на ином уровне жёсткости, в ином темпе и стиле изложения.

2. У значимых педагогических книг, как минимум, «тройное дно», три измерения.

Они должны быть *смыслоёмкими* (если угодно – «теоретическими») книгами для профессиональных педагогов, где раскрываются, обосновываются опытом и логикой новые пути образования. Но это и практические книги для родителей: они помогают понять жизненные ориентиры ребят разных возрастов, противоречия их развития; в них обсуждают характерные ситуации отношений с детьми, способы налаживания взаимопонимания, сотрудничества с ними. И одновременно – это книги, читаемые с увлечением, литературные произведения, интригующие, задевающие душевные струны читателя.

В круг выдающихся авторов «новой педагогической классики» в 2000-е годы вошло несколько новых имен. Одно из них – Дмитрий Владимирович Морозов, организатор общины приёмных семей и терапевтического сообщества «Китеж» в Калужской области.

Раз в несколько лет выходят томики его «педагогической поэмы»: «Техника безопасности для родителей детей нового времени» [2009], «Ваш приёмный ребёнок» [2011], «Поколение Китеж. Опыт построения сообщества» [2008].

«Разбить стёкла теплицы» – четвёртая из этих книг.

Само её название странным образом сдвигает вроде бы естественные представление о задачах гуманной педагогики: оказывается, она не столько о том, как создать «теплицу» для ребёнка, сколько про то, как научить дышать за её пределами.

3. Китеж – построенный своими силами посёлок в Калужской области для нескольких десятков семей с приёмными детьми. Среди воспитанников есть те, кому ставят диагноз ЗПР и аутизм, есть бывшие беспризорники с опытом выживания в экстремальных условиях улицы, есть московские дети, которые при вполне благополучных родителях не ходят в школу, а зарабатывают приводы в милицию.

Морозов и его коллеги называют свой посёлок «терапевтическим», полагая среди главных своих забот *«излечение детей-сирот от ненависти к миру и неверия в будущее»*. «В Китеже, – объясняет Морозов – не используют понятие перевоспитания, поскольку невозможно изменить прошлый опыт человека; дело родителей и педагогов – думать о том, что нужно восполнить и развить в ребёнке, дабы вернуть ему здоровое суждение о мире.»

Восполнить *пробелы в развитии, исправить сбои программы...* Но отнюдь не педагогика программирования обсуждается в книге, а скорее (если следовать предложенным метафорам) «антивирусный софт»; не сочинение «программ развития личности», а то, как обеспечить для них условия позитивного «срабатывания».

• *«У открытых, оптимистичных, внимательных родителей, эмоциональная жизнь ребёнка похожа на уверенную прогулку по широкой ровной дороге, плавно ведущей вверх. В неблагополучной семье ребёнок идёт по эмоциям родителей, как по горной тропе, он спотыкается на порицаниях, сжимается на окриках, теряется при равнодушном молчании. Все силы уходят не на обучение, а на защиту собственной внутренней свободы. Можно ни разу не шлепнуть ребёнка, но так погрузить его в свое родительское вязкое, отекающее сознание, что личная инициатива и тяга к самостоятельному, независимому познанию будут уничтожены»* [Морозов 2015: 43-44].

Разговор в книге свободно переходит с одних тем и сюжетов на другие, но не раз возвращается к трём особо характерным типам ошибок (или упущений? или неумений?) близких взрослых в отношении к своим детям.

Первая из них наиболее естественна: склонность подменить «настроенную на будущее» программу ребёнка шаблонами, обкатанными собственным прошлым. Вторая – неумение увидеть за раздражающим нас дурными чертами характера нечто упущенное, то, что необходимо не подавить, а восполнить (или же помочь ребёнку превратить «недостатки» в стимулы для развития). А третья – с неумением научить детей защищаться от внешних «вирусных программ».

• Из цитат о первой ошибке: *«...Не помню, кто из мудрых сказал, что дети – эти координаты будущего, которое сбывается на наших глазах. Но мы – взрослые, сами часто не готовы к встрече с будущим. Мы ищем в детях соответствия с прошлым, привычным, понятным. Когда не находим, начинаем злиться и приводить детей к привычным для нас формам поведения»* [Там же: 93-94].

• О второй говорится, например, так: *«...Жестокость в человеке есть отсутствие сострадания, умения чувствовать переживания другого человека, эгоизм – отсутствие постоянной заботы со стороны других людей, агрессия – форма привлечения внимания,*

когда все другие способы не дали результата, ложь – недоверие миру вокруг... И очень часто достоинства ребёнка вырастают из недостатков, а сильные стороны берут начало в слабостях и неисполненных желаниях, обидах и страхах» [Морозов. Электронный ресурс].

- А вот цитата о третьей: «Только осознанность подарит детям иммунитет к манипуляциям и поможет стать хозяевами или программистами собственной судьбы. Учите детей видеть не яркие картинки реклам и мелькание образов в музыкальных клипах, а цели и намерения тех, кто их создает. Если ты разглядел злую тень и узнал ее имя, то она теряет власть над тобой» [Морозов 2015:15].

- За этой мыслью следует и ещё одно обобщение: «Мы должны осознать, что идёт битва сознательных родителей против рекламы и телевидения за будущее наших детей. И в этой битве у нас тоже есть свои преимущества: среди них – любовь, доверие, возможность общаться душами, возможность отвечать на самые затённые, личные вопросы» [Там же: 16].

4. «Наука нового взгляда на детей» обращена не к поиску чётких правил, а к пониманию природы проблем и решений, с которыми предстоит столкнуться родителям в новом веке. ...Учите детей трудиться и биться за победу, выносить опыт из каждого поражения.

...Учите их быть сильными и упорными в достижении цели, при этом тонкими, открытыми и мягкими с теми, кто окружает их.

...Учите детей жить в изменяющемся мире, радостно реагировать на каждый вызов, на всё новое, не ныть, а искать пути решения.

...Учите детей радоваться новому опыту, быть открытыми, собранными и внимательными, учите их осмысленно набирать информацию и перестраивать самих себя.

Так Дмитрий Морозов расписывает пожелания к «родительской педагогике».

Сообщество приёмных семей и ребят с детдомовским прошлым предельно обнажает многие из проблем, которые в обычных семьях воспринимаются размыто – как само собой сложившиеся обстоятельства.

В детях-сиротах нет изначального доверия к возникшей семье, для них её ценности – не более, чем странные запреты или ограничения. Происхождение многих привычек и странных реакций детей непонятно приёмным родителям. Взгляды приёмных ребят на перспективы своего будущего то и дело оказываются фантастичными. Первоначальные ожидания взрослых от усыновлённых детей слишком часто и быстро развеиваются. И т.д.

Но всё же различия заключаются скорее в мере и остроте, чем в сущности проблем, надежд и забот.

На сайте сообщества «Китеж» есть страничка с рассказами о мифах воспитания, которые мучительно преодолевались в его опыте. Вот фраза об одном из них: «Казалось, если просто любить детей, создать им комфортные условия, справедливый и добрый мир, то этого будет достаточно для полноценного развития. В начале строительства Китежа у приёмных родителей такое убеждение преобладало. Понадобилось несколько лет, чтобы принять необходимость специальной работы с душевными травмами детей-сирот» [Аникеев. Электронный ресурс].

Тогда возникло обучение профессии приёмного родителя, появились педагогические советы и малые группы, в которых совместно работали семьи, психологи и педагоги; стали целенаправленно искать и осваивать эффективные методы помощи детям и особые способы их образования (например, арт-терапию и ролевые игры).

Опыт «Китежа» выстраивает систему взаимных зеркал между семейной педагогикой нормальных и экстремальных измерений, между образованием домашним и

общественным, между «школой для всех» – и школой для одного, совсем особенного. А ещё – между усилением ребёнка и самообразованием взрослого.

Родители в этом круге всё равно высвечиваются центральными фигурами воспитания, но только влияние на ребёнка оказывают не их наказы и придиры, а сам образ жизни. Такова одна из ряда выделенных «аксиом»¹ в книге Д.В. Морозова: «Если хотите, чтобы ребёнок изменил свое поведение по отношению к вам, изменитесь сами» [2015: 116].

Вот и рекомендации, связанные с этой аксиомой: *«Чем мы наполним пространство внутри нашего со-бытия, тем и наполнится Образ мира ребёнка. Особенно рекомендую оптимизм, умение осознавать свои потребности и желания, ставить цели и находить силы и средства для их достижения, бодрость и сознательность, умение оборачивать неприятности в источник опыта... И ещё: взаимодействие, а не лекция или наставление, – самый эффективный способ передачи ваших ценностей вашему ребёнку. Ребёнок верит практике, то есть жизни, но не верит словам»* [Там же: 38].

5. ...Две педагогические веры привычны в разговорах о «мягкости» и «жёсткости» воспитания, о роли насилия в образовании.

Первая вера. Человек учится и развивается только за счёт усилий. Но человек ленив и жаждет прежде всего комфорта; чтобы заставить его развиваться, необходима система требований и наказаний, жёсткий внешний порядок, страх и привычка подчиняться без размышлений.

Вторая. В каждом растущем человеке скрыто внутреннее стремление к развитию; именно внешнее насилие и запугивание подавляет его, а подчинение жёстким внешним правилам подменяет потребность во внутреннем нравственном порядке; человек, выросший в обстановке насилия, останется навсегда зависимым от внешних форм, определяющих его жизнь.

Но и «вторая вера» не отменяет того факта, что никакое развитие не даётся без усилия. И (по формулировке автора нашей книги) того, что «программы, заключённые в ребёнке, включаются только при определённых внешних обстоятельствах, как правило, под воздействием близких людей».

На риторический вопрос: «Что может быть хуже педагогики насилия?» – последние четверть века дали нам уверенный ответ: педагогика безразличия.

Когда принципы гуманной педагогики воспринимаются только негативно: *не требуй, не заставляй, не навязывай* – то становятся отличной маской для полного безразличия к судьбам детей, педагогики имитации, пилатовского «умывания рук», юридически идеально безопасной для взрослого безответственности.

...Создать теплицу – и разбить в ней стёкла.

Отогреть душу ребёнка, создать «тепличную атмосферу», где ростки веры в себя, в мир, в людей смогут пробиться и окрепнуть в защищённой среде – но потом помочь выйти из теплицы в большой мир.

Что ж, такой себе проект в два такта? – сначала взаимодействуем с детьми мягко, а как окрепнут – то жёстко и решительно? Нет. Насилие окажется чаще всего пагубным на любом такте. И собственные усилия детям также потребуются не «после», а всегда.

Можно сказать, что вся книга «Как разбить стёкла теплицы» – о воспитании способности к усилиям.

Переход от «педагогики требовательности» к той «метапедагогике», о которой пишет Дмитрий Морозов, связан не с повышением меры благодушия в отношении детей; он

1. Вероятно, такие «аксиомы» справедливее считать леммами – не априорно принимаемыми, но доказуемыми утверждениями, на которые (так же, как на аксиомы) опираются дальнейшие доказательства.

ожидает от взрослых размышлений, решений, изобретений, моральных усилий, хитроумных способов и поводов сотрудничества с детьми.

Другого направления мыслей, другого словаря.

...Не предъявление требований – а создание условий.

Не обязанности – а возможности.

Не послушание важно – а душевный контакт.

Не отчёт о поведении – обратная связь.

Не запугать – вдохновить.

Нужно добиваться того, чтобы ребёнок прилагал усилия в ходе своей жизни и своего образования. И нужно добиваться этого без насилия, не пытаюсь подменить стереотипами уникальную «программу» его судьбы.

Усилие без насилия – такова формула воспитания, к которой подводит нас книга Дмитрия Морозова.

Источники и литература:

1. Аникеев М.В. Мифы современного общества о жизни и воспитании детей-сирот или как увидеть реальность и помочь ребенку [Электронный ресурс] // Китеж [сайт]. URL:http://kitezh.org/psychology_pedagogy/filosofiya_kitezha/mify_o_detyah-sirotah (дата обращения: 02.03.2017).
2. Морозов Д.В. Несколько слов о метапедагогике [Электронный ресурс] URL:http://kitezh.org/psychology_pedagogy/metapedagogika (дата обращения: 02.03.2017).
3. Морозов Д.В. Поколение Китеж. Опыт построения сообщества. М.: Рипол-классик, 2008.
4. Морозов Д.В. Разбить стекла теплицы. М.: Москва, 2012. 232 с.
5. Морозов Д.В. Создание сообщества приёмных семей. Ваш приёмный ребёнок, М.: Дельфис, 2011.
6. Морозов Д.В. Техника безопасности для родителей детей нового времени. М.: Рипол-классик, 2009.
7. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. М.: Детская литература, 1989.

Сведения об авторах

Барбитова А. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: inclusion2356@mail.ru

Бурдин Е. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: burdin_e@mail.ru

Винокуров В. И.,

432073, Ульяновск, проспект Хо Ши Мина, 23 - 60
Tel.: 8(902)128-95-20
E-mail: vvinokurov6@yandex.ru

Гайнеев Э. Р.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Данилов С. В.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Еремина Л. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: lariv73@mail.ru

Жуплатова Л. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: zhuplatova.luybov@mail.ru

Зинурова Р. Р.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Ильязова Г. Т.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: travel.tatarstan@yandex.ru

Казакова Л. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: LIDA-MILA_25@RAMBLER.RU

Клим-Климашевска А.,

Естественно-гуманитарный университет в г. Седльце,
Гуманитарный факультет, Педагогический институт,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia, 39
E-mail: anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

Кобзева Т. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: tadir@mail.ru

Кузнецов В. Н.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: kuznetsow_simb@mail.ru

Куликова О. Б.,

ФГБОУ ВО ИГЭУ,
153003, Иваново, ул. Рабфаковская, 34
E-mail: kulickovaolg@yandex.ru

Лукьянова М. И.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Мальцева А. П.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Муфтяхитдинов М. З.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Нестерова А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: a_saushkina@mail.ru

Поляков С. Д.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Полякова М. А.,

КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана,
248000, Калуга, ул. Баженова, 2
E-mail: mariar71@rambler.ru

Русаков А. С.,

АНО «Агентство образовательного сотрудничества»,
195196, Санкт-Петербург, ул. Стахановцев, 13а
E-mail: osvita-d@narod.ru

Сапченко Л.А.

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: ssj-sla@mail.ru

Сарв Э.-С.,

INNOVE,
Эстония, 11415, Таллинн, ул. Лыйтса, 4
E-mail: enesilviasarv@gmail.com

Семикашева И. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: Inasimagina@yandex.ru

Силакова М. М.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: silakova.marina@gmail.com

Скоморохова О.С.,

«Школа иностранных языков»,
Корпоративный университет Группы компаний «Волга-Днепр»,
432031, Ульяновск, проспект врача Сурова, д. 11
E-mail: os.skomorokhova@gmail.com

Слободчиков В. И.,

ГБНУ ИИДСВ РАО,
105062, Москва, ул. Макаренко, 5/16
E-mail: dir-irdorao@ya.ru

Тихонов А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: A–lex.Tihonov@yandex.ru

Тихонова А. А.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина, 4
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Шустова И. Ю.,

ГБНУ ИИДСВ РАО,
105062, Москва, ул.Макаренко, 5/16
E-mail: innashustova@yandex.ru

Щеглова А.Е.,

ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова»,
432071, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В. И. Ленина,4
E-mail: alena_shcheglova@bk.ru

Щербакова Т. С.,

МКДОУ №2 «Медвежонок»,
433210, Ульяновская область, р.п. Карсун, Советская, 28
E-mail: detsad.2@mail.ru

Ягйло Э.,

Естественно-гуманитарный университет в г. Седльце,
Гуманитарный факультет, Педагогический институт,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia, 39
E-mail: ewa_jagiello@poczta.onet.pl

Author credentials

Barbitova A.D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: inclusion2356@mail.ru

Burdin E. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: burdin_e@mail.ru

Vinokurov V. I.,

Flat 60, 23 Prospect Kho Shi Mina, Ulyanovsk, Russia, 432073
Tel.: 8(902)128-95-20
E-mail: vvinokurov6@yandex.ru

Gaineev E.R.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, 432071
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Danilov S. V.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Eremina L. I.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: lariv73@mail.ru

Zhuplatova L.A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: zhuplatova.luybov@mail.ru

Zinurova R.R.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: kassandra_flame@mail.ru

Iliazova G. T.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letii so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: travel.tatarstan@yandex.ru

Kazakova L. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: LIDA-MILA_25@RAMBLER.RU

Klim-Klimaszewska A.,

University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce (Poland),
Faculty of Humanities, Institute of Education Study,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia, 39
E-mail: anna.klim-klimaszewska@uph.edu.pl

Kobzeva T. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: tadir@mail.ru

Kuznetcov V.N.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: kuznetsow_simb@mail.ru

Kulikova O. B.,

Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin,
34, Ulutca Rabfakovskaia, Ivanovo, Russia, 153003
E-mail: kulickovaolg@yandex.ru

Lukianova M. I.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: lukjanovami@mail.ru

Maltseva A.P.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Muftiakhitdinov M.Z.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: gajneev.eduard@yandex.ru

Nesterova A. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: a_saushkina@mail.ru

Poliakov S. D.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Poliakova M. A.,

Bauman Moscow State Technical University (Kaluga Branch),
2, Ulitca Bazhenova, Kaluga, Russia, 248000
E-mail: mariap71@rambler.ru

Rusakov A. S.,

“Agencies of educational collaboration”,
13a, Ulitca Stakhanovtcev, Saint Petersburg, Russia, 195196
E-mail: osvita-d@narod.ru

Sapchenko L. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: ssj-sla@mail.ru

Savr E.-S.,

INNOVE,
4, Liitsa Street, Tallin, Estonia, 11415
E-mail: enesilviasarv@gmail.com

Semikasheva I. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: Inasimagina@yandex.ru

Silakova M. M.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: silakova.marina@gmail.com

Skomorokhova O. S.,

“School of Foreign Languages”,
Corporate University of the Volga-Dnepr Group of Companies,
11, Prospect Vrachy Surova, Ulyanovsk, Russia, 432031
E-mail: os.skomorokhova@gmail.com

Slobodchikov V. I.,

Institute of Development Strategy of Education,
5/16, Ulitca Makarenko, Moscow, Russia, 105062
E-mail: dir-irdorao@ya.ru

Tikhonov A. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: A-lex.Tihonov@yandex.ru

Tikhonova A. A.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: anka.tixonowa@yandex.ru

Shustova I. Iu.,

Institute of Development Strategy of Education,
5/16, Ulitca Makarenko, Moscow, Russia, 105062
E-mail: innashustova@yandex.ru

Shcheglova A. E.,

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
4, Ploshchad 100-letiiia so dnia rozhdeniia V.I. Lenina, Ulyanovsk, Russia, 432071
E-mail: alena_shcheglova@bk.ru

Shcherbakova T. S.,

Kindergarten № 2 «Medvezhonok»,
28, Ulitca Sovetskaia, Karsun, Ulyanovsk region, Russia, 433210
E-mail: detsad.2@mail.ru

Jagięłto E.,

University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce,
Faculty of Humanities, Institute of Education Study,
Poland, woj. Mazowieckie, 08-110 Siedlce, ul. Żytnia, 39
E-mail: ewa_jagiello@poczta.onet.pl

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу redpoisk@mail.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более

15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различие дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...» ...»). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разьяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008. Библиографический список не нумеруется.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.

