

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Томский государственный педагогический университет

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
Институт философии

Сборник трудов
IV Всероссийской научной конференции
с международным участием

КОНСТРУИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Серия: Системы и модели: границы интерпретаций

Том II

Томск 2011

ББК 18
К 65

К 65 Конструирование человека: сборник трудов IV Всероссийской научной конференции с международным участием: в 2 т. Т. 2. - Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. 160 с. (Серия: Системы и модели: границы интерпретаций.)

ISBN 978-5-89428-535-1

Сборник включает статьи участников конференции, целью которой было обсуждение междисциплинарных проблем воздействия новых технологий информационного общества на человека. Актуальность обсуждения допустимых пределов модификаций человека, подтверждает тот факт, что данное научное мероприятие стало ежегодным. Без преувеличения можно констатировать уже самоорганизационный характер научной встречи исследователей, специализирующихся в данной проблематике и принимавших участие в конференциях, которые предшествовали этой конференции и проводились в Томске, а именно: «Антропологические основания биоэтики» (октябрь 2006 года), «Конструирование человека» (июнь 2007 года), «Конструирование человека» (июнь 2008 года), «Конструирование человека» (июнь 2009 года). На представляемой конференции была акцентирована проблема определения структуры конструирующего действия виртуальной реальности, переориентации научных исследований в связи с разработкой инновационных технологий. В рамках конференции обсуждались конкретные исследования в области биоэтики, информационных технологий, культурологии, педагогики, психологии и философской антропологии, касающиеся обозначения пределов конструирования человека.

Тексты докладов публикуются в авторской редакции.

Редакционная коллегия: Р. Г. Апресян, В. А. Дмитриенко, Г. И. Зверева, В. Г. Кузнецов, В. А. Лекторский, В. М. Розин, Б. Г. Юдин

**Главный редактор
и автор проекта
«Системы и модели:
границы интерпретаций»:** И. В. Мелик-Гайказян



Публикуется при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 11-06-06055-г)

ISBN 978-5-89428-535-1

© Издательство ТГПУ, 2011
© Коллектив авторов, 2011
© И. В. Мелик-Гайказян, составитель серии, 2011

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ИКТ) В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Н. С. Анищенко, Прокопьевск, Россия

В концепции модернизации российского образования сказано, что главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. При этом одна из главных задач модернизации – достижение нового современного качества образования, и чтобы быть действительно нужной, информатизация образования должна помогать решению двух основных задач: образование – для всех и новое качество образования – каждому. Обе эти задачи достаточно сложны.

Современное информационное общество ставит перед нами задачу подготовки выпускников, способных:

- ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии;

- четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены;

- быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией (собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические и логические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученный опыт для выявления и решения новых проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

При традиционном подходе к образованию весьма затруднительно воспитать личность, удовлетворяющую этим требованиям.

Соединение образования с информационно-коммуникативными технологиями обладает, по сравнению с традиционным обучением, рядом достоинств:

- информационно-коммуникативные технологии способствуют активизации аналитической деятельности обучаемых;

- предполагается не только воспроизведение информации, но и оперирование ею.

Анализ публикаций по данной проблеме показал, что на сегодняшний день нет общепринятой классификации и всеми признанного определения понятия программного средства ИКТ, предназначенного для использования в образовательном процессе в целом. Кроме того, не все преподаватели готовы и имеют необходимые знания для использования ИКТ на своих занятиях. В большей степени это объясняется пока ещё слабым методическим обеспечением использования ИКТ в образовательном процессе и в преподавании предметов гуманитарного цикла.

Ученые стали отмечать необходимость выявления условий, связанных с формированием положительного отношения к учебной деятельности, с развитием мотивации, которые обеспечивают саморазвитие, самовоспитание личности учащегося.

В создавшихся условиях естественным стало появление разнообразных информационных технологий, которые позволяют обеспечить необходимые условия для развития индивидуальных способностей обучаемого.

Гуманитарные дисциплины – благодатная почва для внедрения ИКТ. Принцип активности учащегося в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понимается такое количество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам. Такого рода активность сама по себе возникает нечасто, она является следствием целенаправленных педагогических воздействий и организации педагогической среды, т. е. применяемой педагогической технологии.

К.Д. Ушинский когда-то сказал, что знания будут тем прочнее и полнее, чем большим количеством органов чувств они воспринимаются. Сегодня же, при минимальной оснащенности кабинетов довольно сложно удерживать постоянный интерес учащихся. Зачастую, оборудованием на уроке являются тексты, учебник, тетрадь. Оказать же значительную помощь в решении этой проблемы нам могут ИКТ.

Использование различных образовательных средств ИКТ в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

1. Освоение предметной области на разных уровнях глубины и детальности.
2. Выработка умений и навыков решения типовых практических задач в избранной предметной области.
3. Выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных проблемных ситуациях.
4. Развитие способностей к определенным видам деятельности.
5. Проведение учебно-исследовательских экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов.
6. Восстановление знаний, умений и навыков.

7. Контроль и оценивание уровней знаний и умений.

Компьютеры сегодня уже не воспринимаются как нечто редкое, экзотическое, однако они еще не вполне превратились в хорошо освоенный инструмент преподавателя, как мел и доска. Но с каждым годом происходит объективное усложнение образовательной системы, подталкиваемое техническим прогрессом, растет нагрузка на учащихся, которые уже не в состоянии справиться с огромным потоком и объемом информации.

Что привело преподавателей гуманитарных дисциплин в компьютерный класс?

Прежде всего, возможность как-то оживить урок, вызвать у учащихся интерес к изучаемому предмету. И что особенно важно: труд на уроке не испытание на выносливость, а процесс осознанного усвоения материала. Как гласит китайская пословица: «Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму».

В своей работе стараюсь учитывать особенности использования ИКТ для организации различных видов занятий, где рассматриваются проблемы повышения эффективности учебной деятельности средствами ИКТ, обращаю внимание на вопросы создания лично-ориентированных программных средств. При составлении плана урока учитываю особенности использования ИКТ в индивидуальной и групповой формах учебной работы, особенности использования ИКТ в различных предметных областях. Однако проблема развития мотивации учебной деятельности учащихся, не является основным фактором изучения для педагогов. Педагоги рассматривают проблему мотивации в контексте лично-ориентированного обучения, изучают дидактические возможности использования ИКТ в учебном процессе, отдельные программные средства ИКТ – в плане их влияния на мотивацию учебной деятельности.

Большую помощь при подготовке к занятиям оказывают такие программные продукты как «Фраза», «Русский язык (1С: Репетитор)», орфографический тренажер «Грамотей», «ЕГЭ по русскому языку» и др. Для уроков русского языка преподаватели готовят свои проекты, чаще всего – это опорные схемы, таблицы, алгоритмы - использование которых позволяет повторить основные темы раздела и проверить умения и навыки грамотного письма.

Важно отметить, что на сегодняшний день универсального метода обучения учащихся через ИКТ пока не существует.

Каждый метод имеет свои достоинства и недостатки, и характерен для конкретного типа урока (будь-то урок-повторение, урок-обзор нового материала или урок-презентация). Очень многое зависит и от личности самого педагога, его профессиональной компетенции в области предмета и ИКТ.

Использование ИКТ на уроках русского языка позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повышает творческий потенциал личности. Построение схем, алгоритмов, таблиц в презентации позволяет экономить время, более эстетично оформить материал.

Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов, воспитывают интерес к уроку; делают урок более интересным.

Уроки литературы – это разговор особый. Они должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением большого иллюстративного материала, с использованием звуковых и видео-записей. Всё это может обеспечить нам компьютерная техника с её мультимедийными возможностями. И именно для уроков литературы преподаватели и учащиеся готовят самые замечательные, самые интересные проекты, это уроки путешествия в мир писателя, в мир музыки и живописи, в мир художественного слова и мастеров театра. Использование компьютера дает возможность увидеть мир глазами многих живописцев, услышать актерское прочтение стихов на фоне классической музыки. Такие уроки воспитывают чувство прекрасного, расширяют кругозор учащихся, позволяют за ограниченное время дать обширный литературоведческий материал.

Применение ИКТ позволяет использовать разнообразный иллюстративно-информационный материал. Причем материал находят сами учащиеся в Интернете, составляют презентации.

Таким образом, ИКТ развивает самостоятельность учащихся, умение находить, отбирать и оформлять материал к уроку.

Можно выделить несколько аспектов использования различных образовательных средств ИКТ.

1. Мотивационный аспект.

Применение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе может усилить потребности в получении образования.

2. Содержательный аспект.

Возможности информационно-коммуникативных технологий могут быть использованы при построении содержания обучения в ССУЗЕ при реализации элективных курсов, направленных либо на «поддержку» основных общеобразовательных предметов, либо на специализацию обучения.

3. Учебно-методический аспект.

Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения общеобразовательных и профильных учебных дисциплин.

4. Организационный аспект.

Информационно-коммуникативные технологии могут быть использованы в различных вариантах организации обучения:

- а) при обучении каждого учащегося по индивидуальной программе на основе специального индивидуального плана;
- б) при подготовке к олимпиадам, семинарам, конференциям.

5. Контрольно-оценочный аспект.

Основным средством контроля и оценки образовательных результатов обучающихся в ИКТ являются тесты и тестовые задания, позволяющие осуще-

ствлять различные виды контроля: входной, промежуточный, рубежный и итоговый.

Информатизация сферы образования должна опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, так как именно здесь начинают свое формирование социальные, психологические, общекультурные предпосылки информатизации всего общества.

В условиях стремительного научно-технического прогресса, всеобщего стремления к интеграции во всех сферах жизни, в условиях глобализации и постоянных перемен в социальной и экономической сферах жизни, знания устаревают все быстрее.

В таких условиях, когда человек вынужден учиться всю жизнь, главная цель системы образования - научить его учиться.

Библиографический список

1. Андриенко, А.В. Профессиональная педагогика: учебное пособие / А.В. Андриенко. – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 168 с.
2. Афанаскина, М.С. Формирование личности специалиста // Среднее профессиональное образование. 2004. №10. – с.11-13.

О МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

В. В. Асинсков, Томск, Россия

Сегодня научно-педагогической аудиторией и всем обществом активно обсуждается новый проект «Закона об образовании», который, действительно является системообразующим, поскольку регламентирует один из основных социальных институтов. Еще в Концепции проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» было записано: «закрепленная Законом Российской Федерации «Об образовании» типология образовательных организаций с жестким закреплением видов реализуемых образовательных программ за каждым типом образовательной организации в настоящее время стала препятствием для развития современных форм организации образовательной деятельности, в том числе с использованием дистанционных технологий, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, расширения спектра образовательных услуг и так далее. Законодательно не предусмотрены возможности реализации образовательной программы совместно несколькими образовательными организациями различных типов, образовательными и научными организациями с участием промышленных предприятий, что является тормозом создания и функционирования многофункциональных образовательных и научно-образовательных центров (комплексов), социокультурных комплексов, комплексных учебных центров профессиональных квалификаций, развития социального партнерства в сфере образования» [1]. Все это правильно, но порой за рамками обсуждения остается

очень важный аспект: это мотивационная составляющая формирования интереса обучающегося к знанию, к дальнейшей профессиональной значимости образования.

Для формирования у обучающихся положительного заинтересованного отношения к деятельности необходимо развивать у них внутренние мотивы, ориентировать их интересы на процесс деятельности. Обучающиеся, у которых есть внутренняя мотивация к процессу (учение, производительный труд), наиболее успешно преодолевают встающие перед ними познавательные и производственные педагогические ситуации. Они, как правило, ориентируются на наиболее сложные педагогические задачи, решая которые, получают удовлетворение от проявления своих умственных и физических способностей. Старшеклассники и студенты, у которых цели лежат вне процесса деятельности (оценки, материальное, моральное поощрение и пр.), как правило, не хотят испытывать затруднения в педагогических ситуациях.

При выделении реальной структуры мотивации деятельности учащихся применялось массовое обследование учащихся с использованием методов анкетирования, наблюдений, бесед. Результаты анкетирования проверялись наблюдениями за учебной и трудовой деятельностью учащихся, проведением бесед с учителями, наставниками и специалистами, психолого-педагогическими индивидуальными экспериментами.

Исследование проводилось среди учащихся 14-16 лет (9-10-е классы общеобразовательных школ). Выбор этих классов обусловлен тем, что эти школьники вполне способны осознать и выразить свое отношение к учебной и производственной деятельности. Анкетирование осуществлялось в различных школах региона, что позволило определить с достаточной степенью достоверности структуру мотивации школьников. Знание мотивов выбора профессии и их соотнесение с ценностными ориентирами дает возможность научно обоснованно прогнозировать успешную трудовую деятельность учащихся. Поэтому, исследуя направленность профессиональных интересов старшеклассников, мы составили перечень возможных мотивов выбора профессий. Анкетные данные позволили составить ранжированный ряд ответов: возможность совершенствования – 72,6%; интерес к процессу – 69,3%; общественная значимость – 45,3%; престиж профессии – 36,73%; возможность общения – 34,1%; материальное обеспечение – 2,9 и т.д. (процент ответивших берется безотносительно в ста процентам, так как можно было отметить несколько вариантов ответов). Такая доминанта в мотивации школьников говорит о ярко выраженной социально-прогрессивной направленности профессиональных интересов школьников.

В ходе исследования также была установлена следующая иерархия ценностных установок учащихся: 58% десятиклассников и 56% девятиклассников – удовлетворенность профессией; 14% десятиклассников и 16% девятиклассников – авторитет и уважение окружающих; 9% десятиклассников и 7,5% девятиклассников – самообразование и высокий культурный уровень; 3,9% десятиклассников и 4,6% девятиклассников – материальная заинтересованность.

Анализ ценностных представлений подтверждает, что при выборе профессий старшеклассники руководствуются прежде всего системой ценностей, которые отвечают требованиям научно-технического прогресса и задачам нравственно-психологического и интеллектуального развития школьников. Это убеждает в необходимости повышения продуктивности профориентационного процесса на основе реализации его мотивационного аспекта. Эффективность этого процесса во многом определяется в видении результата профориентационного воздействия на учащихся. Поэтому овладение методикой выявления уровней выраженности интересов имеет большое значение для поддержания положительной мотивации трудовой деятельности.

Используя принцип выявления и уровни развития любого свойства личности, выведение И.С. Хазовой [2], процесс определения уровней развития профессионального интереса можно представить так: фиксация и учет наиболее существенных признаков профессионального интереса у каждого учащегося; выделение среди них наиболее устойчивых и типичных для определенного уровня развития; компоновка показателей уровня развития; целостная характеристика изменений в уровнях.

Первичная информация, устанавливающая исходное состояние сформированности профессиональных интересов учащихся, выявлялась на основе различных методов психолого-педагогического изучения личности (изучение документации, анкетирование, эмпирические наблюдения и беседы, анализ сочинений и т.д.). На основе этой информации была разработана уровневая методика, позволяющая определить положительные и отрицательные тенденции в становлении трудовой позиции учащихся каждой типологической группы (под трудовой позицией мы понимаем соотношение предметно-познавательной и социально-психологической направленности личности школьника).

Экспериментальные средства состояния реализованности профессионального интереса позволило выделить четыре уровня сформированности трудовой позиции старшеклассников.

На первом уровне развития профессионального интереса эмоциональный фактор определяет ситуацию – приятия или неприятия учащимися существующих норм поведения. Ценностная дезориентация учащихся определяет поверхностное отношение к труду и неадекватное отношение к себе как к личности. Хотя подростки понимают значение труда для общества, этот мотив не регулирует их деятельность.

На втором уровне развития самостоятельность учащихся способствует выполнению результативных показателей деятельности, но учащиеся еще в недостаточной степени владеют навыками организации труда. Влияние извне определяет активность их в процессе их профессиональной деятельности, но она сведена к минимуму.

На третьем уровне развития присутствуют навыки саморегуляции и самоорганизации, но мотивы сдвинуты на отношение в коллективе. Им не достает эстетического отношения к результатам и процессу труда. Положитель-

ный опыт поведения детерминируется признанием их в коллективе. Недооценка этого мотива в коллективе вызывает неудовлетворенность деятельностью у учащихся, что служит тормозом для перехода их на наиболее высокую степень реализованности интереса.

На четвертом уровне высокая саморегуляция и интерес учащихся к процессу позволяют не только перевыполнить задания, но и развивают критическое отношение к деятельности ее организации, способам выполнения операций, что активизирует стремление к изменению способов удовлетворения потребностей и интересов. Но это стремление проявляется не у всех учащихся.

Создание в процессе трудовой деятельности различных педагогических ситуаций (успеха, проблемных, критической самооценки, установки на цель, презентованной инициативы и др.) стимулирует переосмысление поведения, принятых моральных установок у учащихся, слабо социально и профессионально ориентированных.

Целенаправленное использование этих ситуаций закладывает основу для формирования у школьников глубины и действенности профессионального интереса. Фактор социальная позиция [3] определяется отношениями, складывающимися в процессе деятельности между педагогом и учащимся, между взрослыми членами трудового коллектива и учащимися, а также между самими учащимися.

К мотивам, основанным на действиях этого фактора в процессе деятельности, мы относим следующие: возможность удовлетворения потребности в лидерстве, руководстве, признании. Свидетельством качественных изменений педагогического процесса является творческое отношение к труду, желание ребят участвовать в работе кружков качества. В таких кружках они занимаются поиском, изучением и решением проблем повышения производительности труда и качеством выпускаемой продукции, совершенствования технологии изготовления модификации инструментом, снижение издержек производства.

Также рассматриваются вопросы улучшения техники безопасности и повышения учебной и трудовой дисциплины, это активизирует интерес к техническому творчеству, так как это очень важно, эффективность деятельности оценивается по количеству внесенных предложений и их внедрению

Опытно-экспериментальная работы подтвердила, что при использовании соответствующих педагогических средств можно активизировать мотив возможность совершенствования.

Эксперимент доказал, что эффективность реализации мотивационного аспекта в целом определяется степенью принятия старшеклассниками ценностей в трудовой деятельности на основе включения в реальные производственные отношения. Использование педагогических средств, обеспечивающих переходные состояния мотивационной структуры профессионального интереса на более высокий уровень развития, должно осуществляться с учетом характера направленности каждого школьника, особенностей его мотивации в деятельности. Взаимосвязь перечисленных групп условий основана на дву-

стороннем влиянии с одной стороны, на содержание профессионального интереса, с другой – на структуру мотивов, определяющих ход развития профессиональной направленности личности школьника.

Разработка такого подхода позволяет рассматривать профориентацию как систему управления факторами формирования профессиональной мотивации, определяющую не только состояние педагогического процесса, но и меру профориентационного воздействия, которая отражается в сознании школьника и обеспечивает переход на качественно новый уровень реализованности профессиональных интересов. Он дает гарантию непрерывного оптимального совершенствования формируемого качества.

Организационная структура процесса формирования профессиональных интересов старшеклассников состоит из двух блоков: содержательный (первый этап – стимуляции и контроля извне) и мотивационный (второй этап – самореализации личности школьника). Первый этап представляет систему факторов и условий, обуславливающих переход внешних стимулов во внутреннее. Второй этап представляет педагогическое содержание различных типологий мотивации трудовой деятельности. Показатель эффективности процесса раскрывает побудительные и регулирующие механизмы развития профессиональной направленности учащихся в соответствии с закономерностями становления мотивационной структуры профессионального интереса.

На социально-педагогическом уровне управления предусматривается обеспечение подготовки педагогов по овладению критериями и показателями эффективности процесса и способами их обоснованного применения, Организационно-педагогический уровень предполагает непосредственное развитие у учащихся профессионального интереса, основанного на становлении трудовых и социальных функций на основе необходимого стереотипа профессионального поведения. Инструментом целенаправленного воздействия на учащихся является экспериментальная методика органичного включения диагностической деятельности педагога в осуществляемый им процесс.

Психолого-педагогический уровень управления связи с анализом сформированности профессионального интереса у школьников, выяснением причин несоответствия его планируемому и с определением мер педагогического воздействия с учетом профориентационной мобильности.

Эффективность управления педагогическим процессом во многом определяется анализом его состояния и с внешней, и с внутренней стороны, что ускоряет получение планируемого результата. Наблюдаемыми установлено, что сила эмоционального отношения к процессу труда определяется выраженностью мотива достижения цели.

Выбор ведущих механизмов (мотивов) деятельности для каждого уровня развития позволяет проследить динамику становления трудовой позиции учащихся (возможность удовлетворения потребностей и интересов – осознание социальной значимости профессии – возможность самоутверждения – возможность совершенствования профессионального мастерства).

Такой способ снижает затраты времени на учет результатов воспитательных воздействий, что оправдывает, на наш взгляд, недостаточную глубину и конкретизацию в их изучении. Тем более что методологическая инструментальная обеспеченность учета результатов процесса и определения корректирующих педагогических приемов существенно не изменится.

Оптимальные условия для целенаправленного снятия пробелов воздействия на школьника появляются в том случае, если приобщение к социальной практике позволяет учащимся самим выделить и принять необходимые черты отношения к труду, критически относиться к деятельности своей и товарищей, формировать умение самоопределения (в какой сфере деятельности возможна наибольшая самореализация). На основе исходных принципов возможна оптимизация процесса становления профессиональных интересов старшеклассников.

Вышеизложенные предпосылки успешного функционирования системы профориентации максимально учитывались в опытно-экспериментальной работе, при внедрении ее результатов в массовую практику.

Библиографический список

1. Концепция проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» // <http://mon.gov.ru/dok/proj/6648/>
2. Хазова И.С. Изучение и оценка развития учащихся в профтехучилищах. – М.: Высшая школа, 1985. – 120 с.
3. Горстко А.Б., Угольницкий Г.А. Введение в прикладной системный анализ. – Ростов-на-Дону: Книга, 1996. – 220 с.

МЕТОДЫ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Г. Н. Гурова, Томск, Россия

В последнее время особенно остро обозначилась проблема роста детей с нарушением психического развития, за четыре года по данным Госкомстата РФ, число детей с задержкой психического развития увеличилось на 20,2 %.

ЗПР – это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов. В системе педагогической помощи детям с задержкой психического развития на первое место ставят не дефект, а формирование и развитие целостной личности ребенка, способной направлять свои усилия под руководством учителя на компенсацию нарушений и реализацию своих потенциальных возможностей успешного вхождения в социальную среду.

Наша школа уже четвертый год работает в рамках экспериментальной площадки при ТОИПКРО, над темой «Игра как средство коррекции неблагоприятных вариантов психического развития и формирования учебной мотивации».

вации у детей с проблемами в обучении». Актуальность данной темы, прежде всего в том, что она способствует не только усвоению теоретического материала, а помогает применять знания на практике, более полно раскрыть личностные возможности учащихся. Игра в театр на уроке для этих детей – это возможность психологически раскрепоститься, снять излишнюю напряженность, но и конечно, обобщить знания по предмету, расширить свой словарный запас.

Опыт работы показывает, что использование театральных технологий на моих уроках помогает учащимся в решении психологических и социальных проблем.

Познавательная активность, желание трудиться, стремление к достижению конечного результата формируется на доступном и интересном для учеников материале, так как «ничто не способствует успеху, как сам успех». Заинтересованность и успех не только пробуждают в ребенке веру в свои силы, снимают напряженность, но и способствуют поддержанию активного, комфортного состояния. Поэтому каждое занятие организую таким образом, чтобы трудности оказались преодоленными, а цель – достигнутой.

Методы театральной педагогики (ролевою игру или театрализацию) можно использовать практически в любой теме, например, в процессе пошива фартука в пятом классе и юбки в шестом классе запускаю игру – «Дом мод». Вместе разбираем последовательность изготовления изделия, находим пробелы в знаниях, планируем занятия. Такое планирование формирует у учащихся логическое мышление, воспитывает культуру труда, развивает самостоятельность. На каждом занятии учащиеся становятся то модельерами – разрабатывают эскизы к коллекции фартуков, юбок, то конструкторами – изготавливают выкройки, то кройщиками и швеями. При разработке коллекции устраиваем дефиле бумажных кукол. В изготовлении моделей вместо ткани используем цветную бумагу, фантики, различную упаковку. Одеваем кукол и показываем их, проводя по подиуму. Физпауза заменяется «минутами дефиле», чтобы для показа готового изделия девочки свободно могли выйти на сцену, как модели. В процессе репетиций уходят скованность движений, улучшается осанка, координация движений. В итоге учащиеся овладевают навыками шитья, а через роли модельеров, конструкторов, моделей знакомятся с профессионально важными качествами этих профессий.

На уроках кулинарии, для лучшего усвоения материала, развития воображения, коммуникативных качеств, создания положительного эмоционального заряда, вместе с выполнением практической работы, девочкам предлагается освоить информацию о полезных свойствах продуктов через игру. В основу одного из уроков положена русская народная сказка «Теремок». Обживают «теремок-кухню» не животные, а овощи, которые изучаются по программе в пятом классе. Вживаясь в роли овощей, озвучивая, заранее подготовленный учителем ролевой текст, девочки к концу урока могут объяснить такие сложные понятия как клетчатка, фитонциды, эфирные масла, карвинг. В дальнейшем навыки театрального представления они могут использовать,

участвуя в школьных мероприятиях, а это в свою очередь способствует лучшей социальной адаптации ребенка. Очень часто дети классов коррекции – это дети из неблагополучных семей, в которых мало уделяется времени воспитанию, дети не ощущают должной заботы. Цель одного из домашних заданий – проявить заботу к членам своей семьи: угостить родных и близких салатом собственного приготовления, рассказать в семье сказку, собственного сочинения об овощах. Как результат – обратная связь, заинтересованность родителей в учебной деятельности своего ребенка.

Средства мультимедиа являются одним из мощных инструментов познания, так как позволяют воспринимать информацию несколькими органами чувств одновременно. «Чем больше органов чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче, потом вспоминаются», - отметил К.Д. Ушинский. Известно, что эффективность слухового восприятия информации составляет 15%, зрительного – 25%, а их одновременное включение в процесс обучения повышает эффективность восприятия до 65%. Поэтому стараюсь почти к каждому уроку подготовить компьютерную презентацию, которые позволяют визуально воспринять большой наглядный материал, а для ответов на вопросы перед глазами ребят - ключевые и опорные слова, способствующие развитию связной речи.

Возможности использования русского народного творчества на уроках безграничны. Проиграть сказку можно и на уроках по обработке ткани. Осваивая ручные, машинные стежки и строчки можно сшить таких сказочных персонажей, как Курочку Рябу и мышку, Бабку одеть в сшитый на уроке платок, деду подвязать пояс, сделать яйцо золотым, раздать роли и сыграть сказку. Артисты одеты, реплики для них подготовлены учителем заранее, разобраны на уроке такие театральные понятия: как, сценическое пространство, сценарий, роль. Приготовлены программки для зрителей. И хотя, спектакль проигрывается всего пять минут, цель достигнута, так как, такой урок развивает речь, мелкую моторику, умение уважительно относиться друг к другу, и вместе с этим учитель решает задачи – формирования трудовых навыков, умения планировать работу и выполнять её качественно. Выполняя практические работы по машинным швам – обрабатываем детали к следующей сказке – «Репка». Персонажей много и работы хватает всем. Девочки не просто шьют швы, а отшивают элементы костюмов, а затем снова на «сцену» с разработанными словами – репликами для каждой роли.

Продолжая традиции ознакомления с историей русского костюма, устного народного творчества, изготавливаем и одеваем куклу-оберег. Обращаясь к кукле, даем наказ оберегать хозяйку от различных напастей (дети сами говорят о своих страхах), а затем водим хоровод под русские народные песни. Для выполненных работ можно найти применение в семье или быту, используя их в качестве подарков и для оформления интерьера. Это повышает мотивацию к обучению, вызывает интерес к предмету. А уроки ручного труда позволяют формировать координацию движений, развивают творческое самовыражение,

самостоятельность мышления. Приобщение подрастающего поколения к духовному богатству своего народа, его культуре, органической частью которой является народное искусство, является значимой частицей технологического обучения и воспитания детей. Изучение национальной культуры дает возможность воспитывать у школьников уважение к традиционному укладу жизни, быту, обычаям русского народа, стремление сохранить то ценное, что живет в памяти народа. Уроки по этой тематике целесообразно планировать в интеграции с другими предметами, особенно с уроками литературы, когда изучаются темы по народному фольклору. Урок погружения в атмосферу старинного обычая-праздника «Покров-батюшка», как итоговый проект учащихся и учителей технологии и литературы. Вместе с изучением пословиц, потешек, поговорок, игр и примет на этот праздник, учащиеся подготовили традиционные блюда и костюмы для разыгрывания мини-спектакля.

Большое значение в коррекционно-развивающем обучении имеет участие детей с задержкой психического развития в кружковой работе. Девочки 7-8 классов уже обладают определенными навыками, перед ними уже можно ставить более сложные задачи, которые успешно выполняются через проектную деятельность. Это могут быть как краткосрочные, так и долгосрочные проекты. Коллективный проект «Славянская мифология» сначала задумывался как внеурочный проект по технологии, для того, чтобы познакомить младших школьников со старославянскими и языческими обычаями, которые до сих пор живы. Глубокое знакомство со славянскими духами через образы оставило яркое впечатление, как у участников проекта, так и у зрителей. Девушки разработали костюмы, сшили их, а в итоге – представление в виде спектакля. Это представление образов в виде спектакля для младших школьников, учителей и родителей.

Быстрый проект проблемно-исследовательский с прикладным творческим результатом можно выполнить за два урока. Межшкольный большой проект (начальная школа и среднее звено) ставят сказку «Заюшкина избушка». Герои, декорации, сам спектакль разрабатывают учащиеся младших классов, а среднее звено афишу и пригласительные билеты. Урок разработки и изготовления афиши легко вписывается в любой раздел по изучению декоративно-прикладных видов труда. В данном случае афиша была выполнена в лоскутной технике. При выполнении межшкольных проектов у учащихся повышается ответственность, они учатся ставить перед собой цель и организовывать её достижение. Они готовы защищать свои результаты работы перед другими учащимися и взрослыми.

Регулярное использование на уроках приемов театральной педагогики позволяет снизить уровень личностной тревожности, настроить учащихся на активные виды деятельности, повысить уровень интеллектуального развития, коммуникативные способности и способности к трудовой деятельности, в результате развиваются все ключевые компетенции, необходимые для полноценного развития ребенка.

СОВМЕСТНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

Л. И. Еремина, Ульяновск, Россия

Стремительные изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности человека, требуют от будущего специалиста творческого решения проблемных ситуаций в условиях совместной деятельности. Разработка креативного решения уже невозможна силами одного специалиста, актуальным становится превращение командной работы в основную форму организации труда.

А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик, проанализировав основные теоретические подходы к изучению креативности как группового феномена, отмечают, что изучение индивидуального творчества привело исследователей к выводу о том, что креативность невозможна вне социального взаимодействия, то есть является не только индивидуально-психологической, но и социально-психологической характеристикой [1].

Так Г.С. Гавреева рассматривает креативность как устойчивую групповую характеристику, определяя групповую креативность как комплексное свойство группы, позволяющее ей в совместной профессиональной деятельности генерировать оригинальные идеи, инновационные предложения, а также находить способы нестандартного решения проблем, инициативно относиться к делу, стремиться к высоким профессиональным достижениям. В качестве эмпирических индикаторов групповой креативности она выделяет интерес к разработке и решению проекта; готовность к работе над более сложными и ответственными задачами; уровень ценностного единства группы, творческого настроения генерирования новых идей; активность группы в процессе разработки и решения проектных задач [2].

В процессе социального воспитания студентов в учебной группе осуществляется организация социального опыта, который необходим будущему специалисту в профессиональной деятельности. Решение данной проблемы возможно за счет использования в учебно-воспитательном процессе совместного творчества как групповой формы работы по формированию креативности студентов в учебной группе. Организация социального опыта студентов в учебной группе – начальная «ступенька» к созидательному характеру творческой деятельности будущего специалиста, отражает следующие направления работы:

- 1) организация жизнедеятельности в учебной группе через игровые тренинговые занятия;
- 2) обучение творческому взаимодействию в учебной группе через коллективную творческую деятельность.

Педагогическими технологиями на основе активизации и интенсификации совместного творчества студентов в учебной группе выступают:

- собственно игровые технологии: ролевые, имитационные и деловые игры;
- интерактивные игровые технологии: тренинговые технологии;
- технологии креативного развития: мозговой штурм, ТРИЗ-технологии (Г.С. Альтшуллер), метод «синектика», технологии творческого проектирования, технологии решения творческих задач, эвристические техники интенсивного генерирования идей, технология коллективного творческого воспитания (И.П. Иванов) [3, 4].

В педагогическом процессе со студентами используются следующие групповые формы работы: групповая дискуссия, балинтовская сессия, драматизация, решение проблемных ситуаций, обсуждение рефератов и докладов, рецензирование работ, анализ жизненного опыта, презентации и др. [4, 5].

Организация жизнедеятельности в учебной группе начинается с первых дней обучения студентов в вузе, и осуществляется за счет использования игровых тренинговых занятий, направленных на совместное творчество. В литературе в последнее время достаточно широко освещен данный вид занятий (А.Г. Грецов, О.В. Евтихов, О.А. Казанский, А.П. Панфилова, Ю.В. Пахомов, Н.В. Цзен и др.).

Приведем примеры игровых тренинговых занятий со студентами в учебной группе. Игровое тренинговое занятие творческой направленности на знакомство.

Педагогические задачи творческой направленности: развитие творческого воображения, фантазии, способности к выдвиганию ассоциаций; формирование умения создавать образ; знакомство студентов учебной группы друг с другом.

Упражнения творческой направленности:

«Я – ассоциации», «Я знаю», «Да, я такая!», «Три факта», «Брачное объявление», «Представление партнера», «Мой личный герб», «Акrostих».

Игровое тренинговое занятие творческой направленности на взаимодействие студентов в микрогруппах (работа в командах).

Педагогические задачи: развитие творческого мышления; формирование опыта творческого взаимодействия, чувства «МЫ» и умения работать в команде; стимулирование творческой активности.

Упражнения творческой направленности:

«Урок мышления», «Генератор случайных букв», «Рассказ из головоломок», «Скрепки», «Загадочное животное», «Собери рассыпанные стихи», «Забавные вопросы», «Оригинальное использование предметов», «Придумай образ героя» [6, 7, 8, 9].

В организации социального опыта акцент был сделан на коллективное творческое воспитание (создатели и активные реализаторы этой педагогики: О.С. Газман, И.П. Иванов, С.Д. Поляков, С.Л. Соловейчик и др.). Коллективное творческое воспитание (А.Н. Тюков) – это коллективное творчество как способ совместной заботы. Творчество в рамках данной проблемы рассматри-

вается нами как взаимодействие преподавателей и студентов ведущее к формированию креативности.

Ядром коммунарской методики, по словам С.Д. Полякова, является такая организация совместной деятельности воспитателей и воспитанников, при которой все члены участвуют в планировании и анализе его жизни, причем эта деятельность носит характер коллективного творчества [10, с.71].

Отметим, что технология КТД (при организации коллективного дела) и технология ЧТП (чередование традиционных поручений при организации жизнедеятельности учебной группы) при взаимосвязи и являются «методикой, методическим уровнем коллективного творческого воспитания» [10, с.71].

Алгоритм организации и проведения КТД включает в себя следующие этапы работы: предварительная работа учебной группы (диагностика, целеполагание), коллективное планирование, коллективная подготовка, проведение дела, коллективное подведение итогов, стадия ближайших последствий (реализация решений) [11, 12, 13]. Выделим сквозные педагогические идеи, пронизывающие все этапы:

- совместная деятельность преподавателя и студентов, сотворчество;
- ориентация педагога на стремление личности студента к творчеству и самовыражению;
- выбор временной творческой группы;
- вклад каждого в творческое дело и признание ценности мнений;
- применение методик коллективной работы и игровых методик.
- Условия проведения КТД:
- творческая атмосфера (творческое воодушевление);
- четкость в технологии проведения КТД;
- эффективность разделения обязанностей;
- увлеченность и поглощенность деятельностью.

По мнению И.П. Иванова, актуальность, современность, эмоциональность, юмор и сатира – основные критерии эффективности коллективной творческой деятельности [11].

Особое место в методике КТД занимает временная творческая группа, которая создается из представителей микрогрупп учебной группы студентов. Временная творческая группа должна включать в себя «генератора» (хотя бы одного, но лучше несколько), «активатора» («резонатора») и «информатора». Каждый член группы может выступать в данной роли. «Генератор» – человек, у которого возникают новые идеи. «Активатор» – человек, который умеет переформулировать новую идею, вскрыть суть, придать ей адекватное выражение. «Информатор» – человек, который снабжает студентов новой и полезной информацией.

Высказывания творческих идей осуществляются чаще всего вслух, записываются на диктофон или на бумаге. Важно разъяснить студентам (членам временной творческой группы), что «своя» идея у него возникла в результате коллективного обсуждения вопроса, в нее в качестве «сырья» вошли высказывания и идеи сокурсников. Диалог «генератора» и «активатора» заканчивает-

ся объективизацией (идея достигает объективной, содержательной формы), важность которой состоит в том, что непонимание студентами творческого общения друг с другом полностью блокирует процесс решения творческой задачи.

Временная творческая группа так же может быть самостоятельной формой организации и стимулирования совместного творчества студентов в учебной группе.

Коллективное творческое воспитание невозможно без определенной позиции преподавателя. «Сердцевина» позиции преподавателя – это:

1) установки на воспитанника (искренний интерес к внутреннему миру студента, признание за ним права на самостоятельность мнений и поступков);

2) на себя как педагога (установка на самоанализ своей деятельности и значимость своей личности как средства педагогической работы);

3) на способ работы (стремление к организации коллективной деятельности как совместной, творческой, создающей возможности для саморазвития ее участников) [12, с.9].

Спектр тактических позиций в зависимости от возрастных особенностей воспитанников смещается в сторону «психолога», «координатора», «товарища». Важным являются для отношений преподавателя со студентами не данные роли, а стремление педагога оказать помощь в решении возникающих проблем.

Особенности использования методики КТД в работе со студентами следующие: идея «общей заботы» приобретает форму осознаваемой самими студентами идеи творческого развития; преобладают дискуссионные формы работы и КТД, рассчитанные на импровизацию; самостоятельность, активность и инициатива самих студентов.

Любое грамотно организуемое КТД направлено на комплекс определенных педагогических задач, однако в каждом деле можно выделить значимую ведущую цель.

Приведем пример коллективного творческого дела, которое проводится в период обучения студентов на 1 курсе.

КТД «Творческий день».

Педагогическая цель творческой направленности: создание возможностей творческого проявления студентов на основе самоопределения в отношении групп и деятельности.

Этапы КТД (технология работы):

1. Предварительная работа учебной группы.

Диагностика: с помощью анкет, бесед, наблюдений преподаватель узнает об интересах, увлечениях студентов.

Целеполагание возможно через обсуждение того, как сделать так, чтобы личные интересы, увлечения стали общими.

Нужно прийти к идеям: 1) значимость всякого минимального положительного интереса; 2) нахождение такой формы работы, чтобы каждый мог принять участие в КТД.

2. Коллективное планирование осуществляется через работу временной творческой группы и индивидуальные предложения. Создается банк идей о проведении КТД.

3. Коллективная подготовка. Созданный сообща проект КТД воплощается отдельными частями в микрогруппах, при этом учитываются все предложения. Со стороны преподавателя нельзя допускать давления на студентов, в следствии чего, происходит подавление энтузиазма и инициативы, и студенты перестают считать КТД «своим», теряют к нему интерес.

4. Проведение дела. Временная творческая группа определяет общую схему дня, работа осуществляется по студиям: танцоры, художники, артисты, дизайнеры, ораторы, «ниначтонепохожие». Группам предлагается создать творческий проект. В работе возможны тайм-ауты, когда участники могут при желании посмотреть работу других студий. Преподаватель увлекает личным примером, бодрым настроением, доброй шуткой. Итогом является презентация творческого проекта.

5. Коллективный анализ. После презентации происходит обсуждение и анализ проделанной работы. Основные вопросы: «Как мы организовали «Творческий день»? Что лично тебе дало участие в дне? Что было интересно? Почему?» Важно, чтобы каждый размышлял об опыте творческой деятельности.

Педагогический подтекст обсуждения: придание значимости в глазах студентов всякого позитивного интереса и увлечения, подчеркивание важности для человека ответственного выбора в своих интересах себя и интересах других людей.

6. Стадия ближайших последствий. В обсуждении студенты высказывают свои предложения, делятся впечатлениями и своими переживаниями. Говорят, какой опыт приобрели, как и где его можно использовать в дальнейшей работе.

В педагогической работе мы используем широкое многообразие форм коллективного творческого воспитания:

- праздники («Масленица», «День смеха», «Последний звонок», «Творческий день», «Студенческая свадьба» и др.);
- конкурсы (первокурсников, педагогического мастерства, психологов, стенгазет, стендов и др.);
- викторины («Счастливым случаем», «Турнир знатоков» и др.), аукционы (творческих идей, творческих заданий, оригинальных предметов и др.);
- дискуссии («Открытая кафедра», «Дискуссионные качели», «Творческий стол», «Свободный разговор» и др.);
- презентации («Калейдоскоп уроков», «Творческий взгляд», «Мои дети», «Интересные моменты моей практики» и др.);
- защиты творческих проектов («Мое коллективное творческое дело», «Маски», «Творческая игра», «Урок Творчества» и др.).

Опираясь на идею С.Д. Полякова и В.Р. Ясницкой – перенос методики КТД на учебные занятия, в педагогическом процессе мы используем такую

форму совместного творчества как коллективный творческий зачет, который рассматривается как групповая работа с целью не только дифференцированного оценивания, но и формирования творческого потенциала студентов. Условия его проведения следующие: состязательный характер работы на зачете; команды от 6 до 10 человек; вопросы неординарные, требующие проявления эрудиции, креативности, смекалки; оценивание осуществляется дифференцированно, совместно преподавателя со студентами по заранее разработанным критериям [12, с.25].

Таким образом, совместное творчество обладает мощным развивающим эффектом, открывая перспективы развития не только потенциальных творческих возможностей студентов, но и перспективы профессионально-личностного становления будущих специалистов.

Библиографический список

1. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Совместное творчество как ресурс деятельности организации: состояние и перспективы исследований // Психологический журнал, 2011. –Т 32. – № 1. – С. 3 – 21.
2. Гавреева Г.С. Влияние внутригрупповых процессов на развитие креативности малой группы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: ГУУ. 2008. – 21 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий. 2006. – 816 с.
4. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. – М.: Академия. 2009. – 192 с.
5. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М.: Просвещение. 1991. – 192 с.
6. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. – СПб.: Питер. 2008. – 208 с.
7. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.:Издательство «Речь». 2007. – 256с.
8. Казанский О.А. Игры в самих себя. – М.: Менеджер. 1994. – 128 с.
9. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг. Игры и упражнения. –М.: Физкультура и спорт. 1988. –274 с.
10. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Центр «Педагогический поиск». 2007. – 176 с.
11. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика. 1989. – 208 с.
12. Поляков С.Д., Ясницкая В.Р., Зимин Э.С. Цели современного воспитания. Личностно-ориентированное коллективное творческое дело. – Ульяновск: ИПК ПРО. 1996. – 28 с.
13. Селевко Г.М. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.2. М.: НИИ школьных технологий. 2006. – 816 с.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Л. С. Еремина, Томск, Россия

Специфика воспитательного процесса в учреждениях дополнительного образования детей обеспечивает возможность развития воспитанника как субъекта права, деятельности и отношений. Подросток, обучающийся в системе дополнительного образования детей, имеет возможность выбирать учреждение, вид деятельности, объединение, время и меру собственного участия в работе объединения, темп освоения содержания образования в соответствии с интересами, уровнем притязаний. Однако он не всегда готов воспользо-

зоваться предоставляемыми ему возможностями из-за отсутствия опыта самопознания, самоопределения, реализации себя в деятельности, общении, отношениях.

Специфика социально-педагогической работы с подростками в условиях учреждения дополнительного образования заключается в снижении руководящей активности педагога и использовании методов социально-педагогического сопровождения. По определению Е.А. Александровой педагогическое сопровождение – процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном, по сравнению с помощью и поддержкой, участии педагога [1]. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении.

Социально-педагогическое сопровождение рассматривается в узком и широком смысле. В широком смысле – это обеспечение наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного самопроявления в жизни. Речь идет об одной из важнейших функций общегосударственной деятельности по созданию наиболее благоприятных условий для самореализации человека на его жизненном пути и обеспечение его участия в реализации своей гражданской позиции. В узком смысле – это социально-педагогическое сопровождение человека в реальной ситуации развития, которое обеспечивается лицом, берущим или исполняющим функции социального педагога в этой ситуации.

Термин сопровождение означает идти рядом с человеком, движущимся вперед, преодолевая трудности. Оно используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей. По определению Л.В. Мардахаева, социально-педагогическое сопровождение представляет собой совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки. В процессе сопровождения осуществляется стимулирование осмысления существа возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности) в общении, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении (общении, уходе, развитии и воспитании ребенка), способах ее преодоления, а также побуждение к самостоятельности и самоактивности в этом. При этом сопровождение не предполагает гиперопеки сопровождаемого, а должно стимулировать его осознанную, целенаправленную активность в решении возникающих проблем, трудностей, способствовать накоплению социально-значимого опыта действия в проблемной ситуации.

Таким образом, на основании анализа теоретических источников приходим к следующему определению: под социально-педагогическим сопровождением подростков понимается процесс создания условий и оказания необходимой педагогической поддержки для перехода личности в позицию, активизирующую собственные ресурсы, запускающую механизм саморазвития и самореализации. Социально-педагогическое сопровождение предполагает содействие со стороны педагога подростку в восстановлении им возможностей использования внутренних и внешних ресурсов, имеющихся в его индивидуальной ситуации для решения возрастных задач.

Сущность социально-педагогического сопровождения позволяет выделить в нем следующие характеристические особенности:

1) совместное движение (взаимодействие) субъекта и объекта сопровождения. В качестве субъекта выступает социальный педагог, лицо, выполняющее функции социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения). Объектом является сопровождаемый (воспитанник, его родители, человек в ситуации сопровождения);

2) прогнозирование субъектом в процессе социально-педагогического сопровождения:

- совместного движения (взаимодействия) субъекта сопровождения и воспитанника, его родителей (объекта сопровождения);
- характера возникающих (возникших) проблем в процессе самореализации объектом сопровождения в жизненной ситуации;
- перспектив поведения и самопроявления объекта в ситуации развития (общении, поведении, деятельности и пр.), позволяющих выделить возможные проблемы и предрасположенность объекта к их преодолению;
- определения возможного характера действий субъекта сопровождения, направленных на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи объекту, его поддержки, стимулирования, осмысления существа в процессе возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности), успешного продвижения в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении;
- реализации выбранного характера действий, обеспечивающих осмысление объектом сопровождения существа в процессе возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности) в общении, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении, способа ее преодоления;
- побуждения к наиболее полному самопроявлению человека в ситуации развития (обеспечения, поддержки) самостоятельности и самоактивности в преодолении возникающих (возникших) проблем (трудностей) на жизненном пути, достижении целесообразных целей;

3) анализ полученных результатов и определение перспектив последующей направленности сопровождения [2].

Таким образом, основу социально-педагогического сопровождения составляет содействие осмыслению подростком сущности возникшей (возни-

кающей) проблемной для него ситуации, определению способов целесообразного преодоления и реализации себя в ней. Другими словами, это формирование у подростка субъектной позиции в решении вопросов его жизненной ситуации.

Реализация социально-педагогического сопровождения может осуществляться на трех уровнях:

- всеобщее социально-педагогическое сопровождение жизнедеятельности, представляющее собой общую организацию социально-педагогического взаимодействия конкретного человека с окружающими его людьми, стимулирование реализации им основных функций, определяющих его статус и роль в социуме, а также потребности социализации;
- направленное сопровождение, возникающее при необходимости решения частных проблем, трудностей в процессе реализации человеком социальной роли на данном этапе, например, обучения подростка в учреждении дополнительного образования, его адаптации и самореализации в различных сферах жизнедеятельности (например, медицинское, психологическое, финансовое и др. сопровождение);
- социально-педагогическое сопровождение конкретного человека (подростка) в ситуации развития при возникновении у него проблем и трудностей, которые он не может решить самостоятельно [2].

Учитывая, что социально-педагогические ситуации жизнедеятельности человека существует постоянно и сменяются непрерывно, то и его социально-педагогическое сопровождение, поддержка в той или иной ситуации, сохраняясь в рамках общей социально-педагогической ситуации и изменяясь вместе с ее изменением, превращается в процесс.

Выделяют следующие группы социально-педагогических технологий:

- связанные с реализацией общих процессов, свойственных целям и задачам социально-педагогического сопровождения – это технологии социального образования, социального воспитания, социального формирования, социального закаливания, социального становления, которые в своей совокупности обеспечивают социализацию человека;
- специфические технологии социально-педагогического сопровождения, определяемые ее основными функциями: диагностирования, оценивания, прогнозирования, моделирования, проектирования, программирования;
- частные социально-педагогические технологии, обусловленные жизненными ситуациями: адаптации, компенсации, консультирования, контроля, коррекции, мобилизации, патронирования, посредничества, просвещения, профилактики, реабилитации, экспертизы и др [3].

Каждая технология социально-педагогического сопровождения имеет свое назначение в зависимости от сопровождаемого и сложившейся у него жизненной ситуации. Этапы социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополнительного образования детей, их содержание и специфика будут следующими.

Первый этап – диагностико-прогностический – оценка сложившейся у подростка индивидуальной ситуации развития в связи с его возрастными потребностями, уровнем социализированности, имеющимися трудностями, а также оценка возможностей учреждения дополнительного образования детей для его эффективной социализации. Оценка сложившейся у воспитанника ситуации в новом для него школьном коллективе включает его диагностику и ситуацию, в которой он оказался.

При изучении личности сопровождаемого (подростка) необходимо выявить особенности опыта его предшествующей социализации, его самочувствие в среде учреждения дополнительного образования, настрой на адаптацию в ней. Изучение характера возникающих проблем социализации подростков в учреждениях дополнительного образования включает оценку общей атмосферы, степень ее сложности для подростка; сплоченность коллектива; наличие микрогрупп; статусно-ролевое положение подростка в коллективе; отношение и проявление членов коллектива по отношению к подростку; проблемы, возникшие в связи с адаптацией к условиям учреждения, и их причины; место и роль социального педагога, психолога, руководителей объединений, ученического коллектива в отношении к событиям, происходящим в коллективе и др.

В содержание прогноза входит:

- с позиции подростка: возможное поведение, адаптация и самореализация в среде учреждения дополнительного образования; возможности видеть возникшие (возникающие) проблемы (трудности), самостоятельно и успешно их преодолевать;
- с позиции членов ученического коллектива: реакция на сопровождаемого, его поведение, особенности и трудности; возможные действия и их последствия для него;
- с позиции руководителя детского объединения: возможные действия по отношению к коллективу, его активу, отдельным членам; по стимулированию адаптации и саморелизации подростка в коллективе;
- с позиции сопровождающего (социального педагога): необходимость и характер целенаправленного содействия, помощи, поддержки, другого участия во взаимодействии с подростком, коллективом, его активом с целью создания условий и обеспечения наиболее целесообразной адаптации и самореализации подростка в коллективе и обеспечения его самопроявления в преодолении проблем, трудностей в ситуации развития.

Второй этап – определение цели и задач сопровождения в сложившейся ситуации. Цель социально-педагогического сопровождения в этой ситуации – стимулирование адаптации и самореализации подростка в коллективе, а задачи – в соответствии с данными прогноза с позиции сопровождающего. Они направлены, с одной стороны, на создание благоприятной ситуации в самом коллективе и при необходимости на взаимодействие с активом и отдельными членами коллектива; с другой – на побуждение к целесообразной самоактив-

ности воспитанника в процессе его адаптации и самореализации; с третьей – взаимодействие с руководителем детского объединения.

Третий этап – выбор технологии практического решения задач по достижению цели. С учетом определенных задач социализации подростка в условиях учреждения дополнительного образования детей планируется непосредственная технология действий сопровождающего.

Четвертый этап – непосредственная подготовка к реализации выбранной технологии действий. Такая подготовка осуществляется при необходимости и включает возможную работу с самим коллективом и его руководителем.

Пятый этап – реализация выбранной технологии сопровождения. Реализация осуществляется в соответствии с выработанным планом и динамикой прохождения социализации подростка. При позитивном процессе сопровождения происходит без непосредственного вмешательства, в противном случае действия субъекта определяются разработанным планом и складывающейся ситуацией развития процесса социализации.

Шестой этап – анализ результатов реализации технологии сопровождения и определение перспектив. Такой анализ важен на перспективу дальнейшего сопровождения подростка и характеризует накопление опыта решения им жизненно важных задач соответственно возрасту.

Можно выделить две группы ситуаций в учреждениях дополнительного образования детей, требующие использования технологий социально-педагогического сопровождения подростков: общие – для всех видов учреждений (проблемы в сфере самопознания, общения, социализации и т.п.) и специфичные.

Специфичные проблемные ситуации могут быть определены для каждой модели осуществления социального воспитания. В учреждениях и объединениях модели «школа» развитие способностей в определенной сфере связано с приобретением специальных умений и навыков. В зависимости от степени одаренности воспитанников их индивидуальные достижения будут различаться. Подростки с небольшими задатками не испытывают желания заниматься данным видом деятельности, но они вынуждены посещать школу, следуя требованиям родителей. У воспитанника возникает субъективное ощущение неуспешности, а также чувство несправедливости от того, что его усилия не приносят ожидаемых результатов. Ориентация одаренных подростков на осуществление привлекательной и значимой для них деятельности очень велика, как и затрачиваемое на эти занятия время. Соответственно воспитанник оказывается в ситуации дефицита разнообразного взаимодействия вне рамок избранного вида деятельности. Еще одна проблемная ситуация связана с самопрезентацией воспитанника. Это проблема саморегуляции подростка при участии в выступлениях, соревнованиях, конференциях, выставках. Следующая проблемная ситуация содержит трудности, связанные с несформированностью навыков самообслуживания. Наиболее ярко она прослеживается в условиях выездов объединения. В моделях «клуб» большую роль играет контекст отношений [4].

Таким образом, технологии социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополнительного образования детей являются важным фактором их социализации, гармонизации отношений с социальным окружением, личностного и профессионального самоопределения. В процессе сопровождения обязательен учет индивидуальной ситуации развития подростка, его ресурсов для самостоятельного решения проблем, трудностей социализации. Комплексность и вариативность социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополнительного образования детей обуславливает предъявление высоких требований к сопровождающему, в роли которого, по нашему мнению, должен выступать социальный педагог.

Библиографический список

1. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б.В.Куприянов, Е.А.Салина; под ред. А.В.Мудрика. – М.: Академия. 2004. – 240 с.
2. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука, 2010 – № 6. – С. 4-10.
3. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия. 2002. – 272 с.
4. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка личности ребенка как цель дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2004. – № 8. – С. 13-17.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА, ПСИХОСИНЕРГЕТИКА И МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖ- И ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ТРАВМАТОЛОГИИ ПРИ ПОЛИТРАВМЕ (НА ПРИМЕРАХ ТРАВМ С ДИФФУЗНЫМ ХАРАКТЕРОМ ПОВРЕЖДЕНИЙ)

И. В. Ершова-Бабенко, Одесса, Украина

Постнеклассическая парадигма¹ [1] стала актуальной в философии и науке в последней четверти XX в. (термин введен В. С. Степиным в 1989 г.), акцентировав внимание исследователей на том, что задавая вопрос природе и получая ответ, теперь учитываются свойства объекта исследования, способ постановки вопроса и способность ученого понять ответ. Это вводит в современные исследования психологические, профессиональные и социальные установки ученого, его культурно-исторический уровень. Раньше наука не рассматривала их, считая несовместимыми с критериями объективности научного знания. Также это вводит субъект-субъектные отношения между исследователем и объектом/ субъектом исследования. В науке XXI века это выражено

¹ Парадигма - Вопрос о выделении метатеоретического уровня научного познания как третьего самостоятельного, помимо теоретического и эмпирического, оценивается в конце XX столетия как одна из наиболее актуальных проблем современного этапа развития логики и методологии науки. Попытки внедрения третьего уровня предпринимались в свое время Т. Куном, который предложил понятие «парадигма». В трактовке Т. Куна понятие «парадигма» выступает как особый тип знания, не выполняющий непосредственно функции объяснения, а выступающий в функции определенного вида теоретической деятельности с пояснением и классификацией эмпирических знаний. Другая попытка принадлежит И. Лакатосу. Он в качестве аналогии понятия «парадигма» предложил понятие «исследовательская программа» как набор исходных идей и методологических установок. В современной научной и философской (методологической) литературе применяются также понятие «стиль мышления» и конкурирующее с ним понятие «картина мира». Первое употребляется в значении близком к понятию «парадигма» - как определенный историко-конкретный тип мышления, общий для данной эпохи, который присутствует в развитии основных научных направлений своей эпохи, обуславливает некоторое стандартное представление в метаязыковом контексте всех фундаментальных теорий своего времени. Второе употребляется для фиксации в теории познания метатеоретического уровня.

понятиями человекомерные и психомерные (психосинергетика) системы/среды², а также соответствием определенной мерности или количеству задействованных измерений субъекта-исследователя, средства и объекта/субъекта исследования. Реализацией такой постановки вопроса стала постнеклассическая (постдисциплинарная) классификация наук (Ершова-Бабенко, 2008; 2010), дополнившая дисциплинарную [2 - 4].

Концептуальные основания психосинергетики – нового научного направления последних двух десятилетий, представляющего постнеклассическую парадигму [6], выражены в следующих концептуальных моделях и концепциях: 1) концептуальная модель психики – психика как гиперсистема синергетического порядка, с фазовой структурой – открытыми нелинейными самоорганизующимися средами: дожизненная, прижизненная (система психической реальности – СПР), послезизненная фазы (1989, 1991, 1993), в определенных условиях проявляющими себя как управляющий параметр; 2) концепция «информационно-ментально-духовно-эмоциональная среда» – ИМ-ДЭС (сокращенный вариант «информационно-эмоциональная среда» – ИЭС) и агрессивные факторы этих сред [7]; 3) концептуальная модель болезни/здоровья человека: $A (B + C + D)$, где B – среда: человек/организм; C – среда: болезнь/здоровье; D – среда обитания; A – мегасреда, формируемая тремя перечисленными, проявляющая себя как управляющий параметр, но на нее как правило не ориентированы ни диагностика, ни лечение и ни профилактика [8]; 4) концептуальная модель «целое в целом», в т. ч. «нелинейное целое в нелинейном целом», а также ее разновидности – «среда в среде», в т. ч. «нелинейная среда в нелинейной среде» [2; 9]; 5) концептуальная модель психосинергетических стратегий человеческой деятельности [2]; 6) концепция осевого пространственно-временного центрирования психики (внутрипсихический мир), личности внутриличностный мир, ценностная сфера личности), тела и головного мозга (черепно-мозговая травма, политравма, кататравма) [10]; 7) концептуальная модель мерности познания: психика как определяющая мерность производных от нее сред, процессов – психомерность, человек и

² В психосинергетике речь идет о понятии «психомерная среда», на нескольких уровнях ее понимания. Прежде всего, это внутрипсихическая среда (ВПС), которую мы порождаем. Это сложная среда, она сама себя достраивает, видоизменяет. Фактически все, что выходит за пределы внутрипсихической среды человека – не просто является ее продуктом, а зависит от характера, состояния, особенностей продуцирующей среды. Внимание психосинергетики особенно сконцентрировано на состоянии ВПС человека, на реальных возможностях изменить ее, обеспечивая уменьшение стрессовости. В психосинергетике разработаны технологии, синхронизированные с особенностями стратегий психомерных сред (ПС), что обеспечивает способность ПС к новому типу адаптации, который фактически укладывается в понятие «информационно-эмоциональная среда». Выделены информационные, ценностные, эмоциональные потоки, которые могут приводить к травмированию тела. Это можно выразить синергетически. В работах И. Пригожина и Г. Хакена присутствуют два идентичных понятия – это «критический порог» и «критическая разность». При возникновении критической разности двух ипостасей человека, биологической и интеллектуальной, мы получим либо скачок в плюс, либо скачок в минус; можно получить и потерю вообще системы как таковой. Многие из позиций представлены в [2]. На сегодняшний день удалось разработать такую технологию, которая обеспечивает в краткие сроки оснащение ВПС человека такими средствами, которые соответствуют специфике психического мира человека и не являются для нее чужими. Они могут быть произведенными ею или привнесенными в нее, но по характеру своему, по сути своей, по принципам организации они ей соответствуют, а не противоречат. Точка зрения психосинергетики и теоретическая и практическая такова, что избежать травмы тела и обеспечить телу возможность выдерживать то, что происходит в информационном эмоционально нагруженном мире, можно лишь на основе изменения мировоззрения, мышления, навыков оперирования информацией. Здесь позиция психосинергетики такова: известный всем принцип удаления лишнего в информационном поле, с которым взаимодействует человек и в котором живет человек. Удаление лишнего не как выбрасывание, не как эгоистичность и безразличие, а как временное высвобождение центрального поля внимания для свободного оперирования ресурсами в энергосберегающем режиме. Все, что выведено в поле лишнего, может быть со временем вновь введено в актив. Речь идет о том, что соответствует характеру этой психомерной среды. Это изменение отношения. Вопрос: как достичь того, чтобы человек действительно умел быстро изменять свое отношение к происходящему для сохранения стабильности состояния. И здесь ключом является, сформулированная И. С. Добронравовой в работе «Синергетика: становление нелинейного мышления» (1990), характеристика нелинейного мышления как способности к восприятию нового, потенциальная готовность к новому. Это очень важный момент, который можно обосновать как характеристику внутрипсихической системы. Таковы взгляды, которые проповедует и развивает одесская научная школа синергетики, психосинергетики [2; 6; 11; 12].

социум как мерность – человеко- и социомерность, природа и космос как мерности – природо-, геомерность и космомерность [3;4]; 8) концептуальная модель агрессивности/самоуничтожения и/или безопасности/риска для сред с критической разностью проявления качеств, определяемых принадлежностью каждой к определенному классу/подклассу сред при объединении в макро-. Например, Д (В-А-С), где «Д» – режим схождения систем (1993), их соединения [11]; «В» – водитель, «А» – автомобиль, «С» – природная/экологическая среда; 9) концептуальная модель культуры нелинейного мышления [13]; 10) концепция системы высшего образования [14].

Методология меж- и трансдисциплинарных³ исследований представлены в докладе методологией исследования сложных систем различной природы как синергетических объектов на основе концептуальной модели «целое в целом» и концепции «осевое центрирование» [2; 10] и ее практическим применением (1986 - 2011).

Специфика настоящего фундаментального методологического, теоретического и практического меж- и трансдисциплинарного исследования связана, во-первых, с тем, что, пожалуй, впервые за долгие годы оно осуществлено совместно философами и методологами, травматологами, нейрохирургами, невропатологами, терапевтами и психологами-реабилитологами Украины [10].

Во-вторых, с тем, что оно проведено в рамках международных междисциплинарных исследовательских проектов «Постнеклассическая методология: становление, развитие, принципы, перспективы» (№ 08-03-16059 д), итоги которых в 2009 и 2010 годах представлены в коллективных монографиях «Постнеклассика: философия, наука, культура», «Постнеклассические практики: опыт концептуализации» изданных как совместно двумя академиями наук – Российской академией наук и Национальной академией наук Украины [6], так и Российской академией наук [3; 11].

В-третьих, с тем, что оно выполнено на пике поиска и достижений современной науки и выражает особенности постнеклассической парадигмы. Ее появление во многом обусловлено изменением статуса современного научного знания, превратившегося в своеобразную форму производства, где достижения истины неразрывно связаны с получением конкретных практических результатов, сочетающих пользу и благо для человека [2 - 5; 11]

В-четвертых, в том, что исследования показали подобие (фрактальность⁴) модели формирования, развития, лечения/коррекции и реабилитации травм

³ «Трансдисциплинарность» характеризует такие исследования, которые идут «через», «сквозь» дисциплинарные границы, выходят «за пределы» конкретных дисциплин. Такие исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую, разработкой совместных проектов исследования. Термин «пришел» из французских научных центров по исследованию сложных самоорганизующихся систем и сложного мышления, в первую очередь Центра трансдисциплинарных исследований (социология, антропология, история), возглавляемого Эдгаром Мореном и Клодом Фишлером. представители московской научной школы С. Курдюмов и Е. Князева (2003) более целесообразным считают применение следующей терминологической цепочки: полидисциплинарные поля исследований, междисциплинарные исследования и трансдисциплинарные стратегии исследования.

«Полидисциплинарность» является характеристикой такого исследования, когда какой-либо феномен или объект (планета Земля, человек и т. д.) изучается одновременно и с разных сторон несколькими научными дисциплинами.

Термин «трансдисциплинарность» используется в конце XX в. для характеристики научных направлений, подобных нелинейной динамике сложных систем или синергетике, наряду с такими терминами как «междисциплинарность» и «полидисциплинарность». Эти три понятия близки друг к другу, хотя и имеют некоторые отличия.

«Междисциплинарность» означает прежде всего кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления

⁴ Фрактали (фрактальные объекты) – одно из «собственных», «особых» понятий синергетики, где одно из определений гласит, что это

одного типа, объединенных автором в понятие «политравма с травмами разного генеза», и его разновидностями – высокоскоростная политравма с диффузным характером повреждения и политравма с диффузным характером повреждения.

Сегодня основной круг поисков науки при постнеклассическом прочтении поведения сложных саморегулирующихся и саморазвивающихся систем включает исследование измененных форм субъект-субъектного и субъект-объектного единства как способов решения проблемы целостности [2], новой технологии рациональности, коммуникативной практики, совмещающей в себе различные формы технологии, габитуального поведения и многих других вопросов.

Объектами исследования в изложенном аспекте за период с 1995 по 2011 гг. являлись: 1) повреждения в условиях авиакатастрофы, классифицированной как высокоскоростная политравма одного генеза, – множественные переломы, сотрясение и ушиб головного мозга, а также последствия – нарушение тактильного и пространственного восприятия спустя три месяца после политравмы; 2) ЧМТ с диффузно-аксональным повреждением головного мозга и последовавшим состоянием комы 2, в одних случаях, и комы 1 – в других (политравма одного генеза, спровоцированная предшествующей или последующей психологическими травмами ценностной или информационно-эмоциональной сферы личности); 3) последствия отравления тяжелыми металлами (таллий); 4) миофасциальные и другие боли, в т. ч. в области позвоночника как длительно отсроченные последствия травм; 5) анафилактический шок как длительно (через два года) отсроченные последствия психологической травмы, сопровождавшейся тогда шоковым состоянием; 6) двигательные, функциональные (диабет 2-го типа и др.) и психические нарушения/повреждения как длительно отсроченные последствия депривации у детей и подростков в диапазоне от 5 до 18 лет (опытные данные) и у взрослых от 21 до 60 лет (опытные данные); 7) стволовой инсульт как длительно отсроченные последствия травм шейного отдела позвоночника (боевые искусства), резко активизированные травмой ценностной сферы личности (политравма с травмами разного генеза); 8) перинатальная травма – психо-эмоциональные переживания беременных, приводящие к перинатальным травмам плода, отсроченным последствиям (ДПР, аутизм, алалия, эмоциональная слабость); 9) случаи, когда после рождения у детей не закрывается овальное отверстие и проявляется, например, задержка в развитии, а к 3-м годам, после закрытия, наблюдается гиперразвитие; (психологическая травма отсутствует); 10) случаи хирургического вмешательства как разновидность высокоскоростной, в т. ч. психологической травмы, когда не учитывается психологическое состояние субъекта и даже мышечный спазм; 11) зависимости как разновидность психологической травмы (компьютерная и др.).

множества, которые обладают свойством самоподобия, масштабной инвариантности, т. е. малый фрагмент структуры фрактального объекта подобен другому, более крупному фрагменту или даже структуре в целом.

В психосинергетике применяется уточнение, что в отношении психики мы подразумеваем существование единства пространственно-временной фрактальности как на разных уровнях и в разных фазах психики, так и на уровне гиперсистемы в целом.

Предметом исследования в изложенном аспекте явилось создание единой модели процесса политравмы в названных случаях и реабилитационных действий с позиций постнеклассической парадигмы в лице психосинергетики, ее концептуальных моделей и концепций, а также метода «Создающая Сила» [2].

Исследования проводились, исходя из гипотезы о фрактальности рассматриваемых травмирующих процессов и собственно травм и, соответственно, возможности разработки фрактальной модели процесса и реабилитационных действий.

Представленный в докладе итог работы выражен теоретическими, методологическими, технологическими и методическими, в т. ч. практическими результатами: методическими разработками, созданными на основе концепции осевого пространственно-временного центрирования, для посттравматической, в т. ч. послестрессовой реабилитации (метод «Создающая Сила»); практическими результатами, полученными при послестрессовой реабилитации психоэмоциональной травмы, ценностно-личностной и одной из форм черепно-мозговой травмы при политравме в условиях диффузно-аксонального повреждения (ДАП) головного мозга, а также комы 2 [10] и др.; практическими результатами, полученными при многопрофильной реабилитации после авиаполитравмы; методические разработки и практические результаты в условиях эмоциональной и ценностной депривации, в т. ч. у детей; коммуникативные практики реабилитационной направленности при когнитивных травмах в условиях коммуникации (ТВ, компьютерные игры, групповое общение) и др.

Один из приведенных результатов ярко демонстрирует, что наибольшие качественные изменения в поведении сложной открытой самоорганизующейся среды/системы синергетического порядка происходят в зоне фазового перехода. В работах И. Пригожина (химические, физические, социальные процессы: 1947 - 2003), Б. Белинцева (клеточные пласты: 1991) и Г. Хакена (аллюр лошадей, движение пальцев пианиста, мышление, восприятие, информационные процессы: 1991) было экспериментально установлено, что в нелинейных диссипативных⁵ системах (а такой системой по определению является психика человека, личность и ее сферы – Ершова-Бабенко, 1993) реализуются неустойчивости и бифуркации. Названными авторами установлены условия, при которых в рассматриваемыми ими средах/системах возникают спонтанные переходы с понижением симметрии, т. е. самоорганизация. Именно ее проявлением, на наш взгляд, и являются не только заболевания, но и точно

⁵ В соответствии с определением и свойствами диссипативных систем [15. С. 327] главный признак подобной системы состоит в ее способности использовать избыток свободной энергии для целесообразного выполнения своих функций.

Любая открытая система, если внезапно изменяются условия (вне-, вну-), то происходит резкий рост потока энтропии до критической точки (максимальное значение), что является стохастическим аналогом точки бифуркации, в которой система либо разрушается, либо адаптируется и возникают самоорганизующиеся диссипативные структуры, соответствующие условиям. Критерий самоорганизации в подобных случаях – это функция скорости изменения, информационной энтропии. Психическая система была отнесена нами (1989) к категории открытых, далеких от равновесия и устойчиво неравновесных систем, в которых возникает динамический порядок, новые типы организации субъектной информации в личностном психическом информационном пространстве и времени, присущие только этим системам. При чем в понятие «психическое информационное пространство и время» мы включаем и такую информацию, которая обеспечивает личностно ориентированную или индивидуальную деятельность и поведение субъекта в процессе жизни и социализации, т. е. в данном случае мы не разделяем информационные процессы и деятельность или поведение субъекта. Это значит, что наша позиция выходит за пределы деятельностного или личностно-деятельностного подходов. Главным признаком психики человека как открытой диссипативной устойчиво неравновесной системы является ее способность использовать избыток свободной энергии в определенных случаях «для целесообразного включения своих функций» [11].

возникающие кризисные состояния в периоды ремиссии и отсутствия провоцирующих стрессов, что базируется на выявленном подобии в масштабе осевого пространственно-временного центрирования. Например, при сахарном диабете 2-го типа, при эмоциональной слабости.

Взаимно дополняя друг друга, все перечисленные уровни исследования создают объемную картину современного состояния фундаментальных методологических трансдисциплинарных исследований названных объектов исследования и внедрения этих результатов в травматологии при политравме, включающей травмы разного генеза, а также перспективы развития как теоретического, так и практического уровней в рамках постнеклассической парадигмы, концептуальных концепций психосинергетики.

Предыдущие результаты психолого- и двигательного-реабилитационного курса по методу проф. Ершовой-Бабенко И. В. «Создающая Сила» были представлены в докладе группы авторов на юбилейной научно-практической конференции, посвященной 75-летию санатория «Орленок» (Евпатория) [10] и в статье той же группы авторов «Проблема психологической реабилитации при политравме» [10] на примере трех однотипных клинических случаев ЧМТ с политравмой у мужчин в возрасте 23 (б-ной А), 32 (б-ной Б) и 34 (б-ной В) года. Работа психологов-реабилитологов (Ершова-Бабенко И. В., Корниенко С. В., Гричун Э. Б., Медянова Е. В.) проводилась при участии и под наблюдением травматологов (Топор В. П., Гуриенко А. В.), нейрохирургов (Решетняк В. В. и др.), невропатологов (Чемересюк И. и др.), терапевтов (Бабенко Д. Л. и др.).

В рассматриваемых теперь случаях нами был применен тип психологической реабилитации по методу «Создающая Сила» проф. Ершовой-Бабенко И. В., разработанный в рамках психосинергетики и основанный на создании новых и нового характера связей и/или восстановлении силы и устойчивости ослабленных сигналов между зонами головного мозга и соответствующими зонами тела, личности, их синхронизации с соответствующими поврежденными зонами организма и уровнями психики, личности, исходя из положения о спонтанной самоорганизации в зонах фазового перехода, а также критического порога отклонения осей по всему объему, а также угловых отклонений.

Для изложения материала в терминах психосинергетики в работе [10] были введены понятия «нарушение осевого пространственного центрирования» (ОПЦ) головного мозга человека, его психики и личностных сфер, в результате перенесенных политравм, включающих травмы разного генеза, а также понятие «нарушение осевого временного центрирования» (ОВЦ). Оба вида нарушения – ОПЦ и ОВЦ являются также нарушением всего организма (тела), т. е. всех тех зон, в которые направляются соответствующие сигналы (пучки и ансамбли сигналов) мозговой деятельности (синхронизирующие, активизирующие, тормозящие). Например, все травмы (переломы) расположены по правой стороне – голова, плечо, предплечье, тазо-бедренная зона, коленный сустав, стопа.

В соответствии с методологическими представлениями постнеклассической науки нами в работе [10] был сделан вывод о существовании явления осевой (пространственно-временной) организации (ОПВЦ) самоорганизующихся открытых нелинейных систем/сред (ОНС) различной природы – тела/организма, головного мозга, психики/личностных сфер. Данный подкласс систем/сред выделен и описан в теории изменений и диссипативных сред И. Пригожина (1947, 1986, 2003), в синергетике Г. Хакена (1991; 2000), в психосинергетике И. Ершовой-Бабенко (1989; 1992; 2005), в нелинейной динамике Г. Малинецким (2006).

В терминах психосинергетики в работе [10] введено также понятие «нарушение ОПВЦ головного мозга, в частности, в условиях ДАП головного мозга, высокоскоростной политравмы с диффузным характером повреждения связей, включая травмы разного генеза. Также в работах [10; 11] предложено в этих терминах рассматривать функционирование головного мозга и психики в единстве этих систем как среду по типу «целое в целом». Такой тип среды является производным перечисленных и каждая из них в определенных условиях является или становится управляющим параметром⁶. К настоящему времени нами расширен спектр методик (в предыдущих публикациях речь шла о дорожно-транспортных происшествиях, авиакатастрофах с позиции высокоскоростной политравмы с диффузно-аксональным повреждением головного мозга) - разработаны также методики и получены положительные результаты для условий политравмы с участием травмы ценностной и когнитивной сфер личности [5;12], а также для условий такого типа травмы как отравление тяжелыми металлами (в частности, таллием).

Важным моментом в рассматриваемых случаях политравмы с участием травм разного генеза, в т. ч. ЧМТ по типу ДАП, является смещение друг относительно друга травмированных отделов тела, т. е. ОПЦ тела, наряду со смещением друг относительно друга различных «слоев» мозгового вещества и системы восприятия мира - ОБЦ. Аналогично смещение друг относительно друга травмированных слоев внутриличностной сферы (одновременно или как следствие), т. е. ОПЦ личности, наблюдается также на уровне ценностной или информационно-эмоциональной сфер/сред личности.

Например, расположение травм, полученных пациентом А при катастрофе (авиа-) - травма головы, предплечья, кисти, тазобедренной зоны, колена и стопы с соответствующими зонами переломов, расположены по правой стороне тела. При диагностике это же наблюдается и на психологическом уровне в виде смещения ОПЦ в ходе восприятия/ представления пациентом своего тела и окружающего пространства в мысленном образе и/или конструкции другого уровня, одновременно присутствующих в психике. Обнаруживается подобное смещение с помощью определенного типа диагностики и

⁶ Под управляющим параметром (УП) в психосинергетике, вслед за синергетикой Г. Хакена, принято понимать сверхмедленные «вечные» переменные как мегауровень, вышележащий над макроуровнем. УП выполняют роль параметров порядка для макроуровня. Плавное изменение УП, можно менять системы нижележащих уровней. Иногда эти изменения выглядят весьма бурно, кризисно, и тогда говорят о критических (бифуркационных) значениях УП. Под параметрами порядка (ПП) принято понимать долгоживущие коллективные переменные, задающие язык среднего макроуровня. Сами они образованы и управляют быстрыми, короткоживущими переменными, задающими язык нижележащего микроуровня. Последние быстрые переменные ассоциируются для макроуровня с бесструктурным «тепловым» хаотическим движением, неразличимым на его языке в деталях

выражено разделенностью вертикальной и горизонтальной зон в фиксируемом восприятии пространстве – вертикальное воспринимается отдельно от горизонтального и отдельно представлено в памяти. Также и горизонтальное – воспринимается и представлено отдельно от вертикального. Эти зоны не только не совмещаются, как это должно быть в норме, но даже не пересекаются и не соприкасаются. В рассматриваемом случае А, например, можно говорить о явлении подобия (фрактальности) разрывов связей, выраженном подобием разрывов связей на нескольких уровнях: на уровне головного мозга (аксоны), на уровне психики (образ, конструкция), на уровне тела (перелом, разрыв мышц, сухожилий, прерванность нервного сигнала), на уровне личности (ценностная, когнитивная, информационно-эмоциональной сферы/среды), но не только в пространственном аспекте, а и во временном.

Исходя из вышесказанного для каждого из рассматриваемых случаев была реализована авторская методика психолого-реабилитационной работы «Осевое пространственно-временное центрирование» (методика ОПВЦ) с учетом индивидуальных особенностей каждого из пациентов. Методика ОПВЦ основана на создании новой центрирующей оси/конструкции, новых и/или нового характера связей. В зависимости от конкретного случая это может осуществляться на разных уровнях – на уровне восприятия, движения, отношения к чему-то, на уровне памяти, действия, мышления, интеллекта, поведения. В других случаях речь идет не о прерванных сигналах, а о восстановлении силы и устойчивости ослабленных сигналов, в т. ч. между аксонами при диффузно-аксональном повреждении, их синхронизации с осевой⁷ организацией тела/организма/мозга/ системы органов и психики/личности/сфер личности пациента.

Подобная психолого- и двигательно-реабилитационная программа исходит из того, что управляющим параметром при диффузном характере повреждений становится особый тип смещения ОПВЦ на соответствующем уровне политравмы/уровнях травм, который приводит к «коммуникативному сбою». Например, сигнал, посылаемый мозгом не находит адресата ни в теле/организме, ни в психическом «изображении». Не получив подтверждения, мозг снова посылает сигнал и снова туда же, но опять не получает подтверждения. Поскольку мозг, также как и тело, и система психики действуют в условиях особого типа осевого смещения, то не возникает коррекции, подстройки действий-сигналов, чтобы учесть смещение адресата сигнала. Действие лишь повторяется множество раз. Итогом такого режима становится, например, судорожное состояние мышц, эффект истощения. При этом важно, что подобный характер происходящего и его последствий существует как на уровне головного мозга, тела, системы психической реальности, так и на уровне ценностно-когнитивной сфер личности. Такое подобие, вплоть до синхронизации, приводит к формированию системного заболевания из-за ис-

⁷ Осевое центрирование рассматривается нами как психосинергетический принцип и поэтому оно может возникать в условиях концентрации показателей разной природы на различных уровнях. Например, химические часы – уровень химической реакции, нервный срыв – информационно-эмоциональный или физиологический уровень, разочарование или потеря смысла жизни – ценностная сфера личности и т. д. Для иллюстрации этого принципа представим образ шара как множества осей, где существуют центрирующие оси на каждом уровне – головного мозга, тела, скелета, мышечной ткани, психики, личности, эмоциональной и других ее сфер. «Шары» наложены друг на друга и могут быть в отношениях «целое в целом».

тощенности, к формированию сначала психического или личностного отклонения с последующим возникновением заболевания.

В теоретическом плане реабилитационный курс по методу проф. Ершовой-Бабенко И. В. базируется на методологических основаниях постнеклассической парадигмы конца XX – начала XXI в., представленных психосинергетикой (включая 16 принципов и 10 концептуальных моделей) – научным направлением и методологией исследования психомерных систем/сред, давшего нам возможность создать психосинергетическую теорию психики и политравмы.

Библиографический список

1. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации. // «Вопросы философии», №10. 1989. С. 3 – 18.
2. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения. – В кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. / Отв. Ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. Спб: - Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 249 - 295
3. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (Концептуальная модель). Монография. – Винница, KNYGA NOVA, 2005. – 368 с.;
4. Ершова-Бабенко И. В. Постнеклассические практики: концептуальные модели психосинергетики. Коллективная монография: Постнеклассические практики – опыт концептуализации. – М.: МАКС Пресс, 2010. – С. 135 – 151
5. Ершова-Бабенко И. В. Методологические проблемы разработки новой теории психики в свете постнеклассических практик. – В Сб.: Постнеклассические практики: определение предметных областей. Материалы международного междисциплинарного семинара. – М.: Изд-во МаксПресс, 2008. – С. 53 - 61
6. Ершова-Бабенко И. В. Личностная политравма в условиях диффузного повреждения ценностных связей личности на культурно-национальном государственном уровне. Концепция осевого центрирования личности и ее ценностной сферы. – В кн.: Культурное многообразие: от прошлого к будущему. Тексты участников Второго Российского культурологического конгресса с международным участием (Санкт-Петербург, 25-29 ноября 2008). СПб: Эйдос, 2010. – С. 3085-3093
7. Ершова-Бабенко И. В. Место психосинергетики в постнеклассике. – В кн.: Постнеклассика: философия, наука, культура. Коллективная монография. / Отв. Ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. Спб: - Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 460 – 488
8. Ершова-Бабенко И. В. Исследование влияния агрессивности информационно-эмоциональной среды (нервная анорексия). // Український вісник неврології. – Т. 10, вип.1 (30), 2002, додаток: матеріали II Національного конгресу неврологів, психіатрів та наркологів України. С. 81-82 Она же Ершова-Бабенко И. В. Проблема экологии психики в условиях агрессивности информационно-эмоциональной среды. Психосинергетическая концепция. // Український вісник неврології. – Т. 10, вип.1 (30), 2002а, додаток: матеріали II Національного конгресу неврологів, психіатрів та наркологів України. – С. 81
9. Запорожан В. Н., Ершова-Бабенко И. В., Гоженко А. И. Поиск новой концепции болезни в свете мировоззренческих и методологических изменений в науке 2-й половины XX в. - Материалы юбилейной конференции «Психосинергетика – на границе философии, естествознания, синергетики, медицины и гуманитарных наук». – Одесса, 2002. – С. 76 – 79; Запорожан В. Н., Ершова-Бабенко И. В., Гоженко А. И., Макулькин Р. Ф. Проблема поиска новой концепции болезни и пути её решения. - Материалы юбилейной конференции «Психосинергетика – на границе философии, естествознания, синергетики, медицины и гуманитарных наук». – Одесса, 2002. – С. 79 - 81
10. Ершова-Бабенко И.В. Концептуальная модель психики и специальный механизм пространственно-временной организации как самостоятельной, не сводимой к генетической программе. Тезисы докладов научной конференции «III чтения В. В. Подвысоцкого» 27 - 29 мая 2004. С. 37 – 39; Она же Понятие «Морфогенетическое поле» в поле понятий концептуальной модели психики человека. Там же, С. 39 - 40
11. Ершова-Бабенко И. В., Топор В. П., Сухин Ю. В., Решетняк В. В., Гуриенко А. В., Бабенко Д. Л., Чемересюк И., Корниенко С. В., Медянова Е. В. Проблема психологической реабилитации при политравме // Медицина И № 3, 2008. С. 53 – 61; Ершова-Бабенко И. В., Топор В. П., Сухин Ю. В.,

- Решетняк В. В., Гуриенко А. В., Бабенко Д. Л., Чемересюк И., Корниенко С. В., Медянова Е. В. Проблема психологической реабилитации при политравме // Вестник физиотерапии и курортологии. № 3. Том 14. 2008. – С. 53 – 55; Ершова-Бабенко И. В., Топор В. П., Сухин Ю. В., Решетняк В. В., Гуриенко А. В., Бабенко Д. Л., Чемересюк И., Корниенко С. В., Медянова Е. В. Проблема психологической реабилитации при политравме // Материалы международной научно-практической конференции «Реабилитация в ортопедии и травматологии». – Харьков-Евпатория, 2008. – С. 53 – 58.
12. Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. – Автореф. дис....докт. филос. н. – Киев, Институт философии АН Украины, 1993. – 43 с.; Ершова-Бабенко И. В. Методология исследования психики как синергетического объекта. Монография. – Одесса, ОДЭКОМ, 1992. – 124 с.; Ершова-Бабенко И. В. Психомерные среды в контексте психосинергетики и их роль в постнеклассическом понимании социума – нелинейное целое в нелинейном целом. – В кн.: Синергетическая парадигма. Социальная синергетика – М.: Прогресс-Традиция, 2009. С. 314 – 326
13. Ершова-Бабенко И. В. Концепция пространственно-временного осевого центрирования психики и личности в условиях высокоскоростной психоэмоциональной травмы. Макромоделирование стратегии психомерных сред в русле психосинергетики (часть 2). – В 3б.: Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолігвістика / За ред. С. Д. Максименка, М. - Л. А. Чепи. – К., ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Том IX. ч. 4 Інститут психології Г. С. Костюка АПН України
14. Ершова-Бабенко И. В. Культура нелинейного мышления в свете психосинергетики (психосинергетическая модель мышления и ее концептуальные основания). Новые взгляды на понимание психики человека с позиций постнеклассической науки. // Интегративная антропология. №1 (14), 2009. Ч. 1 С. 17 – 30; Ершова-Бабенко И. В. Культура нелинейного мышления в свете психосинергетики (психосинергетическая модель мышления и ее концептуальные основания). Новые взгляды на понимание психики человека с позиций постнеклассической науки. №2 (15), 2010. Ч. 2 С. 10 – 23
15. Ершова-Бабенко И., Запорожан В. Какой хотелось бы видеть высшее образование в Украине XXI века // Проблемы высшей школы. №3, 2003. – С. 3 – 33; Ершова-Бабенко И., В. Философия образования. XXI век. // Интегративная антропология. №1 (3), 2004. – С. 03 – 10; Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетическая концепция системы высшего образования. (Философско-методологические и научно-теоретические основания образования для устойчивого развития. Психосинергетика и система высшего образования). – В кн.: Наука и образование в интересах устойчивого развития. Материалы V Международного Симпозиума 6-7 апреля 2006 года. – МГИДА, Москва-Зеленоград, 2006.
16. Волькенштейн Б. В. Биофизика. – М.: 1988. – 592 с.

КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В РУСЛЕ ПСИХОСИНЕРГЕТИКИ

И. В. Ершова-Бабенко, Е. В. Медянова, Одесса, Украина

Вопросы ценностей и ценностных ориентаций человека рассматривались в научной психологии на всех этапах ее становления и развития, оставаясь неизменно актуальными [1, 2, 3]. Тем не менее, не было разработано единой общепсихологической теории ценностей личности. Также не было достигнуто терминологического единства в данной области. Поэтому в терминологическом поле общей психологии к данной проблематике в итоге относится большое количество терминов. Некоторые из них считаются идентичными, например, ценности личности и ценностные ориентации личности [3]. Иные перекрываются частично, но акцентируют внимание на различных аспектах

ценностной сферы личности (ЦСЛ): ценностные представления (Д.А. Леонтьев), ценностные конструкты (В.С. Степин), ценностные образования (Б.Г. Ананьев, С.С. Бубнова, Ю.М. Кузнецова), ценностные отношения, ценностная направленность (В.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко), ценностно-стилевая регуляция (И.А. Николаева) и т.д. Такая проблема, как указывает Д.А. Леонтьев, вызвана тем, что, несмотря на многократное и разностороннее изучение ценностей, «какие-либо традиции их понимания и общепринятые определения так и не были выработаны» [4].

Особую актуальность дальнейшая разработка темы ценностей личности в общей психологией вызвана целым комплексом причин. В их число входят внутринаучные проблемы, методологические проблемы разработки единой теории психики [5], парадигмальные проблемы научного знания в психологии в целом и согласованности теоретических и практических предпосылок рассмотрения отдельных составляющие структуры психики подразделами психологии (социальной, психологией личности, педагогической и т.д.). Наряду с этим отсутствие единой теории ценностей личности в общей психологии и разработанность одного аспекта проблематики в социальной психологии (социальных факторов формирования ценностной сферы личности) приводит к терминологической неопределенности. Это наблюдается в тех случаях, когда все разделы психологии пользуются термином введенным социальной психологией «ценностные ориентации личности» изменяя его первоначальную трактовку, не учитывая его частонаучный уровень (отнесенность к социальной психологии), либо вводят свои термины, не имея целого, с которым они бы согласовывались.

Таким образом, каждый автор, обращаясь к данной тематике, вынужден, сначала излагать, что же он лично понимает под данным термином, либо вводит новый для детализировки рассматриваемого аспекта ЦСЛ.

Возможно, разногласие терминов и теорий структуры, формирования, развития и места ценностной сферы в структуре личности, вызваны так же сложностью рассматриваемой тематики и неадекватностью используемого психологией инструментария. Рассмотрение столь сложного и многогранного объекта исследования как ЦСЛ адекватными ему методами становится возможной на современном постнеклассическом этапе развития науки, используя методологические возможности психосинергетики [5, 6], выполненные в ее рамках концептуализации – концептуальная модель «целое в целом», в том числе «нелинейное целое в нелинейном целом», и концепцию осевого центрирования [7].

Внешними социальными причинами актуализации ценностной тематики стали глобальные изменения всей цивилизации, связанные с ростом информационных, биологических, социальных технологий, скоростью и мощностью информационных потоков [5], приведшие к неизбежным трансформациям всей культуры человека, его ментальности. Это в свою очередь ведет к скачкам в трансформации ценностей как отдельных личностей, так и социальных сообществ, групп.

При этом рост прагматического сектора ЦСЛ за счет альтруистической ее составляющей [8] в период осознания наукой единых законов ноэтики, глобальной связи всех уровней цивилизации, мира (от внутриличностного, через социальные, биологические, планетарные к вселенским) приводит, как показывают экспериментальные данные [9] к деструктуризации ЦСЛ, ее рассыпанию на отдельные противоречащие ценностные образования, ценностному хаосу внутри личности, социальной группы и социума в целом.

В целях дальнейшего изучения процесса формирования ЦСЛ, факторов которые на него влияют, возможностей воздействия на ЦСЛ в ходе учебного процесса на примере медицинского ВУЗа, аспиранткой кафедры философии Одесского национального медицинского университета (ОНМУ) Е.В. Медяновой было проведено диссертационное исследование⁸ по теме «Когнитивные факторы формирования структуры ценностной сферы студентов медиков».

Целью данного исследования являлось изучение влияния когнитивных факторов (КФ) на структуру ценностной сферы личности (ЦСЛ) студентов начальных курсов медицинского университета в свете постнеклассической парадигмы. В работе использованы следующие методики:

1) для исследования ЦСЛ – методика по изучению ценностей личности (индивидуальных различий) методику Ш. Шварца в адаптации Карандашева В.Н. [3], методика диагностирования реальной структуры ценностных ориентаций личности (Бубновой С.С.);

2) для исследования когнитивной сферы личности (КСЛ) – методика диагностирования типа мышления в модификации Резапкиной Г.В., методика Дж. Кагана «Сравнение схожих изображений», методика «Скрытые фигуры» в модификации Терстоуна Л.Л., методика 16-PF Р. Кеттелла, форма А.

В рамках исследования на констатирующем этапе было протестировано 389 студентов первого курса ОНМУ в возрасте 17-25 лет (2009 - 2010 уч.г.). На формирующем этапе эксперимента с экспериментальной группой в рамках курса «Основы общей психологии и педагогики» на семинарских занятиях применялись развивающие методики, целью которых было изменение КСЛ: расширение когнитивной карты, формирование согласованной работы всех видов памяти, освоение навыков моделирования информации разного уровня сложности и обобщенности, выработка разнообразных форм презентации имеющихся знаний, развитие поисковой активности. Целенаправленного воздействия на ЦСЛ не производилось. Контрольная группы занималась в стандартном режиме.

В основе развивающих методик, применяемых на базе кафедры философии ОНМУ, лежит авторский метод проф. Ершовой-Бабенко И.В. «Creative Power» [8, 5]. Занятия в рамках курса «Creative Power» («СР») предполагают обучение студентов принципиально новым способам мышления, организации и запоминания получаемой информации, в том числе навыкам взаимодействия с информационными потоками, «сворачивания» информации и создания в памяти устойчивых смысловых единиц с увеличивающейся ин-

⁸ Работа виконана у межах держ. бюджетної теми каф. «Методологічні проблеми розробки нової теорії психіки та ноетики в контексті постнекласики». держ. реєстр. № 01080011002 .

формационной емкостью – смысловых аттракторов, а также построение макро-, мезо-, и микромоделей текста (абзаца, параграфа, раздела, вплоть до целой учебной дисциплины) [5].

Занятия по методу «СР» дают возможность построения в памяти студентов их субъективного знания как некоторой гибкой целостной модели через обучение смысловому объединяющему моделированию информации, воспринимаемой/предъявляемой разрозненно, предметно, т.е. дисциплинарно организованной информации. Построение осуществляется совместными действиями студентов и преподавателя. В ходе занятий применяется серия разнообразных методик, входящих в метод «Creative Power», а также методы арт-терапии, игровые и тренинговые методики, выбор в применении которых определяется особенностями информации, которую необходимо студенту усвоить и уметь анализировать на данный момент, а также степенью готовности студента к подобной работе.

По итогам констатирующего этапа эксперимента выявлено наличие внутриличностного ценностного конфликта между ценностями на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных поведенческих приоритетов, а также ряд значимых корреляционных зависимостей между показателями КСЛ и структурными особенностями ЦСЛ студентов-медиков.

В изучаемом случае остроту внутриличностного ценностного конфликта [8] обуславливает, во-первых, критический порог разности между доминирующими в сегодняшнем социуме прагматическими ценностями и традиционными внутригрупповыми профессиональными ценностями медиков, направленными на гуманистические, трансцендентные аспекты, и, во-вторых, возрастной коридор исследуемого контингента (от 17 до 25 лет) – период ранней профессионализации, вхождение в ЦСЛ ценностей «своей» профессиональной группы и последующие переформатирование ее структуры.

На формирование ценностных ориентаций оказывает влияние не только социальная среда, как макросреда, охватывающая общие закономерности и особенности развития социума на конкретный момент времени, но и непосредственное социальное окружение личности – семья, трудовой и ли учебный коллектив, направленность групп общения, особенности профессиональной среды и т.п. (мезосреда). При этом личность (микросреда) не пассивный участник формирования своей ценностной системы, преломляя в себе ценностные ориентиры современного общества, личности трансформирует их в индивидуально сформированное целое.

Особенностью исследуемого контингента – студентов медиков, является высокая скорость и большая агрессивность информационного потока, с которым приходится справляться этим студентам-медикам особенно на начальных курсах [10,11]. При этом основное направление обучающего процесса нацелено на точность запоминания и копирования существующих знаний и навыков. Это приводит к снижению навыка самостоятельности мышления и скорости адаптации к высокоскоростным изменениям внутренней/внешней среды.

ЦСЛ в психосинергетическом понимании становится параметром порядка формирования и развития личности [7] и имеет более медленную скорость изменения, преобразования и разрешения ценностных конфликтов. А вызванное особенностями процесса образования, снижение скорости адаптации и самостоятельности мышления еще более замедляют разрешение подобных внутриличностных конфликтов, что приводит к максималистической перегруженности ЦСЛ или к нигилистическому уходу от перенапряжений, вызванных несбалансированностью разноуровневых ценностей.

Рассматривая личность с позиции концептуальной модели психосинергетики как «целые в целом», где личность как целое, включает с себя два других целых – ЦСЛ и КСЛ, мы предположили, что изменение КСЛ, более доступное по способам воздействия и скорости преобразований именно на этапе ранней профессионализации приведет увеличению скорости адаптации и ЦСЛ, а соответственно к менее травматичному и более сбалансированному выходу из внутриличностных ценностных конфликтов юношеского возраста и периода вхождения профессиональных ценностей в структуру ЦСЛ студентов медиков.

В изучаемом контингенте выявлен значительный внутриличностный ценностный конфликт: ценности постулируемые как идеалы и ценности, ставшие руководством к действию существенно различались. Так доминирующая тройка ценностей исследованных студентов-медиков на уровне идеалов: ценности *власть* (Вл) - социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; *достижение* (До) - личный успех в соответствии с социальными стандартами; и *конформность* (Ко) - сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; отторгаемая ценность – *доброта* (Доб) - сохранение и повышение благополучия близких людей. А на уровне поведенческих приоритетов доминирующая тройка ценностей – Ко, Доб и *самостоятельность* (Са) - самостоятельность мысли и действия, а отторгаемая ценность – *безопасность* (Бе) - безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя [3]. Подобное состояние структуры ЦСЛ говорит о несогласованности ее уровней, о максимализме и неадекватности уровня идеалов жизненным реалиям.

По итогам предварительной обработки полученных данных можно констатировать, что для всей выборки целиком характерно:

- доминирование ценности «Помощь и милосердие к другим людям»;
- отторжение ценности «Высокое материальное благосостояние»;
- средняя, с тенденцией к низкой значимости ценности «Здоровье».

При этом в зависимости от когнитивного стиля личности «рефлексивность – импульсивность» ценностные приоритеты доминирования-отторжения изменяются следующим образом: для импульсивного типа (ИТ) (тип реагирования – быстрые и не точные) и низко интеллектуального (НИТ) (тип реагирования медленные и не точные) – отторгаемым полюсом ЦСЛ является – «Высокое материальное благосостояние», доминирующие ценности групп расходятся: для ИТ – ценности «Любовь», и затем равновелики по зна-

чимости три ценности – «Приятное времяпровождение», «Помощь и милосердие к другим людям» и «Признание и уважение людей и влияние на окружающих», для НИТ – существенно доминирующая ценность – «Помощь и милосердие к другим людям» (5,14 баллов при max 6 баллов), затем ценности «Любовь» и «Признание и уважение людей и влияние на окружающих». Для противоположного полюса КС – точных испытуемых характерен больший разброс в предпочтениях-отторжения ценностей – высокоинтеллектуальный тип (ВИТ) (тип реагирования быстрые и точные) – отторгаемая тройка ценностей (2,17 баллов) – «Поиск и наслаждение прекрасным», «Познание нового в мире, природе, человеке» и «Высокий социальный статус и управление людьми», а доминирующие ценности – «Помощь и милосердие к другим людям» и «Любовь». Для самой максимальной группы (60% выборки) – рефлексивного типа (РТ) (тип реагирования медленные и точные) – отторгаемой ценностью является ценность «Здоровье» (2,86 балла), а доминирующей – ценность «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» (5,14 баллов).

Так же были исследованы типы мышления студентов-медиков (по Резапкиной) и их влияние на структуру ЦСЛ. Наиболее развитым типом мышления в исследуемой выборке является – наглядно-образное мышление, а наименее развитым – абстрактно-символьный тип. При этом для максимальной группы студентов РТ характерна существенная разность в уровне развития наглядно-образного (6,7 баллов при max 8 баллов) и предметно-действенного типа мышления (5,6 баллов) и словесно-логического (4,3 балла) и абстрактно-символьного уровней (2,9 баллов) – минимальные по баллам среди прочих групп.

В ходе исследования выявлены следующие значимые корреляционные зависимости показателей доминирования ценностей в ЦСЛ от когнитивных факторов: а) между значимостью ценности «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» и показателе уровня развития абстрактно-символьного мышления $k=-36$ ($\rho=0,001$), а также между фактором В (тест Кеттелла) $k=33$ ($\rho<0,01$); б) между значимостью ценности «Познание нового в мире, природе и человеке» и показателе уровня развития креативного мышления $k=56$ ($\rho=0,001$), а также между фактором В (тест Кеттелла) $k=38$ ($\rho=0,001$); в) между значимостью ценности «Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» и уровнями развития абстрактно-символьного $k=24$ и креативного мышления $k=-24$ при $\rho<0,05$, а также между уровнем полнезависимости $k=29$ при $\rho<0,01$; г) между значимостью ценности «Помощь и милосердие к другим людям» и уровнем развития словесно-логического мышления $k=23$ ($\rho<0,05$).

После применения на занятиях экспериментальной группы метода «СР», развивающего КСЛ, была отмечена существенная гармонизация структуры ЦСЛ. Так в доминирующую тройку ценностей как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне поведенческих приоритетов в данной группе вошли ценности Са, До и гедонизма (Ге) – наслаждение или чувственное удовольствие

[3], т.е. сформировалась идентичность доминирующих ценностей на разных уровнях ЦСЛ. В контрольной группе заметных изменений в структуре ценностной сферы не наблюдалось.

Таким образом, психосинергетический подход к рассмотрению проблемы формирования структуры ЦСЛ позволил спрогнозировать и экспериментально подтвердить взаимовлияние КСЛ и ЦСЛ, а также разработать методику активизации развития и гармонизации структуры ценностей личности студентов без непосредственного влияния на проблемную зону внутриличностного ценностного конфликта (что способно вызвать его обострение). Авторский метод «СР» проф. Ершовой-Бабенко И.В. в сочетании со вспомогательными развивающими методиками позволил не выходя за рамки плановых занятий по психологии, развить когнитивные возможности студентов, стимулировать процессы внутриличностной самоорганизации и развития структуры ЦСЛ студентов в направлении профессионально значимых качеств и адекватности идеалов сегодняшним задачам и целям периода ранней профессионализации.

Библиографический список

1. Боринштейн Е.Р. Кавалеров А.А. Личность: ее языковые ценностные ориентации: Монография – Одесса: Астропринт, 2001. – 168 с.
2. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004 – 70 с.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании.// Психологическое обозрение №1.- 1998.
5. Ершова-Бабенко И.В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности. (Концептуальная модель). Монография. – В.: NOVA KNYHA, 2005. – 360 с.
6. Ершова-Бабенко И.В. Методологические проблемы разработки новой теории психики в свете постнеклассических практик. – В Сб.: Постнеклассические практики: определение предметных областей. Материалы международного междисциплинарного семинара. – М.: Изд-во МаксПресс, 2008. – С.53 – 61.
7. Ершова-Бабенко И.В. Ценностная сфера личности и личностная политравма в свете концепции осевой центрации. // Наука і освіта №6 – 2009, с.12-16.
8. Ершова-Бабенко И. В. Метод «Creative Power» (создающая сила) в ходе специального курса занятий со студентами медуниверситета (опыт разработки и апробации). // Материалы открытого научно-методического семинара: «Актуальные проблемы международного сотрудничества и обучения иностранных граждан в высших учебных заведениях Украины: Поиски, находки, перспективы». – Сумы, 2001. – С. 103 – 113
9. Медянова Е.В. Исследование структуры ценностной сферы личности студентов-медиков. // Наука і освіта №6 – 2009 с.164-168.
10. Ершова-Бабенко И.В. Исследование влияния агрессивности информационно-эмоциональной среды (нервная анерексия).// Український вісник еквродогії. – Т.10, вип.1 (30), 2002, додаток: матеріали ІІ Національного конгресу неврологів, психіатрів та наркологів України. С.81-82; Проблеми екології психіки в умовах агресивності інформаційно-емоціональної серед. Психосинергетическа концепція.- Там. же.
11. Простаков М.Ю. Зміни емоційної стійкості майбутніх медиків у процесі професійної підготовки//Актуальні проблеми психології. збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / за ред. Максименка С. Д. – К.: „Логос“, 2008. – т.7, вип.15. – с. 255-259.

СОВРЕМЕННОЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ ФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

А. Иванникова, Е. Поддубная, Е.А. Пушкарёва, Новосибирск, Россия

Отечественная высшая школа и фундаментальная наука переживает сложный период своего развития. Сложившаяся система управления образованием и наукой оказалась неэффективной в условиях информационного развития современного общества. Сегодня, когда необходимость инновационного развития России формирует новые подходы к организации высшего образования, встает актуальный вопрос о выборе новых или сохранении традиционных форм и методов развития отечественной высшей школы. Необходимы такие формы и методы, которые позволят с наибольшей экономической эффективностью решать сложнейшие экономические и социальные задачи. Поиск новой для российской практики организационной формы для учреждения высшего профессионального образования обусловлен следующими причинами. Во-первых, государство (инициируя переход образовательных учреждений из формы государственного образовательного учреждения в форму автономного некоммерческого образовательного учреждения) само побуждает искать для университетов новые организационные формы, наиболее эффективные с точки зрения реализации потребностей и запросов региональной инновационной экономики. Во-вторых, современная система высшего профессионального образования не приспособлена к оперативному реагированию на внешние вызовы, она имеет низкий модернизационный потенциал, сдерживаемый консервативностью используемых традиционных организационных форм образовательных учреждений.

Образовательный процесс – это процесс передачи и получения знания и умения. Создание нового знания и умения – это процесс фундаментального исследования, причем безотносительно к тому – прикладного или теоретического. Для того чтобы этот процесс шел, необходима соответствующая атмосфера интеллектуального, личного общения и не только в цепочке ученик-учитель, но и во взаимодействии учитель-учитель, ученик-ученик. Для этого нужен университет. С другой стороны, человеческому обществу нужна хорошо выполненная сложная работа, требующая, в свою очередь, хорошо образованных работников? Хорошо образованные работники опять же могут быть получены только с помощью системы настоящего высшего образования. Давать высшее образование, – значит, готовить молодых людей к будущей достаточно сложной работе. Для успешности работы и удовлетворенности работодателя и работника молодые люди, приступая к работе, должны иметь полную информацию обо всех, в том числе новейших достижениях в своей области и обладать достаточно глубокими знаниями в соответствующих фундаментальных науках, умея все это применить к делу. Такая постановка вопроса традиционна для академической общественности. Согласимся с Н.В. Даниелян, что задача формулируется предельно ясно – научить молодых лю-

дей применять весь арсенал современных научных методов для достижения требуемых результатов в конкретной области, легко адаптируясь при этом к меняющимся условиям и решена эта задача, может быть только на базе прочного фундаментального образования [1, с.11–18]. Обучение фундаментальным наукам должно соседствовать с собственными фундаментальными исследованиями. Фундаментальная наука внутренне способна к кадровому самовоспроизводству. Для того чтобы эта репродуктивная способность науки не была подавлена, необходимы как институты элитарного фундаментального образования, так и соответствующий уровень математической, естественно-научной и гуманитарной фундаментальности во всей широкой сети высших учебных заведений страны. Предлагается для выделенных категорий университетов, которые в последнее время развиваются в России (федеральные, национальные исследовательские университеты), избрать организационную форму открытого акционерного общества.

Реформирование российской системы образования – тема, вызывающая в настоящее время много споров и диаметрально противоположных суждений [2]. Свое мнение о едином государственном экзамене, переходе на уровневое образование, фундаментальности и доступности российского образования, а также ряд предложений по повышению научно-инновационного потенциала страны высказал глава верхней палаты парламента Сергей Миронов.

Проблемы получения качественного образования, трудоустройства молодых специалистов волнуют как самих учащихся, так и их родителей, педагогов. Люди справедливо считают образование неотъемлемым элементом жизненного успеха и самореализации. Сегодня высшее образование стремятся получить все. Однако многие студенты рассматривают получение образования как обретение социального статуса, а не конкретных знаний, навыков и умения их применять. По специальности сегодня устраивается меньшая часть выпускников, особенно это касается выпускников педагогических вузов. Известна проблема «перепроизводства» специалистов по экономическим, управленческим, юридическим специальностям. А вместе с тем российская экономика нуждается в инженерно-технических кадрах. «Решение проблемы я вижу в системном подходе, основанном на прогнозировании потребности в специалистах с учетом реальных запросов рынка труда и перспектив развития экономики. Нужно вести не формальную, а очень активную профессиональную ориентацию – и для школьников, и для вузов, планирующих набор на те или иные специальности. Нужно создать на государственном и региональном уровнях с привлечением науки систему мониторинга и прогнозирования потребностей рынка труда в профессиональных кадрах и планировать на этой основе государственный заказ на подготовку кадров» [3].

Выпускники инженерных вузов, получившие степень бакалавра, среди работодателей не востребованы. Возможно, по ряду специальностей, преимущественно гуманитарного блока, бакалавры с их четырехлетней подготовкой все же будут востребованы. Однако зачем все сводить к упрощенному варианту, снижая общий уровень и качество образования? Нам нужно гото-

вить кадры для инновационного развития страны, а не для сферы обслуживания.

Как подчеркнул в своем интервью В. Миронов, он голосовал против одобрения этого федерального закона [3]. «Особую тревогу вызывает возможная потеря фундаментальности и доступности российского образования. Получается, что, вместо того чтобы поддерживать отечественное образование, основанное на фундаментальной науке, чиновники пытаются на образовании сэкономить. Убежден, мы не должны допустить перевода магистратуры на платную форму обучения. Экономические потери от отсутствия теоретиков в области фундаментальных наук (а именно таких исследователей будет готовить магистратура) несоизмеримы с теми деньгами, которые пытаются сэкономить на образовании сегодня. Все новейшие технологии и инновации являются результатом фундаментальных и прикладных исследований и колоссального труда ученых, формирование которых в рамках научных школ долгие годы было залогом нашего успешного будущего. Именно наличие собственных научных школ позволило нам сделать прорывы в таких стратегических отраслях экономики, как авиаракетостроение, ядерные технологии, лазерная техника. Я не вижу смысла перекраивать хорошо зарекомендовавшую себя систему» [3].

Как известно, в соответствии с концепцией научно-технической политики Российской Федерации проводится интеграция научно-исследовательских институтов с крупными вузами, промышленными предприятиями. Созданы федеральные научные центры в городах Арзамас, Челябинск, Обнинск, Пущины, Черноголовка и др. Одновременно в развитых странах наиболее крупные университеты в кооперации с исследовательскими институтами преобразуются в так называемые исследовательские университеты. Исследовательский университет – современная форма интеграции образования и науки. Именно эти университеты пользуются наибольшей поддержкой из бюджета федерального правительства для проведения научной и образовательной деятельности.

Традиционные функции университета – подготовка специалистов и фундаментальные исследования – дополняются его активной деятельностью по передаче новых технологий в промышленность и бизнес. Нужно сказать, что современные исследовательские университеты обладают наибольшим потенциалом и спектром воздействий на социальную практику, идя по пути развития открытой модели взаимодействия и сотрудничества со всеми общественными институтами.

Что же такое исследовательский университет и каковы его основные черты? По словам В.А. Журавлева, для него характерны [2]: тесная интеграция обучения и исследования на всех ступенях образовательного процесса; высокая доля обучающихся по программам магистров, кандидатов и докторов наук и меньшая доля студентов первой ступени обучения; большое количество специальных программ послевузовской подготовки; значительно меньшее число студентов, приходящихся на одного преподавателя, и меньшая учебная

нагрузка, чем в обычных вузах; проведение крупных фундаментальных исследований, финансируемых преимущественно из бюджета и различных фондов на некоммерческой основе; тесная связь с бизнесом и хорошо поставленная коммерциализация результатов научных исследований, осуществляемая в околоуниверситетском пространстве, преимущественно в исследовательских парках; тесная интеграция с мировыми научно-исследовательскими центрами; определяющее воздействие на региональное научно-техническое и социально-экономическое развитие.

Исследовательские университеты активно участвуют, преимущественно на коммерческой основе, в дополнительном послевузовском образовании, предлагают многоуровневые программы повышения квалификации и переподготовки. В отличие от узкопрофильных коммерческих учебных заведений, университеты имеют возможность реализации разнообразных программ, основывающихся на междисциплинарном подходе.

Вокруг университетов создаются исследовательские парки как форма интегрированного развития науки, образования и бизнеса.

Исследовательский парк представляет собой объединенную вокруг научного центра (исследовательского университета) научно-производственную, учебную и социально-культурную зону обеспечения непрерывного инновационного цикла.

Суть концепции исследовательского парка состоит в создании особой инфраструктуры, обеспечивающей связь исследовательского центра и бизнеса, порождающей и поддерживающей на стартовом этапе малые высокотехнологичные предприятия. В парках осуществляется технологический трансфер, т. е. передача новых технологий, проекты которых возникли в научных центрах, в производство, доведение замысла до стадии выпуска продукции.

В парках реализуется интеграция науки, базирующейся в вузах (фундаментального знания), с бизнесом. Парки помогают ученым, инженерам, программистам довести свои идеи до стадии коммерческого продукта, стать предпринимателями, организовать собственные малые фирмы. Очень важна для начинающих научных предпринимателей возможность общения со специалистами разных профессий, существующая только в атмосфере университета и распространяющаяся на исследовательский парк.

Исследовательский парк существует как бы в поле притяжения университета, и его структура состоит из двух основных блоков – малых инновационных предприятий и подразделений их обслуживания и поддержки.

Технопарки, образуемые рядом с вузами, но независимые от них, с одной стороны обеспечивают коммерциализацию научных разработок, дают дополнительный заработок преподавателям, аспирантам и студентам, а с другой, создавая околовузовские структуры коммерческой деятельности, препятствуют чрезмерной коммерциализации работы самих вузов.

Структура каждого конкретного парка определяется его специализацией, соответственно очерчивающей круг его деятельности. В структуре парка есть исследовательские подразделения, вычислительный центр, эксперимен-

тальное производство, фирмы по выпуску высокотехнологичной продукции, система обслуживания фирм парка, коммерческая и юридическая служба, учебный центр, бытовые помещения и социальная сфера. Парку предоставляется возможность пользоваться лабораториями, библиотекой и компьютерными коммуникациями университета.

Научно-технологические и исследовательские парки в России активно создаются как сегменты рыночной экономики, способ реализации потребности в научном предпринимательстве. Они пришли на смену отраслевым НИИ. Таким образом, исследовательский университет становится важнейшим фактором технологического и экономического развития региона.

Библиографический список

1. Даниелян Н.В. Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании // Философия образования. – 2004. – №1(9). – С. 11–18.
2. Журавлев В.А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия // Университетское управление. – 2000. – № 2(13). – С. 25–31.
3. Миронов С. Наша главная ценность – Родина, а главная ответственность – то наследие, которое получают от нас наши дети // Парламентское обозрение. Совет Федерации: компетентно о главном (Москва).- 10.06.2008.- 011-012

КОНСТРУИРОВАНИЕ АВТОРСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ИДЕНТИЧНОСТИ И ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА

С. В. Ковыришина, Новокузнецк, Россия

Проблемы идентичности составляют существенный пласт в текстах культуры. Процесс идентификации развивается в них в самых разных направлениях. Для ранних эпох было необходимо определить внешние границы человеческого Я и отличить его от других. Для Средних веков, Ренессанса важно выявить позиции человека, прежде всего по отношению к Богу, греху и добродетели. Это не означает, что эти эпохи не интересовались человеком внешним, но на первом плане, стоял образ человека раздвоенного, мятущегося, разрывающегося между добром и злом. Таким образом, его идентичность определялась соотношением земного мира и небесного.

Вся история развития человечества убеждает нас в том, что происходящие изменения в социуме всегда отражаются на процессе мировосприятия, сопровождающегося появлением различных ценностных установок, меняющих представление об окружающей действительности, а, следовательно, и наше отношение к миру в целом. Осмысление прошлого или настоящего реализуется с помощью определенных способов, принимая, зачастую, индивидуально – личностные формы. С одной стороны, многообразие аналитических, критических и прогностических исследований, предлагающих всевозможные модели поведения человека в обществе, не навязывает какую – либо одну в качестве парадигмы. С другой, востребованным становится личностный опыт

не только наш собственный, но и тех людей, кого мы называем ориентирами эпохи.

Создание текстов, раскрывающих внутренний мир человека, демонстрирует различные способы организации человеческой мысли. Описание жизненного пути в форме автобиографии показывает не только теоретический уровень осмысления человека, его места в мире, но и эмоциональное восприятие окружающей действительности. Интерес к автобиографическим текстам определяется наличием различных образцов, демонстрирующих становление духовной культуры.

Уровень развития культуры той или иной эпохи, особенности переломных периодов истории обуславливают процесс рождения, развития и становления жанра автобиографии в разнообразных формах. Общеисторическим тождеством различных форм автобиографии является оправдание своего жизненного принципа посредством мировоззренческих установок своей эпохи. Различные формы оправдания детерминированы не только эпохальными запросами, но и личностными мотивами, в основе которых лежат механизмы самопознания, ограниченные ценностно – нормативным анализом взаимосвязи событий как внешней, так и внутренней жизни автора.

Идентичность, в частности социальная, являясь основным элементом, организующим повседневную жизнь, поддерживается, видоизменяется или даже переформируется социальными отношениями. Читая, либо изучая автобиографии, мы наблюдаем, как изменялась реальность и взгляд на неё автора. Ярким образцом тому – «Исповедь» Августина. Противоречивые чувства, поиск самого себя, своего места в мире: язычник или христианин – решение этих смысложизненных вопросов – это, прежде всего, отождествление себя с эпохой, с общественными нормами. «Долгий путь» П.Сорокина, «Самопознание» Н.А.Бердяева определяются социальной структурой, неоднородностью и исканиями представителей российского общества начала прошлого века. Но и созданные индивидуальным и социальным взаимодействием идентичности, реагируют на данную социальную структуру, поддерживая либо изменяя её, конструируя под себя, мифологизируя.

Автобиография, представляя социальное Я, демонстрирует непрерывный обмен между личным и социальным, индивидуальным и всеобщим, раскрывает замысел автора исходя из следующих моментов. Во-первых, на обращение (к гражданам, к философии, к детям, к потомкам); во-вторых, на социально-исторические доминанты (каждая форма являясь адекватным отображением «наказов» эпохи, востребована своим временем); в-третьих, на языковые средства (метафору, образ, символ, стиль), позволяющие глубже передать эмоциональное состояние пишущего, замысел автора. Данные моменты показывают творческий потенциал пишущего и характеризуют каждую форму жанра как уникальную, содержащую универсальный смысл.

Автобиографический текст совмещает в себе две реальности: объективную и субъективную, при этом первая, как будто сквозь призму, проходит через вторую. И жизненный мир автора представляет субъект – объект – субъект

тивную реальность, особый сконструированный мир, где мироощущение, мировосприятие, установки, события эпохи и авторские убеждения тесно сплетены друг с другом.

Автор постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Но сам процесс идентификации не всегда объективен: преувеличен или преуменьшен, в зависимости от психологического, социального и др. настроения рассказчика. Мир конструируется, удваивается, мифологизируется. Посредством мифологизации актуализируются «вечные» вопросы о смысле жизни, справедливости, счастье и пр.

Процесс мифологизации жизненного пространства близок процессу идентификации в акте сотворения, поэтому появляется возможность утверждать, что создание автобиографических произведений, являясь своеобразной формой мифотворчества, является в действительности одновременно процессом идентификации.

Современный человек воспринимает миф как повествование, совокупность фантастически изображающих действительность идей. Однако это не жанр словесности, а определенное представление о мире, которое часто предстает перед нами как способ повествования или приобретает характер специфических представлений. Представляется возможным провести параллель между мифом и автобиографией в особенностях их сотворения, то и миф, оформленный в текстуальную форму, представляет определенный жанр, тип дискурса, потому что всегда обращен к определенной аудитории. При этом говорящий скрыт, он как бы остается за скобками.

Если для древнейшей мифологии характерно наивное очеловечивание окружающей природной среды, перенос человеком на природные объекты своих собственных свойств, приписывание им жизни, человеческих чувств, то в современной мифологии объяснение сущности вещи и мира в целом сводится в основном к особым формам поиска ответа на вопрос об их месте и роли в функционировании социальной действительности. Современный феномен мифа сложен и противоречив, так как круг тем, сюжетов, охватываемых мифами, – вопросы реальной жизни, актуальных и злободневных проблем человека, культуры, политического устройства – затрагивает широкий круг коренных вопросов мироздания. Поэтому современный миф уже выступает как определенная форма мировоззрения, влекущая за собой определенный тип деятельности.

Мифы создаются как коллективно, так и индивидуально. Автобиография представляет индивидуальный миф, но предназначенный не только для личного пользования. Сократ и Августин, С. Бозций и А.И. Герцен, Н.А. Бердяев и С. Конненков, П. Флоренский и С.Т. Аксаков обращаются к детям, современникам, будущим поколениям. Предпринятая попытка объяснить мир содержит в себе и знания, и эмоции, и действия авторов, что указывает на такую особенность мифологического мышления, как синкретичность.

Как источник знаний, автобиография оказывается понятной широкому кругу читателей, она может быть осмыслена на различных уровнях: фило-

софском, литературном, психологическом, историческом, социальном и даже педагогическом. Так и миф: раскрывает нормы и образцы поведения, мотивы поступков, особенности социальной иерархии, различия в мировосприятии, специфику идентификации человека с действительностью. Таким образом, миф раскрывает себя в социальности, он сам социален.

Реальность повседневной жизни организуется вокруг, здесь и сейчас, т.е. в настоящем, но, однако, этим не исчерпывается. При создании автобиографии временные рамки стираются: прошлое присутствует в настоящем как данность, настоящее предполагает будущее как заданность в продолжение дальнейшего искусственного конструирования, додумывания. Это означает, что автор воспринимает описываемую повседневную жизнь в зависимости от степени пространственной и временной приближенности или удаленности.

Каждый автор, да и не только он, каждый человек постоянно идентифицирует мир в его различных проявлениях. Поиски идентичности элементов мира происходят в разных сферах человеческой жизни, но самой наглядной и перспективной является автобиография. Столкнувшись с неизвестным и непонятым объектом, человек выясняет, что находится перед ним и пытается распознать его через сравнение. Человек может приписать этому объекту черты уже известного или вообще отказаться от его идентификации, полагая, что достаточно знать, как этот объект именуется. Распознавание объекта и отношение его к ряду уже известных – неперемнная ступень познания, художественного творчества и его восприятия.

Определить собственную идентичность требуют от человека условия его внешней жизни. Но назвать эту идентичность личностной трудно – это идентичность социальная. Входя в новые контексты жизни, человек непременно испытывает кризисы идентичности. Она не бывает постоянной, раз и навсегда данной. На какое-то время человек может довольствоваться достигнутой им идентичностью. Затем начинает искать другую.

На материале автобиографий мы видим, что идентичность меняется не только в моменты приспособления человека к новым жизненным условиям, но и в течение его жизни. Она зависит, в том числе от его возрастных характеристик – психология человека меняется с течением времени.

Таким образом, мы видим, что, создавая автобиографию, автор конструирует особого рода социальную реальность, идентифицируя себя с эпохой, с людьми. Но процесс конструирования авторской реальности подвержен мифологизации. Автобиография – особый концепт, это демонстрация миропонимания, субъективный способ проникновения в историческую реальность, своеобразная норма и образец поведения.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

А. Д. Копытов, Томск, Россия

Современные видения процессов образования (в частности, в аспектах качества, содержания, результативности, эффективности и пролонгированности) сегодня могут быть рассмотрены как социальная технология, способствующая формированию личности социально ответственного гражданина. Именно поэтому, на наш взгляд, проблема интеграции общего и профессионального образования является актуальной и востребованной.

В современных «постиндустриальных» условиях, связанных с компьютеризацией, информатизацией и автоматизацией общественного производства, когда машины становятся все более «умными», а труд все больше «дематериализуется» (то есть в значительной мере непосредственно не связывается с производством вещей), противоположность общего и профессионального образования становится все более относительной. Однако эту противоположность, необходимо возникающую на определенном этапе исторического развития, некоторые авторы пытаются утверждать в качестве незыблемого методологического принципа. Например, Л.Б. Наумов [1], признавая необходимость революционного перехода от исчерпавшей себя, но остающейся пока общепринятой традиционной парадигмы к новой парадигме образования, утверждает, что дидактические системы, принципы и требования к профессиональной подготовке должны быть и в будущем отличными от системы, принципов и требований, предъявляемых к общему образованию. И такие преставления не лишены оснований. Так, в истории отечественной школы XX века неоднократно предпринимались попытки сблизить и даже объединить эти два вида образования. Показательная в этой связи реформа 1984 года, целью которой было направить деятельность учебных заведений общего и начального профессионального образования на удовлетворение потребности народного хозяйства в качественных трудовых ресурсах.

Предпринятые меры по реализации реформы значительно сблизили параллельно действующие ветви образования – общее среднее и начальное профессиональное. В общей средней школе значительно увеличивался объем содержания трудового обучения, допрофессиональной и начальной профессиональной подготовки; существенно была расширена сеть учебно-производственных комбинатов; создавались рабочие места для учащихся общеобразовательных школ на предприятиях; укреплялась материальная база трудового и профессионального обучения в школах и ПТУ; усиливалась общеобразовательная подготовка учащихся ПТУ; при общеобразовательных школах, ПТУ и некоторых других учебных заведениях и производственных предприятиях начали создаваться профессиональные классы, интегрирующие общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся. Бла-

годаря реформе открылись большие возможности для участия школьников в общественно значимом производительном труде.

Однако реформа представляла собой попытку модернизации только среднего и начального профессионального образования, не затрагивая ступеней дошкольного, вузовского и поствузовского, практически слабо выходяла на внешкольное образование. Серьезным ее недостатком была также слабая связь с производственно-экономической деятельностью учащихся.

Кроме того, реформа совпала с началом политических, социальных и экономических изменений в обществе, что в значительной мере отвлекло внимание от наметившихся положительных результатов в подготовке школьников и учащихся ПТУ.

Реформа 1984 г. носила в целом эволюционный характер, что и привело ее развитие к противоречию с развернувшейся радикальной перестройкой общества. К тому же концепция реформы была ориентирована на экстенсивный путь развития: повышалась учебная нагрузка учащихся без существенного преобразования самого содержания общего и профессионального образования и методов их освоения. Реформа не затрагивала и проблему демократизации школы, управления ею; не была она подкреплена и созданием механизмов вовлечения в процесс модернизации этой ступени образования всего общества.

Теоретическое осмысление первых результатов реформы и состояния всей системы образования было предпринято в 1988 - 1989 гг. и зафиксировано в проекте Концепции непрерывного образования [2], разработанной Государственным комитетом по народному образованию СССР. Это была первая попытка осмысления на теоретическом уровне состояния и необходимых изменений в системе народного образования в целом. В данном документе была сформулирована и необходимость перехода от государственной системы управления образованием к государственно-общественной. Но в Концепции непрерывного образования не были четко сформулированы принципы новой системы образования. В ней содержались лишь общие соображения о возможных направлениях модернизации и провозглашались основные особенности непрерывного образования: гуманизация и гуманитаризация образования; открытость образовательной системы для ее развития и совершенствования; гибкость и многообразие используемых путей, средств, способов и организационных форм.

В современных экономических условиях все чаще нужна не квалификация работника, которая отождествляется с умением выполнять операции материального характера, а компетентность, рассматриваемая как своего рода «коктейль» навыков, в котором сочетается квалификация в строгом смысле этого слова, приобретаемая в ходе продолжительной технической подготовки, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность, любовь к риску (Ж. Делор [3]). Не случайно в рассматриваемом сегодня проекте Закона РФ «Об образовании» в качестве доминирующего заявляется именно компетентностный подход.

Четкое определение ключевых, смежных и пересекающихся по объему понятий – первое методологическое требование при любом научном исследовании. Наша исследовательская деятельность подтверждает, что:

1. профессия как определенный вид общественно полезной деятельности предполагает необходимость специального предварительного обучения и означает выполнение ее на уровне не ниже установившихся стандартов эффективности и качества;

2. в экономическом отношении эта деятельность может быть основным источником дохода, достаточным для воспроизводства рабочей силы, развития личности работника и членов его семьи;

3. в социальном отношении уровень деятельности должен быть достаточным, чтобы выполняющее ее лицо могло быть принятым формальными и неформальными структурами профессионалов (в профессию как социальную общность). Профессионалами, как известно, не рождаются, ими становятся.

Следовательно, между стартовым знакомством с некоторой профессией и освоением ее на высшем уровне лежит *период становления профессионала*, который может быть длиннее или короче в зависимости от конкретных организационно-педагогических технологий и психолого-педагогического сопровождения образовательных процессов вплоть до поствузовских ступеней.

В качестве первой фазы развития профессионала следует выделить период до того момента, когда ребенок всерьез начинает задумываться о выборе профессии. Вторая фаза характерна тем, что молодой человек – на этой ступени, по терминологии Е.А. Климова, «*оптант*», и делает выбор. В третьей фазе он уже «*адепт*» – человек, ставший на путь освоения определенной профессии в учебном заведении, или непосредственно включающийся как ученик в соответствующую трудовую деятельность. В четвертой фазе – «*адаптант*», то есть, ставший начинающим профессионалом, адаптируется как самостоятельный работник. В пятой фазе он, по завершении адаптационного периода, именуется «*интернал*», означая, что работник прочно утвердился в деле и своей профессиональной группе. Далее Е.А. Климов называет в качестве следующих фаз профессионального развития: «*мастер*», «*авторитет*» и «*наставник*» (Е.А. Климов) [4]. Возможно, названия покажутся удачными, но суть в том, что давно назрела необходимость установить, наряду с общепринятой квалификационной сеткой, градацию, позволяющую более содержательно отразить сам *процесс становления* профессионала, и в этом отношении позиция Е.А. Климова представляется интересной.

В зависимости от выбора форм, методов и содержательного наполнения раннее начало профессионального становления личности может либо способствовать, либо препятствовать ее гармоничному развитию, раскрытию творческого потенциала, самоопределению и самореализации. Односторонность в понимании диалектической противоречивости этого процесса служит гносеологическим источником дискуссий, сегодня, как никогда, настоятельна необходимость теоретического обобщения накопленных отечественной и мировой педагогикой результатов, относящихся к данной проблеме.

Можно считать в общей форме очевидным, что традиционная парадигма жесткого разделения общего и профессионального образования, которая была в течение долгого времени необходимой и эффективной, к настоящему времени исторически исчерпала себя и многочисленные исследования и экспериментальные данные доказывают возможность и перспективность интеграции общего и специального образования. Так, в широко известном и не потерявшем своей актуальности Докладе Международной комиссии ЮНЕСКО отмечается, что классические методы, ориентированные в большей степени на развитие абстрактного мышления и выработку концепций, все больше дополняются методами, предусматривающими чередование обучения в школе с участием в профессиональной деятельности, позволяя открывать таланты и наклонности учащихся. Такая взаимосвязь позволит, делает вывод комиссия, исправлять слишком часто встречающиеся ошибки при выборе профессиональной ориентации (Ж. Делор) [3]. В этой связи обращается внимание на получившую распространение в Германии систему «чередующейся подготовки», деятельность которой координирует Федеральный институт профессиональной подготовки. Суть системы состоит в том, что начиная с 15-17-летнего возраста (после 9-10 лет обучения в общеобразовательной школе) молодежь обучается профессии, работая на заводе, в лаборатории или учреждении, и один или два раза в неделю посещает занятия в учреждении профессионального образования; при этом ведущая роль принадлежит предприятию. В результате такой профессиональной подготовки за 2-2,5 года учащиеся становятся квалифицированными работниками и служащими. Представленная система достаточно гибкая, она быстро адаптирующаяся к потребностям изменения экономики, позволяет снизить уровень безработицы молодежи и обеспечить плавный переход молодого человека от школы к миру труда. Показателен тот факт, что значительное количество учащихся получают работу именно на тех предприятиях, где проходили профессиональное обучение (Ю.И. Коваленко) [5].

Не следует забывать и богатейший опыт соединения производительного труда с обучением, профессиональной и общеобразовательной подготовки, накопленный отечественной педагогикой. В частности, реализующийся сегодня в общеобразовательной практике блок предпрофильной подготовки и профильного обучения, позволяет общеобразовательную и профессиональную подготовку рассматривать не как последовательно сменяющиеся различные ступени, а как две взаимообусловленные стороны единого и непрерывного образовательного процесса на протяжении всей жизни.

Осуществление интеграции общего и профессионального образования на различных уровнях образования способствует его реализации как социальной технологии конструирования человека:

- во временном континууме – от ограниченного промежутка времени обучения – в пожизненный процесс;
- в пространственном – от ограниченности определенного места – к созданию широкого образовательного пространства;

- в структурном – от обособленности элементов системы – к их интеграции;
- в количественном – от охвата ограниченной группы – к вовлечению в процесс образования всего населения;
- в функциональном – в переводе образования от «подготовки к жизни» в пожизненный процесс, основанный на органическом соединении учебной, производственной и научно-поисковой деятельности и др.

Библиографический список

1. Наумов Л.Б. Профессиональному образованию – революционные перемены // Эко. – 1979. – №5. – С.92-95.
2. Концепция непрерывного образования. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 13 с.
3. Делор Ж. Образование – открытое сокровище. – Париж: ЮНЕСКО, 1997. – С.91-92.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – С.27-43.
5. Коваленко Ю.И. Особенности организации профессионально-технического образования в ведущих капиталистических странах // Советская педагогика. – 1982. – №2. – С.21-29.

О СОЦИАЛЬНОЙ И ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

М. А. Копытов, Томск, Россия

В отечественной педагогике и психологии накоплен богатый опыт области теории профессионального самоопределения, который во многом предвосхитил современные подходы к данной проблеме. Написаны ставшие классическими в области профессиональной ориентации и профконсультирования исследования Е.А. Климова, Л.В. Голомштока, Л.А. Йовайши, В.В. Назимова, Б.А. Федоришина, С.Н. Чистяковой и др. Особенностью всех этих исследований является неуклонно усиливающееся внимание к личностным аспектам профессионального самоопределения. Примечательно, что в последнем варианте концепции профессионального самоопределения, разработанном в 1992 - 1993 гг. в Институте профессионального самоопределения молодежи РАО под руководством С.Н. Чистяковой и В.А. Полякова, профессиональное самоопределение характеризуется как «процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации, составная часть целостного жизненного самоопределения. Этот длительный процесс согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей не завершается профессиональной подготовкой по избранной специальности, а происходит на протяжении всего жизненного и профессионального пути» [1].

Понимание сущности профессионального самоопределения является до сих пор не решенной задачей, и поэтому обращение к данной проблеме занимает важное место в творческом поиске не только педагогов и психологов,

но и философов, методологов, писателей, представителей различных направлений науки и искусства.

Многообразие концептуальных подходов к рассмотрению проблемы, профессионального самоопределения вызвано не только сложностью данного вопроса, но и культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения большинством людей, проживающих в конкретной стране (или и конкретных регионах одной и той же страны), а также неоднородностью населения и обучающихся конкретных странах регионов. Все это затрудняет выделение «самых лучших» концептуальных подходов и делает проблему профессионального самоопределения многообразной по способам решения. Можно также предположить, что «правильность» способа решения этой проблемы, в первую очередь, будет зависеть от особенностей конкретного обучающегося и общего уровня развития педагога.

Сложность формулирования понятия (сущности) самоопределения связана еще и с существованием других близких понятий самоактуализация, самореализация, самоосуществление. Эти понятия нередко раскрываются «через увлеченность значимой работой через «дело» которое делает человек (К. Ясперс). Мы отметили, что Г.Г. Щедровицкий видит смысл самоопределения в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность [2]. В. Франкл определяет ценность человеческой жизни Через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить, новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни [3]. Рассуждая о самоопределении и самореализации, И.С. Кон связывает их с выполняемым делом (трудом, работой) и взаимоотношениями с окружающими людьми (общением) [4. С.209]. Все больше появляется работ, где делается попытка как-то сопоставить профессиональную деятельность с отношением к миру, обозначить связь труда, жизни, счастья, судьбы.

Все это позволяет сделать вывод о зависимости профессионального самоопределения и самореализации человека в других сферах жизни. Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации, примечательно, что известный русский философ Н.А. Бердяев еще «на пороге отрочества и юности» был потрясен однажды мыслью: «Пусть я не знаю жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» [5. С.74].

Соотношение понятий профессиональное самоопределение, профориентация, профконсультация, и профессиональный выбор выглядит следующим образом. Профориентация является понятием, предполагающим широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии, которая включает в себя и профконсультацию как индивидуально ориентированную помощь в профессиональном самоопределении.

И профориентацию, и профконсультацию можно определить как ориентирование оптанта, тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с «самоориентированием» подростка, выступающего в роли субъекта самоопределения, наконец, сам по себе профессиональный выбор «это решение, затрагивающее лишь ближайшую жизненную перспективу», и данный выбор может быть осуществлен «как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения» и «в последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями».

В качестве содержательно-процессуальной модели профессионального самоопределения предполагается модифицированный вариант схемы построения личного профессионального плана – ЛПП – Е.А. Климова [6; 7], дополненный ценностно-нравственными компонентами самоопределения [8].

ЛПП включает следующие элементы:

1. Осознание ценности честного (общественно полезного) труда (ценностно-нравственная основа самоопределения).
2. Общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране и прогнозирование перспектив ее изменения (учет конкретной социально-экономической ситуации и прогнозирование востребованности выбираемого труда).
3. Осознание необходимости профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации.
4. Общая ориентировка в мире профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения).
5. Выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование с другими важными жизненными целями (досуговыми, семейными, личностными).
6. Выделение ближних и ближайших профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
7. Знания о выбираемых целях: профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства (микроинформационная основа самоопределения).
8. Представление об основных внешних препятствиях на пути к выделенным целям.
9. Знание путей и способов преодоления внешних препятствий.
10. Представление о внутренних препятствиях (недостатках), осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих (самопознание как важная основа самоопределения).
11. Знание путей и способов преодоления внутренних недостатков, оптимального использования достоинств, способствующих подготовке к самостоятельному и осознанному выбору и будущей профессиональной деятельности.
12. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

13. Реализации личной профессиональной перспективы и постоянное совершенствование (корректировка) намеченных планов по принципу обратной связи. Неоднозначность в оценке включенности человека в конкретную трудовую деятельность, которая осложняет оценку самого качества самоопределения и самореализации, вызывает необходимость специального выделения типов и уровней самоопределения. Выделяются следующие основные уровни:

- в конкретной трудовой функции, операции;
- на конкретном трудовом посту;
- в специальности;
- в профессии (в группе родственных специальностей);
- жизненное (профессиональное самоопределение является его важнейшей составной частью);
- личное (как высший уровень жизненного самоопределения уровень личностного самоопределения).

Рассмотрим, как реализуется в выделенных типах степень свободы человека в рамках осуществляемой деятельности. Есть люди, которые находят смысл своей работы в качественном выполнении отдельных функций или операций (например, при работе на конвейере). Если человек работает в «конвейерном» режиме годами и даже привыкает к этой работе, то его зависимость от подобной деятельности усиливается по нарастающей. Свобода выбора и диапазон маневра человека в данном случае минимальны, поскольку, для большинства работников такой труд (например, с высокой степенью монотонности и ограниченностью выполняемых функций) почти невыносим, то опытные руководители стараются обогащать работу своих подчиненных новыми, более сложными функциями, сменой характера работы и тому подобным, как бы искусственно расширяя возможности маневра и самореализации работников. И все-таки есть некоторые люди, с удовольствием реализующие себя даже в столь ограниченной деятельности.

Рассматривая основные этапы становления профессионала, Е.А. Климов специально выделяет стадию «оптации» (от лат. optatio – желание, выбор), примерно соответствующую стадии «подростничества» (по Д.Б. Эльконину), когда человек принимает принципиальное решение о выборе профессионального развития.

Библиографический список

1. Профессиональное самоопределение молодежи /Под ред. СП.Чистяковой. – М., 1993.
2. Щедровицкий Г.Г. Избранные педагогические труды. – М., 2001.
3. Франкл. О человеке. – М., 1998.
4. Кон И.С. Юность как социальная проблема //Молодежь и общество. М, 1973.-С.22.
5. Бердяев П.А. Избранные труды. – М., 2003.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебное пособие. – М.: Изд-во Московского Университета, 1988. 199 с.
7. Климов И.А. Психология на службе развивающегося профессионала //Школа и производство – 2000. – №1. – С.6.
8. Пряжников Н.С. Деловая игра как средство активизации учащихся в профессиональном самоопределении //Вопросы психологии. – 1987. – №4. -С.92-99.

ЧЕЛОВЕК ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ: ВОЗМОЖНОСТЬ ИЛИ УТОПИЯ? (ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ)

А. Н. Кочергин, Москва, Россия

Человек – индивидуальное животное, способности которого ограничены, а желания же бесконечны.

Уильям Гэзлитт

Экология – это изучение усилий человечества по ухудшению жизни на Земле.

Виктор Кротов

Образование – то, что мудрому открывает, а глупого скрывает недостаточность его знаний.

Амброз Пирс

Воспитание – это те меры, которые принимаются, чтобы поставить человека физически и нравственно в согласии с нашими нравами.

Леже Дешан

Экологический вызов современности приобретает столь опасный характер, сто ставит под вопрос само существование человека. Реализация надежд на выживание человечества ассоциируется с установлением ноосферы, означающим переход от материально-ориентированной цивилизации к духовно-ориентированной (в которой сознание будет определять бытие) и устойчивому развитию (понимаемому как способность человечества аккумулировать свободную энергию для купирования негативных последствий техногенной деятельности). В связи с этим возникает необходимость формирования экологической культуры, т.е. воспитания ценностей, обеспечивающих подход к природе не как к объекту, а как к субъекту, т.е. как к самому себе, поскольку человек есть часть природы, вне которой он существовать не может. Речь, следовательно, идет о формировании сознательного отношения к природе, направленного на организацию коэволюционного развития общества и природы. Это предполагает становление человека экологического. Именно на его формирование должна быть направлена система образования и воспитания. Но какова реальная возможность этого, если учесть, что вся история человечества демонстрирует возрастание уровня «потреблятства» [6] за счет разграбления природы?

В принципе нельзя априорно ставить каких-либо границ использованию природы для нужд общества. Все, что есть в природе, так или иначе может быть использовано человеком, если не сейчас, то в будущем. Все зависит от уровня научных знаний и используемых природопреобразующих средств. Но ни одна сила природы не может быть использована обществом раньше, чем созреют для этого необходимые теоретические и практические предпосылки.

Хотя в отличие от животных человек обладает способностью к целенаправленной осознанной деятельности, ни одна цель не может быть достигнута без применения природных законов, сил и предметов. Все человеческие потребности, интересы и цели детерминируются условиями материальной жизни, включая и окружающую человека природную среду. Если бы потребности человека были оторваны от материальных условий его жизни, они никогда не были бы удовлетворены. В действительности потребности человека являются отражением материальных условий и всегда ориентированы на эти условия. А поскольку деятельность общества по удовлетворению своих потребностей предполагает использование природы, то ни одна потребность человека без учета природного фактора не может ни возникнуть, ни быть удовлетворенной.

Процесс использования природных ресурсов, связанный с удовлетворением потребностей общества, носит противоречивый характер. С одной стороны, этот процесс ведет к накоплению общественного богатства и к улучшению материальных условий жизни людей, с другой – к истощению природных ресурсов, возникновению экологического кризиса и, следовательно, к ухудшению условий жизни общества. Это противоречие проявляет себя в острой форме в условиях нерационального природопользования, при нарушении гармонии между обществом и природой. Отсюда следует, что удовлетворение общественных потребностей не должно осуществляться за счет разрушения природы. Более того, перспективные интересы в отношении природы должны быть поставлены выше интересов непосредственной сиюминутной выгоды. Но возможно ли это, и если да, то в какой мере и при каких условиях?

Конец XX – начало XXI вв. со всей очевидностью демонстрируют тот факт, что природа глобально реагирует на техногенную деятельность общества. Техногенная цивилизация переживает глобальное кризисное состояние во многих проявлениях. В европейской культуре существует мощная традиция, согласно которой панацеей от всяких кризисов выступает наука, научно-технический прогресс. Однако сейчас становится ясно, что одной науке с этим кризисом справиться не удастся. В связи с этим возникает потребность трезво оценить уроки техногенной цивилизации, ее целевые ориентации, системы жизнеобеспечения, переосмыслить характер отношений общества и природы.

В современную эпоху природа начинает входить в структуру производительных сил в качестве всеобщего предмета труда. Ориентация на комфорт, на потребительство как высшую ценность дала толчок к появлению глобальных техногенных процессов. Поскольку развитие технологии имеет свои закономерности, которые действуют в любых социально-экономических системах, то экологическая проблема коснулась всех стран, независимо от их социально-экономического устройства. Ускоренное наращивание средств производства затронуло существенные экологические связи биосферы, охватило все ее структурные и функциональные уровни. Поэтому понимание предметов

природы как природных объектов. Которые еще необходимо с помощью социальной деятельности вводить в процесс труда, не соответствует современному уровню процесса взаимодействия общества и природы. Процесс производства из локального взаимодействия с отдельными биогеоценозами перерастает в процесс, охватывающий биосферу в целом. Биосфера во всей совокупности внутренних взаимосвязей стала всеобщим предметом труда. Природа начинает выступать как целостная подсистема. В процессе развития производственной деятельности общество начинает взаимодействовать не с локальными участками биосферы, а с биосферой в целом. Как целостная система со своими специфическими законами функционирования биосфера требует единой стратегии общества в природообразующей деятельности, а значит и консолидации социальной деятельности по отношению к природе в глобальном масштабе. По сути, мы имеем дело с перерастанием социально-природной проблемы в проблему социальную. Научно-технический прогресс характеризуется прежде всего тем, что экологические проблемы все больше становятся проблемами социальными. Они включаются в структуру внутрисистемных связей «общество – природа», разрешение их невозможно без учета всех элементов целостной системы. Иными словами, решение экологических проблем входит неотъемлемой частью в более широкую проблему оптимизации взаимоотношений в системе «общество – личность – природа». Отсюда вытекает необходимость согласованного решения проблемы отношений разных типов. Оптимизация отношений общества и природы, таким образом, требует овладения тремя противоречивыми сущностями: внешней природой, социальной природой и внутренней природой человека. Незрелость, несоответствие одного из компонентов уровню развития системы в целом тормозит ее дальнейшее совершенствование.

Возникновение глобальных техногенных процессов привело к тому, что экологическая проблематика все больше входит во все сферы и уровни общественного сознания, в связи с чем начинается осознание необходимости пересмотра многих ценностных установок техногенной цивилизации с точки зрения достижения гармонического взаимодействия общества и природы. Гуманизм больше не может трактоваться как эгоизм вида *homo sapiens*, поскольку именно такая его трактовка привела, в конечном счете, к экологическому кризису.

Сейчас можно констатировать, что острота проблемы взаимодействия общества и природы превзошла ожидаемую по существовавшим оценкам [3]. Возникавшие на основе того или иного сценария прогнозы общего экологического сдвига оказывались все же локальными. Дело в том, незнание суммарного механизма повреждения естественной среды обитания антропогенным фактором у многих исследователей породило иллюзию слабого влияния человека на громадную планетную устойчивость. Господство одно- или мало-параметрических моделей нарушения биосферного равновесия усиливало эту иллюзию и локализовывало внимание на поверхлежащих факторах. В стороне от изучения остались вопросы деформации геофизического портрета

Земли в электромагнитном отношении, изменения физико-химических условий в ионо- и магнитосфере, порождения новых сейсмонагруженных районов, мирового картирования техноэнергетического давления, существования мегаполисов как геофизических аномалий и т.п. Время, просуммировав отдельные поражающие природу факторы, сформировало реальный «наземный сценарий» биосферной деформации, все более возрастающий по мере реализации мировых тенденций промышленного роста. Этот «сценарий» возник в результате взаимодействия «встречных пучков» геологических и технологических процессов. Внедрение технологических процессов в совокупность геологических процессов обозначило качественно новый этап глобального конфликта человека и природы.

Этот этап конфликта характеризуется тем, что естественное целостное эволюционное развитие нашей планеты по ее пространственно-временной траектории пересеклось с траекторией совокупной человеческой деятельности. Эта деятельность, организуемая психологической готовностью человека использовать свою активность в «борьбе с природой» в целях «экономических и военных выгод», приобрела глобальный и тотальный характер. Глобальность такой деятельности заключается в том, что техногенная концепция преобразования природы воплощена в человеческих действиях, масштаб которых соизмерим с масштабом геологических процессов. Усиленная мобилизация вещества и энергии в производственных процессах становится доминантой творческого напряжения людей и объяснением их предназначения. Тотальность этой деятельности заключается в том, что результаты техногенной экспансии адресуются каждому дышащему существу планеты. Из всех возможных альтернатив организации жизни на планете человеком избран путь преобразования природы в таких в таких нормах и при таких скоростях, которые обеспечивали бы удовлетворение все возрастающих потребностей. Эти нормы с помощью средств массовой коммуникации соответствующим образом ориентируют массовое сознание. Поэтому современные формы и способы преобразования природного состояния планеты не только нарушают биогеоценотические системы, но и со все большей активностью внедряются в область человеческих возможностей. Человек, таким образом, все с большей психологической готовностью и полнотой стремится к усилению мощности техносферы. Итак, можно сказать, что центральным продуктом антропогенной деятельности, ускоряемой научно-техническим прогрессом, является техносфера, развивающаяся по законам максимизации информо- и энергоемкости на элементарный акт технического прогресса. Именно этот факт лежит в основе наращивания скорости развития техносферы и интенсивности ее разрушающего воздействия на биосферу, геологическую среду и геокосмос.

Итак, масштаб включения человечества в быстро протекающие глобальные технические процессы сейчас беспрецедентен, что заставляет человечество быть предельно внимательным к возможным последствиям этого для цивилизации. Более того, сам процесс развития техногенной цивилизации является процессом с короткой памятью. Отсутствие адекватных возможным по-

следствиям прогнозов по глобальному преобразованию планеты закрепляется также установлением приоритета для разработок с минимальным временем от замысла до реализации. Этот искусственный отбор технических реализаций по признаку малых затрат времени профилирует качество и темп роста техносферы. Механизм селекции по принципу «скорости» приходит в противоречие с основными средами обитания человека. Опережение, которое демонстрирует современная техногенная цивилизация при колоссальных темпах разрастания техносферы, выводит человеческую жизнь из органического единства со средой обитания, в том числе с биосферой, частью которой является сам человек. Особенность техногенной цивилизации заключается в том, что она представляет собой систему, не допускающую приемлемого реального прогноза, поскольку процесс роста техносферы не имеет предшественника, а вся память техносферы является оперативной. Любой же биологический вид – это процессы с большой памятью. Это же характерно и для геологических процессов. Отсутствие достаточно полной модели сценария, определяющей не только начальное, но и конечное его состояние, не дает достаточно четкого представления о возможном исходе развития цивилизации [3].

Исторические примеры прошлых цивилизаций свидетельствуют об очаговом характере воздействия человека на окружающую среду. Сейчас ситуация принципиально иная. Массо- и энергопотребление в прошлых цивилизациях не имели общепланетарного и тем более космического масштаба. Переход к техносфере привел очаговые цивилизации к своеобразной унификации. Сцепленность глобальных процессов антропогенного характера и нарастающая мощь их давления на планету и геокосмос являются важнейшей характеристикой современной цивилизации. Возникновение альтернативы данному способу взаимодействия цивилизации со средой обитания затруднено тем, что в природе техногенной цивилизации не заложена иная возможность, кроме той, которую она реализует. Поэтому процесс сохранения цивилизации является скорее процессом ее преобразования. Отсюда актуализируется необходимость разработки программы гармонизации отношений человека и среды обитания с позиций коэволюции. Разработка этой программы будет определяться в решающей степени преобразованием человека экономического в человека экологического, без чего говорить о становлении ноосферы бессмысленно. Для этого необходимо решить ряд задач силами науки, образования, воспитания, политики и практики.

Прежде всего, необходимо обеспечить получение такого знания, которое позволит нейтрализовать возникшее несоответствие между масштабом знания по изъятию и разрушению компонентов биосферы с масштабом знания об их искусственном и естественном восстановлении. Кроме того, необходимо уравновесить и правовые возможности применения этого знания. Иными словами, во взаимоотношениях человека и биосферы необходимо выйти из кризиса, при котором знание об использовании природы намного превосходит знание о способности сохранения и улучшения среды обитания. Для того чтобы предотвратить антропогенное накапливание в среде обитания нецик-

лических веществ, приводящих к возникновению техноприродных соединений с неясными и вредными для природы свойствами, необходимо иметь четкое представление о механизмах этого накопления.

Поскольку антропогенная система мобилизации и использования энергии характеризуется растратой энергосодержания биосферы и ее окружения, когда используются самые концентрированные виды энергии и когда осуществляется перевод энергии высокого качества в тепловую энергию или работу, направленную против организованности биосферы, необходимо энергетическому хищничеству противопоставить альтернативный подход, заключающийся в разработке и применении систем, способных улавливать и концентрировать солнечную энергию. Энергетическая основа человеческой деятельности подлежит коренной переориентации в сторону защиты и расширения жизненного процесса на планете в его полном объеме. Техническая и военизированная селекция дерева жизни на Земле должна быть остановлена. Для этого важно осознать, что процесс смены поколений вооружения является мощным генератором создания технических средств глобального значения, поскольку требует глобальных процессов комплексации производства, максимизации энергопотребления, максимизации концентрации интеллектуальных потенциалов и подчинения их необходимости создания систем вооружения. И если учесть, что отсутствует верхний предел для обозначения театра военных действий (по вертикальному и горизонтальному срезам планеты) и энерговыделения при испытании новых систем вооружений, а также то, что испытания проводятся вне точных оценок географических реакций в частном и интегральном планах, в результате чего создается сложная и геофизически непредсказуемая обстановка, то вывод о ликвидации военного источника безудержного разрастания техносферы альтернатив не имеет.

Земля как составная часть Солнечной системы характеризуется параметрами планетно-космической организованности. Интенсивное воздействие на геокосмос меняет космические свойства Земли и вид ее связи с другими системами. Общее видоизменение биосферы как звена закономерности эволюции геосфер неизбежно вызовет ответные реакции всей планеты и Солнечной системы. Поэтому первоочередным является тщательное изучение последствий воздействия на геокосмос, который, по существу, является механизмом взаимосвязи с космической средой и источником изменения климатического и органического характера. Выявление и оценка поражающих воздействий на плазмосферу теми или иными техническими средствами должны быть равнозначны запрещению этого вида воздействия.

В настоящее время человечество не располагает знанием относительно того, какое пороговое значение дезорганизованности биосферы вызовет общепланетную реакцию Земли и как на эту реакцию отзовется естественный механизм Солнечной системы. Можно предполагать, что механизмы равновесия Солнечной системы введут в действие корректирующие процессы, уравновешивающие общепланетное состояние. Характер этой коррекции еще более предположителен. Но важно знать, какие звенья биологической пирами-

ды Земли в биосфере будут подавлены этими процессами. Ведь Земля со своей плазмосферой участвует в целом наборе электромагнитных ритмов, особенно в классе солнечно-земных взаимосвязей. Если допустить, что эти ритмы включены в режим функционирования биосферы (например, магнитовосприимчивыми клетками организмов), то эту коррекцию можно ожидать на языке электромагнитных воздействий, хотя можно допустить и иную природу языка воздействий. Человечество пока не имеет знаний о том, включены уже или еще не включены механизмы стабилизации Солнечной системы.

Необходимо решение вопросов о тонких электромагнитных процессах в организменной модели Земли, о целостности и кооперативности развития геосфер с учетом пространственно-временных особенностей органического и неорганического мира. Необходимо более глубокое знание о вещественном составе и динамике биосферы и других сфер планеты. Необходимы учет, опенка и нейтрализация уже произведенных деформаций био- и геосфер. Требуют решения острые вопросы, связанные с восстановлением объема планетного фотосинтеза и его наращивания в перспективе как естественного источника энергии. В контексте задач по солнечно-земным взаимосвязям требуется решение вопроса о внешней (солнечносистемной) функциональной роли биосферы и ее взаимосвязи с плазменными оболочками Земли. Эти вопросы прямо связаны с новым поколением космических задач человечества уже не в плане «покорения космоса», а в плане его понимания и включения в совместную эволюцию. Коэволюционные требования с необходимостью нацеливают на более глубокое понимание природы, общества и их взаимодействия, на создание информационно-прогнозирующих систем. Все это требует новых подходов в познании и новых форм организации знания: функционального и системного подходов, регионального принципа экологических исследований, глобального моделирования эколого-экономических систем. Более того, необходимо учитывать коэволюционные требования, нацеливающие на более углубленное понимание природы не только с точки зрения «что еще можно взять», но и с позиций повышения биосферной организованности и среды, окружающей биосферу.

Обострение экологического кризиса побудило многих исследователей связывать выживание цивилизации с устойчивым развитием. Но само понятие устойчивого развития единой интерпретации не получило. В качестве способов сохранения устойчивости биосферы стали предлагаться такие, как: ограничение био- и энергопотребления, ограничение численности населения и потребления, переход на модель развития с опорой на опережающее образование с целью предвидения и предотвращения катастроф и т.д. Важность данных способов сохранения устойчивости биосферы сомнений не вызывает. Еще Мальтус представлял жизнь человечества как заключенную внутрь своеобразного «экологического треугольника», одна вершина которого означает количество живущих в каждый данный момент времени людей с их потребностями, вторая - разведанные ресурсы, третья - существующие технологии. Нормальная жизнь общества зависит от равновесия этих вершин: как только

увеличение количества людей и их потребностей превышают возможности их удовлетворения за счет имеющихся ресурсов и технологий, в обществе срабатывает механизм стабилизации, сбрасывающий нагрузку на природную среду путем уменьшения числа живущих людей (эпидемии, войны и т.д.). Поэтому приведение численности населения и его потребностей в соответствие с возможностями их удовлетворения - необходимое условие сохранения устойчивости биосферы. Для принятия нужных в этом отношении решений необходимо и опережающее образование, предполагающее выработку нового сознания. При таком подходе концепция устойчивого развития оказывается обращенной лишь в будущее. Однако заглянуть в будущее человека, не зная его прошлого, механизмов эволюционного развития, подлинного места в биосфере, невозможно. Эволюционно обусловленное место человека в биосфере может быть установлено только с учетом пройденного им ранее эволюционного пути. Поэтому концепция устойчивого развития своим основанием должна иметь принцип эволюционно обусловленного экологического развития,

В настоящее время существуют две точки зрения на состояние биосферы. Одна из них исходит из того, что эволюция биосферы продолжается, другая - рассматривает происходящие в биосфере изменения как свидетельство ее деградации. В последнем случае речь идет о том, что за последнее столетие с лица Земли исчезли (или близки к этому) до 25 тысяч видов высших растений и более тысячи видов позвоночных животных. Для сохранения биологического разнообразия, являющегося условием прогрессивной эволюции, необходима организация неистощительного природопользования. Суть в том, что человек одновременно является творцом и субъектом истории своей хозяйственной деятельности, порождающим в природных видах те же самые генетические процессы, какие сейчас регистрируются в его собственных популяциях, а именно: эволюцию к двум предельным состояниям структуры - панмиксии (свободному скрещиванию особей в пределах популяции) или крайней подразделенности, когда стираются либо чрезмерно гипертрофируются межпопуляционные различия. Процесс первого типа характерен для народонаселения зарубежной Европы, где происходит «свертывание» межпопуляционных различий и нарастание внутрипопуляционного полиморфизма, а процесс второго типа характерен для коренных монголоидных популяций Северной Азии и Америки.

Эти процессы являются платой за «цивилизацию» в первом случае, за «примитивный образ жизни» - во втором. Оба они ведут к снижению приспособленности или даже деградации, приближая системы популяций к крайним пределам поддержания ими своей целостности. Поэтому взаимодействие человека с природой должно строиться так, чтобы не разрушать системную организацию популяций, а внутри - удерживать межпопуляционное генное разнообразие на оптимальном уровне. А это предполагает, во-первых, сохранение генетического разнообразия уцелевших популяционных систем в процессе их промысла и искусственного воспроизводства; во-вторых, восстано-

ление систем, структура которых уже нарушена. В-третьих, создание новых систем популяций в регионах, в которых имеются для этого необходимые естественные и экономические условия. При этом данные принципы рассматриваются как пригодные для любых уровней биологической организации, включая экосистемный. Важнейшим условием стабильности любой экосистемы является саморегуляция через взаимодействие относительно независимых структурных компонентов, обменивающихся друг с другом информацией о собственном состоянии и о состоянии окружающей среды, а также о том, что лишь на основе сохранения, восстановления и имитации исторически обусловленных направлений и интенсивности этих информационных потоков возможны как длительное существование охраняемого или вновь создаваемого сообщества, так и его способность целесообразно реагировать на внешние воздействия, не выходящие за пределы исторического оптимума.

Приоритет, отдаваемый цивилизацией техногенным ценностям, означает, по сути дела, отказ от более высокоорганизованной среды обитания в пользу менее организованной, от устойчивого жизнеобеспечения к неустойчивому. Техническое жизнеобеспечение строится на быстопротекающих высокоэнтропийных процессах с короткой памятью. Это обеспечение само нуждается в живой биосфере. И если биосфера будет разрушена, то прекратится и техническое жизнеобеспечение. Поэтому цель введения биосферы в ценность первоочередного характера является делом не только естественным, но и неизбежным. Производственные возможности общества подлежат строгой ориентации на защиту, расширение и развитие жизни во всем ее многообразии. Жизнеориентирующие концепции, выработанные коллективным разумом на базе междисциплинарных усилий, должны преобразовать исторически сложившуюся систему неограниченного потребления и побудить людей потреблять в соответствии с реальными возможностями, а не по принципу «после нас хоть потоп». Необходимо создание новой системы отношений, в которой паритет потребностей человека и возможностей природы в поступательном развитии общества наложит разумные ограничения на безудержную экономическую экспансию той части человечества, которая попирает не только законы природы, но и элементарные нормы гуманизма. Иначе говоря, в дальнейшем цивилизация должна управлять не только воздействиями на природу, но и воздействиями на само общество. Преобразование системы выработки целей общества должно опереться на новое мировоззрение, новые смыслы в оценке человека, природы и их совместной эволюции. Потребуется глобальное биосферное образование, вырастающее из понимания путей выхода из общепланетного «разбаланса». Разрушительная мощь техногенных воздействий подлежит срочной и повсеместной нейтрализации, которая должна опереться на уважение жизни, уважение природы со стороны всего человечества.

Итак, человечество подошло к такой черте своего развития, когда природа «напомнила» ему, что оно является ее составной частью. Поэтому нарушение ее законов не остается без последствий для человека. Человек же, хоть он

и *sapiens*, пока разумно самоорганизоваться не сумел. Он нарушил целый ряд биологических законов: запрет на внутривидовое истребление, запрет на ограничение численности вида, нарушил межвидовой баланс, снял ограничения в воздействиях на абиотическую среду, трансформировал потребность от необходимости к полезности, от полезности к желанию, от желания к прихоти, престижу, моде и т.д., т.е. перевел потребность из объективной «категории» в субъективную. А это и создало ситуацию, в которой остается лишь подсчитывать шансы на выживание. Для реального использования этих шансов человеку необходимо научиться подчинять свои социально-экономические устремления общевиновым, даже общебиологическим интересам. Человеку экологическому необходимо осознать, что его отношению к природе как к объекту пришел конец - человек должен научиться относиться к природе как к самому себе. В этом и заключается шанс на выживание. Стихийное развитие цивилизации закончилось, сознание должно определять бытие. Поэтому у человечества альтернатив трансформации современного состояния экологического сознания в ноосферу нет.

Поскольку единая трактовка понятия ноосферы в настоящее время отсутствует, необходимо уточнить его смысл. Уточнение смысла понятия ноосферы целесообразно осуществить в рамках его трактовки В.И. Вернадским [1; 2], стремившимся придать ему научный характер (в отличие от трактовок Э. Леруа и П. Тейяра де Шардена). В.И. Вернадский трактовал ноосферу двояко: как ставшую с появлением человека и как становящуюся ведущим фактором дальнейшего развития человечества. В контексте проблемы выживания человечества нас больше будет интересовать второй аспект. Именно переход биосферы в ноосферу в будущем, по мысли В.И. Вернадского, позволит человечеству достичь на основе науки, разума такой формы организованности взаимодействия общества и природы, которая создаст необходимые для сохранения и дальнейшего развития человечества условия. Наука, разум, мораль, система ценностных установок общества должны обрести качественно новое содержание, обеспечивающее возможность создания таких условий. Для современного мира, раздираемого политическими, экономическими, идеологическими, религиозными и т.д. противоречиями, необходима выработка таких принимаемых всеми людьми, государствами, религиозными конфессиями и т.д. мер, которые обеспечивали бы устойчивость биосферы как необходимое условие выживания и устойчивого развития человечества.

В качестве необходимых условий становления ноосферы В.И. Вернадский выдвигал следующие: 1. заселение человеком всей планеты; 2. резкое преобразование средств связи и обмена между странами; 3. усиление связей, в том числе политических, между всеми странами планеты; 4. начало преобладания геологической роли человека над другими геологическими процессами, протекающими в биосфере; 5. расширение границ биосферы и выход в космос; 6. открытие новых источников энергии; 7. равенство людей всех рас и религий; 8. увеличение роли народных масс в решении вопросов внешней и внутренней политики; 9. свобода научной мысли и научного искания от дав-

ления религиозных, философских и политических построений и создание в государственном строе условий, благоприятных для свободной научной мысли; 10. продуманная система народного образования и подъем благосостояния трудящихся, создание реальной возможности не допустить недоедания и голода, нищеты и чрезвычайно ослабить болезни; 11. разумное преобразование первичной природы Земли с целью сделать ее способной удовлетворить все материальные, эстетические и духовные потребности численно возрастающего населения; 12. исключение войн из жизни общества.

По мнению многих исследователей, с выполнением первого и второго условий принципиальных трудностей нет. Третье условие можно считать выполняющимся. Четвертое условие выполняется, хотя и весьма противоречивым образом. Относительно выполнения пятого условия ситуация такова. В.И. Вернадский границы биосферы не считал постоянными. Он подчеркивал их расширение в прошлом как итог выхода живого вещества на сушу, появления высокоствольной растительности, летающих насекомых, а позднее летающих ящеров и птиц. В процессе перехода в ноосферу границы биосферы должны расширяться, а человек должен выйти в космос - начало этому положено. Что касается дальнейшего освоения космоса, то это во многом будет зависеть не только от материальных возможностей, но и от желания и воли людей это делать. Человек, будучи существом космопланетарным, обречен на освоение космоса. Шестое условие, связанное с открытием новых источников энергии, следует уже сейчас считать частично выполненным за счет освоения атомной энергии (правда, в связи с катастрофами АЭС, ее использование в будущем подвергается сомнению). Освоение термоядерной реакции также считается принципиально достижимым. Седьмое условие пока не достигнуто, но существенные сдвиги в направлении его достижения уже имеются. Дальнейшее развитие процесса глобализации будет способствовать его реализации. Восьмое условие пока выполняется в странах с парламентской формой правления. С развитием демократии оно будет реализовываться все больше и больше. О полном выполнении девятого условия пока говорить трудно, особенно применительно к странам, где ученый часто вынужден искать не истину, а спонсора. Однако есть основания утверждать, что с выполнением этого требования в принципе дело не безнадежно. Десятое условие можно считать выполненным в основном применительно к «золотому миллиарду». В горизонте развития современной науки принцип автотрофности пока не реализуем, поэтому полная реализация данного условия остается проблематичной в практически обозримое время. Вместе с тем следует учесть предупреждение В.И. Вернадского о том, что процесс перехода биосферы в ноосферу не может происходить постепенно и однонаправленно. Одиннадцатое условие пока не может считаться выполненным (в том числе и в России). Здесь мы встречаемся с принципиальной трудностью (речь о которой пойдет ниже). Двенадцатое требование тоже пока не выполнено. Вообще пока нет ясности в том, может ли оно быть выполненным в современных условиях, года богатые и сильные страны навязывают бедным и слабым свои ценности, что с неизбежностью

рождает фундаментализм и противодействие глобализации в той форме, в какой она навязывается этим странам.

Важно учесть еще два обстоятельства. Первое касается сроков успешной трансформации наличной формы экологического сознания в ноосферу. Осознать глобальную опасность экологического кризиса и не дать ему перерасти в глобальную экологическую катастрофу - значит поумнеть. Однако сейчас проблема даже не в том, захочет ли человечество поумнеть, т.е. изменить свои ценностные ориентации и целевые установки, а в том, успеет ли оно это сделать за время, отделяющее его от глобального экологического коллапса. Массовое сознание, а экологическое особенно, весьма консервативно. И как бы ни был высок интеллектуальный уровень элиты общества, попытки изменить ценностные установки с учетом интересов природы (следовательно, и долгосрочных интересов человечества), предпринимаемые элитой общества традиционными средствами, могут наталкиваться именно на сопротивление со стороны массового сознания. Поэтому сейчас и необходимы самые энергичные меры в области экологического образования, воспитания и законодательства, без которых человечество просто не успеет «поумнеть». Экологическому воспитанию и законодательству здесь принадлежит важная роль - от элиты общества, в числе прочего, потребуются демонстрация аскезы в образе жизни. Второе (самое главное) касается самой принципиальной возможности трансформации экологического сознания в направлении превращения его в ноосферу. Вся история человечества может быть рассмотрена с точки зрения борьбы индивидов, социальных групп и т.д. за повышение уровня комфортности жизни, т.е. с позиции столкновения эгоистических устремлений людей. Эгоизм человека уходит своими корнями в его биологическую природу, т.е. человек как существо социальное по своей сути, остается существом биологическим по своей природе. Природа любого субстрата определяет комплекс его свойств. Это касается и природы биосубстрата. Но кто измерил возможности изменения свойств человеческого сознания, возникшего на основе биосубстрата, в направлении превращения их из эгоистических в альтруистические? В этом суть проблемы.

В свое время ответ на этот вопрос пыталась дать евгеника, а в настоящее время - генная инженерия. Если учесть, что общее направление социальной эволюции в рамках концепции ноосферы В.И. Вернадского выражается в стремлении человека как вида превратиться в конструктора биосферы, то положительное решение вопроса о необходимости вмешиваться в наследственность человека не выглядит неприемлемым. Поэтому постановку вопроса о том, будет ли соответствовать генофонд человечества его новым задачам, является принципиально важной. Совершенно новые условия существования будут обуславливать необходимость совершенствования самого вида в направлении приспособления к этим условиям. Данную проблему можно проиллюстрировать на примере попыток искоренения асоциального поведения в обществе.

На протяжении всей истории общества проблема асоциального поведения части его представителей является острой. Все общества с древнейших времен пытались создать не только эффективную систему карательных мер для борьбы с преступностью, но и выработать систему воспитания, удерживающую от совершения преступных деяний не страхом наказания, а внутренними «тормозами». Формировать в сознании людей эти «тормоза» были призваны, прежде всего, педагогика и искусство. Сейчас становится ясным, что исторический опыт человечества демонстрирует неудовлетворительную эффективность существующей системы воспитания и данных конкретных наук о человеке в борьбе с проявлениями асоциального поведения - количество и тяжесть преступлений с течением времени не обнаруживает тенденции к их снижению. Объяснение этого факта возможно лишь наличием серьезных изъянов в самой природе человека, неадекватностью последней принятой в обществе системе воспитания. Отсюда и попытки связать особенности поведения человека с его наследственностью, определяемой его биологической природой.

Попытки научного осмысления данной проблемы относятся к концу XIX века, когда выходом книги Френсиса Гальтона «Исследования о способностях человека» ознаменовалось рождением евгеники, задача которой усматривалась в изучении влияний, улучшающих наследственные качества человека. Но только в 30-х годах XX века евгеника получила возможность опереться на методы генетики. Однако судьба самой дисциплины, ориентированной на улучшение наследственных качеств человека, оказалась весьма драматичной вследствие расистских установок ее автора. Появление генной инженерии, способной своими методами исправлять генетические дефекты и создавать организмы с заранее заданными свойствами, стало менять ситуацию: генно-инженерные методы стали открывать принципиальную возможность контролировать генотип человека, конструировать индивидуальные генетические программы. Поведенческие признаки и характеристики во многом определяются его генетической структурой. Каждый человек уникален в своем наборе и комбинации генов. Гены, ответственные за поведенческие признаки, обладают значительной амплитудой модификационной изменчивости, широким диапазоном нормы реакции на окружающую среду. Задача состоит в том, чтобы «нащупать» оптимальную точку (зону) внутри задаваемых «поведенческими» генами рамок нормы реакции и подвести человека, как носителя определенной комбинации данных генов, возможно ближе к «генетико-поведенческому оптимуму», исключая асоциальное поведение. Тот факт, что определенный процент преступников не удается перевоспитать, свидетельствует о том, что у таких индивидов весь диапазон нормы реакции генотипа, включая «генетико-поведенческий оптимум», не выходит за пределы «асоциальных рамок». Из этого следует, что для более или менее радикального решения проблемы асоциального поведения усилий лишь педагогики и искусства недостаточно необходима профилактика появления, образно говоря, «фатально преступных генов». В качестве средств подобной про-

филактики методы селекции использоваться не могут по моральным соображениям. Методы же генной инженерии могут предупреждать появление нежелательных комбинаций генов [4; 5].

Несомненно, что техническое осуществление подобного вмешательства в наследственность весьма сложно, ибо эффективный инструментарий для манипуляции генами и хромосомами в обозримом будущем создать вряд ли удастся. Сейчас можно лишь строить предположения относительно того, каким образом будут производиться «генетические прививки» - будет ли осуществляться внутриутробный скрининг генотипа новообразованной зиготы с последующей (в случае необходимости) его коррекцией, или будут накладываться ограничения на процессы кроссинговера (взаимообмена гомологичными участками) хромосом в ходе образования гамет, или будут выработаны иные способы предотвращения нежелательных генных комбинаций. Кроме того, необходимо учитывать фактор времени - средства выживания должны появиться раньше, чем произойдет глобальный экологический коллапс. Так что трудностей на пути становления человека экологического более чем достаточно.

Итак, выживание человечества и реализация устойчивого развития, понимаемого как способности человечества аккумулировать свободную энергию для купирования негативных последствий техногенной деятельности, возможно лишь на пути перехода биосферы в ноосферу, для чего потребуются не только достижения науки, но и изменение исторически сложившихся ценностных ориентации общества. В настоящее время всех необходимых и достаточных условий для этого перехода нет. Реальность в настоящее время такова, что ноосферу следует понимать как символ веры, символ надежды на выживание. Стремление к реализации этого символа надежды должно стать общим делом цивилизации. В противном случае человечество действительно выявит свою сущность как тупиковую ветвь эволюции, себя пожирающую. Поэтому система образования и воспитания в современном обществе должна основываться на программе формирования экологической культуры как важнейшей составляющей духовно-нравственного воспитания. Формирование глобальной экологической культуры предполагает диалог культур, что, в свою очередь, потребует политической воли и определенных экономических санкций, а также соответствующих форм социально-экономической организации общества. Социально-экономическая система, главной целью которой является получение прибыли, оказывается мало приспособленной для формирования глобальной экологической культуры, становления человека экологического и вообще для решения глобальных проблем - здесь потребуются новые подходы, в основе которых должно быть сохранение жизни и создание условий для ее непоражающего развития на планете.

Итак, выживание человечества перед лицом экологической катастрофы возможно лишь на пути перехода биосферы в ноосферу, преобразования человека экономического в человека экологического, преобразования материально-ориентированной цивилизации в духовно-ориентированную, для чего по-

требуются не только достижения науки, создания отвечающей вызовам современности системы образования и воспитания, но и изменения исторически сложившихся ценностных ориентаций общества, создания новой глобальной культуры. Но все это окажется возможным при условии взаимопонимания представителей разных культур, социальных групп и государств. В настоящее время нет необходимых и достаточных условий для этого. Поэтому на существующем витке истории «конструирование» человека экологического, на мой взгляд, выглядит утопией. Но при этом нельзя забывать, что утопические идеи сплачивают людей по имя их реализации. У человека не выбора: или стать экологическим, или сойти с арены истории. Если стремление к реализации этого символа надежды станет общим делом цивилизации, возможно, шансы на выживание сохраняются. И хотя с позиции горизонта современного видения проблемы формирование человека экологического представляется утопичным, но само стремление системы образования и воспитания к реализации этой утопии будет свидетельствовать о космической ответственности человечества за судьбы разумной жизни.

Библиографический список

1. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М.: Наука. 1988. – 520 с.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука. 1991. – 272 с.
3. Дмитриев А.Н., Кочергин А.Н. Шансы на выживание. – М.: Знание. 1992. – 98 с.
4. Кочергин А.А. Генетика и поведение // Теоретическая и прикладная культурология. – М.: МГУ. 1999. – 48 с.
5. Кочергин А.А., Кочергин А.Н. Устойчивое развитие и ноосфера // Социально-философские аспекты ноосферной динамики России. – Иваново: ИвГУ. 2000.
6. Граф де Д., Ванн Д., Нэйлор Т. Потреблятьство. Болезнь, угрожающая миру. – М.: Ультра. Культура. – 2003. – 375 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

А. А. Нагорняк, Юрга, Россия

Я никогда не отрицаю, я никогда не противоречу, я иногда забываю.
Бенджамин Дизраэли

В эти странные времена начала нового тысячелетия мы часто сталкиваемся с многочисленными примерами манипуляций.

Манипуляция – это способ влияния на собеседника. Для понимания возможностей манипуляционного воздействия определяем, что головной мозг состоит из 2 полушарий: левое – это сознание, правое – бессознательное. Левое полушарие – это логическое – словесное мышление, а правое – образно-чувственное, инстинкты. Для воздействия на человека, у которого преобладает левое полушарие, необходимо использовать схемы, цифры, графики, таблицы и т. д., а для воздействия на психику человека, которое ближе к природе (превалирует правое полушарие), необходимо воздействовать на него путем

провокации в виде страха, полового желания или жажды обогащения, потому что безопасность, любовь, привязанность и пищевой инстинкт являются мощнейшими инстинктивными составляющими психики. При воздействии на левое полушарие (мыслит) и запоминает только слово [1].

Языком левого полушария являются слова, оформленные в человеческую речь, которая и создает идеальную духовную природу человека – его идеалы, принципы, убеждения, его воспитание, нравственность, совесть и мораль, его общественные и социальные установки. Функцией левого полушария является оперирование словесно – знаковой информацией: чтение, счет. Функция правого полушария – оперирование образами, ориентация в пространстве, координация движений, распознавание сложных объектов (лиц, фигур). Поэтому знания о функциональных особенностях работы полушарий позволяют целенаправленно воздействовать на любого человека, изменяя его мысли и формируя желания.

Манипулирование вообще «правополушарно», то есть воздействует на воображение и не выдерживает логического анализа.

Очень распространено словесное манипулирование. Оно апеллирует к образному мышлению.

1. Слова как явление вербальной активности Слова – замечательная удобная вещь: замечательно уметь выражать свои мысли, общаться с другими людьми при помощи этих гибких, подвижных, податливых созданий человека. Они оказывают помощь как инструменты мышления и предоставляют возможность осуществлять межличностные общения. Могут служить для быстрой передачи информации и тем самым для создания ее поддержания социальных контактов, они необходимы в общественной жизни, в профессиональной деятельности, при разных формах взаимодействия, в образовании, при оказании поддержки больного.

По мнению Татьяны Слама-Казаку, изучением слов в общем смысле, как явления вербальной активности, занимается психолингвистика. Она также изучает и невербальные проявления. Психолингвистика является наукой, изучающей то, что происходит, когда люди общаются между собой; характер общения определяется взаимоотношениями людей, и в конечном счете их психикой; в какой мере она подвергается воздействию акта коммуникации. Психолингвистика должна выявлять и изучать последствия использование слов в общении. Слова приносят не только пользу адресату высказывания [1].

С ними могут быть связаны злоупотребления, заключенные в самом акте коммуникации. Может быть искажение смысла вследствие изменения общеизвестного значения слов ради маскировки реальности, в соблазне, в скрытом в некоторых высказываниях, которые приводят к ограничению и даже затуманивая мышления человека, изменению его поведения и действия. Возможно манипулирование слушателями – получателями информации вплоть до принуждения человека оказываться «получателем» вопреки его воле.

Слово средствами технического прогресса превращено в опасную агрессивную силу, направленно меняющую человеческое сознание, принудительно действуя на отдельные личности, так и на нацию в целом.

Коммуникационный процесс – это обмен информацией и смыслом информации между двумя и более человек.

Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена, т.е. сообщения. Ключевыми словами при любого рода коммуникативных контактах является «слово», посредством которого передается определенная информация, а с помощью слова и информации осуществляется воздействие на психику индивида. Слово обладает гипнотическим воздействием. Соответственно слова употребляются для оказания влияния, «рвения убедить» людей. Коммуникация имеет три аспекта:

1. что мы говорим;
2. как мы говорим;
3. что люди понимают.

То есть направление коммуникационных потоков определяется тем, кто и куда хочет направить сообщение и кто с кем общается в данный момент [2].

Средствами коммуникации являются: совещания, служебные записки, телефонные переговоры, видеоленты и беседы с глазу на глаз.

- личное неформальное общение – личный способ обсуждения вопросов и сбор информации;
- формальные заседания – позволяют рассмотреть вопросы с большей аудиторией и добиться общей информации о сути имеющихся проблем;
- телефонные звонки – позволяют разобрать конкретные вопросы с находящимся вдали собеседником;
- совещание – это коллективные способы обмена информацией, заканчивающиеся принятием конкретных решений;
- деловая беседа – устный обмен информацией между несколькими людьми, но уже в «узком кругу».

Информация перемещается с уровня на уровень в рамках вертикальной коммуникации. Она может передаваться по нисходящей, то есть от высших до низших, а также по восходящей. Передача по восходящей может заметно влиять на производительность. В дополнение к обмену информацией по восходящей и нисходящей организация нуждается в горизонтальной коммуникации, то есть обмен информацией между подразделениями. Этот обмен необходим для координации задач и действий. Поэтому эффективно работающие руководители те, кто эффективен в коммуникациях.

Мы живем во времена интенсивной коммуникации – по большей части устной и печатной, через средства массовой информации. По мнению Татьяны Слама-Казаку: «Люди никогда раньше так много не разговаривали, как теперь» [1].

Сила слова может быть огромной в письменной форме, но еще более – при слуховом восприятии, транслируемых с помощью технических средств: телефон, радиовещание, телевидение и другие. Телевидение.

В мире насчитывается около 700 миллионов телевизоров, более 2 миллиардов человек регулярно смотрят телепередачи. Секрет такого быстрого распространения этого средства информации заключается в следующем.

1. телепередачи наиболее просты для восприятия (книга, газета требует минимальной грамотности);

2. они создают эффект личного присутствия при событии;

3. по мнению психологов около 40% всей чувственной информации об окружающем мире человек получает с помощью зрения. Зрительный ряд не требует словесного или письменного описания, информация носит целостный, образный характер, а потому очень доступен. По мнению С. Михельсона, телевидение посредством рекламы формировать не только вкусы, потребности населения, но и его отношение ко всем политическим проблемам.

– Притягательность телеинформации связана с иллюзией личного участия, присутствия при событии.

– Другой эффект телевизионного манипулирования связан с эффектом дискуссионности, сопоставления разных точек зрения. При помощи этого приема создается видимость беспристрастности, объективности информации.

– Появление на экранах колдунов – гипнотезеров Чумака и Кашпировского, позволило опробовать массовое введение людей в транс. Они доказали, что средствами нейролингвистического программирования, словесного, а потому, на первый взгляд, безобидного воздействия, можно легко и безгранично увеличивать число внушаемых людей.

Устойчивым приемом буржуазного телевидения является манипулирование словами – стереотипами: «железная занавес», «тоталитарное общество», «красный террор». Частое повторение этих выражений связано с видеобразами (солдат в ушанке с красной звездой, танки с советскими опознавательными знаками, силуэт башки Кремля), формирует ложное, но устойчивое представление в сознании «главного врага» – коммунистов. Этим буржуазное телевидение добивается, воздействуя на визуальный, зрительный, образный ряд, а слова комментарии необходимы лишь для пояснения. Оно рассчитано на эмоциональное, психологическое восприятие действий.

Радиовещание – чисто слуховой канал, сделало возможным получить информацию одновременно миллионам людей. Ради экономии времени многие предпочитают «слушать» новости, а не читать газеты. Отсюда, увеличение частоты устных коммуникаций. Если речь хорошо сконструирована, а на определенных словах намеренно делается ударение, то устная речь может оказать больше влияния, чем письменная. Характерной чертой современной жизни является тенденция использования сложных технических средств для развития человеческих контактов. Рост значения переговоров, проводимых

чаще при личном общении не только в среде торговли, но и во время саммитов, при переговорах руководителей государств; при встречах, направленных на предотвращение войны или силового разрешения конфликта [2].

Не секрет, что реклама в значительной мере подменяет истинные ценности человека, подменяя их, навязывая ему. Воздействуя на подсознание индивида, реклама приводит к тому, что человек, как бы не принадлежит себе. Он подчиняется навязываемым ему принципам и нормам жизни. И даже если сознательно он противится некоторым из них, подсознательно он уже сделал выбор в пользу той или иной психологической установки. Реклама пестрит словами: дешевле, лучше, больше, выгоднее, уникальный, единственный, супер и другие. Все эти слова являются марками той же товарной категории. Только полноценного сравнения с другими товарами в рекламе встречается редко. То есть создается впечатление лишь иллюзии сравнения, а это значит, что сравнение является некорректным в строгом логическом смысле.

Некорректные сравнения являются поверхностными проявлениями одного глубинного явления – манипуляций с классом сравнения и параметрами сравнения. Когда скрытые возможности языка используются говорящими для того, чтобы навязать слушающему определенное представление о действительности, отношение к ней, эмоциональную реакцию или намерения не совпадающие с тем, какое слушающий мог бы сформировать самостоятельно, принято говорить о власти языка или языковом манипулировании. Язык в таких случаях используется как «инструмент социальной власти» [3].

Одним из примеров является продажа коровы из детского мультика. На вопрос: «А сколько корова дает молока» – крестьянин ответил: «Да молока не видали пока». При таком ответе корову никто не покупал. Тогда ему предложил свою помощь один человек, знающий толк в рекламе. На этот же вопрос он нашел иной ответ: «Не выдоишь за день: рука устанет». Он одновременно и солгал, и сказал правду, так как эту фразу можно понять так же, как ответ хозяина. Это один из приемов языкового манипулирования – использование многозначности фразы. При этом покупатели не заметили подвоха и решили, что корова – выгодный товар [1].

В норме человек не замечает многозначности фразы; человек склонен понимать рекламное сообщение в более выгодном для себя смысле. Игра на многозначности, используемая при продаже коровы как манипулятивный прием, лежит в основе многих забавных рекламных каламбурах. Например, «хорошие хозяйки любят Лоск». Эта фраза телеролика, воспринимаемая на слух, многозначна: «Хозяйки любят стиральный порошок Лоск» или «чистоту – лоск».

Слова используются в формулах вежливости, которые могут служить примером положительной роли языка в общении.

Очень распространены словесные манипуляции, которые нацелены на использование слабых мест человека.

1. «Только такой опытный человек, как вы, может это сделать!» Это способ, чтобы дать тяжелое задание, от которого вы хотите отказаться.

Ваш начальник вам льстит, не дает возможности отказаться, потому что вы – профессионал.

2. «А вы, пожалуй, этим и займетесь, потому что лентяйничали все предыдущее время». Это способ вызвать у вас вину, благодаря этому навесить на вас «миллион собак».

3. «У вас что – сочувствия нет! Помогите товарищу, коллективу!» Это способ сыграть на ваших чувствах и вовлечь вас в тяжелый проект только потому, что «надо же всем помогать» [3].

Слово может иметь и отрицательное воздействие, когда язык употребляется только в интересах индивида или группы и причиняет вред. На рубеже XX – XXI века появилась благодатная почва для проникновения впитывания блатных слов. Но нынешнее положение обостряет еще и средства массовой информации. При этом ненормативная лексика спускается от вершины к основанию и человек, услышав блатное слово по радио, телевидению, прочитав в газетах или журналах. Начинает бездумно употреблять его в своей речи.

Процесс вхождения слов «новых русских» происходит в периоды крутых исторических переломов, смены эпох и формаций. Заговорили на блатном языке политики и журналисты.

В 50 – 60 гг. XX века появились слова «чувак, чувиха», «хата», «кони» (родители). В 80 – 90 гг. их заменили «хаза», «гирла», «черепа», «стрелка», «беспредел», «разборка» и другие. Процесс вхождения этих слов в общий язык обычно происходит так: вначале слово допускается очень немногими; другим оно кажется диким, воспринимается недоверчиво, как незнакомец; чем удачнее слово, тем чаще оно начинает появляться в обиходной речи; постепенно к нему привыкают, и новизна его забывается. Журналисты, употребляя блатные слова сами того не подозревая, совершают акт вербальной агрессии по отношению к читателю, невольно его превращая в человека, сочувствующего уголовным элементам и покорно воспринимающего их субкультуру[4].

Порой встречаются преграды на пути межличностных коммуникаций. Эти преграды можно разделить на несколько групп:

- восприятие;
- семантические барьеры;
- невербальные преграды;
- культурные различия;
- плохая обратная связь;
- неумение слушать

Люди реагируют не на то, что в действительности происходит в окружении, а на то, что воспринимается как происходящее. Расхождение между основами суждений может становиться причиной избирательного восприятия информации в зависимости от круга интересов и эмоционального состояния [5].

Вступая в информационный контакт и используя символы (слова, жесты и интонации), мы пытаемся обменяться информацией и добиться ее понима-

ния. Отправитель кодирует сообщение с помощью вербальной и невербальной символикой.

Семантика изучает способ использования слов и значение, передаваемое словами. Поскольку слова могут иметь разные значения для разных людей, то, что некто собирается сообщить необязательно будет интерпретировано или понято таким образом получателем информации.

Семантические вариации часто становятся причиной неверного понимания, ибо во многих случаях вовсе не очевидно точное значение. Символ не имеет неповторимого неотъемлемого значения, поэтому каждый человек припишет любому символу свое значение.

Семантические затруднения могут быть обусловлены расхождением способов, которым люди приписывают значение символов. Семантические барьеры могут создать коммуникативные проблемы для компаний, действующих в многонациональной среде. Например, японцы часто произносят слово «хай», что переводится как «да», но означает «я вас понимаю», а не «да, я согласен». Поэтому семантические барьеры могут серьезно затруднять деловые переговоры.

Согласно исследованиям, значительная часть речевой информации при обмене воспринимается через язык поз и жестов и звучания голоса. Определено, что 55% сообщений воспринимается через выражение лица, а 38% – через интонации и модуляцию голоса и только 7% – через слова. Отсюда вывод: нужно добиваться, чтобы используемые для передачи вербальные символы соответствовали идее, которую вы намерены сообщить. Хотя вербальные символы (слова) – основное наше средство для кодировки идей, предназначенных для передачи, мы используем и невербальные символы для трансляций сообщений, то есть используем любые символы, кроме слов [6].

Это может быть обмен взглядами, улыбки, гримаса неодобрения, поднятые в недоумении брови, живой или остановившийся взгляд. Использование пальца как указывающего перста, прикрывание рта рукой, прикосновение также относятся к невербальным способам передачи.

Например, Ясир Арафат носит темные очки, чтобы люди не могли наблюдать за его реакцией по расширению зрачков.

Еще одна разновидность невербальной коммуникации, это то, как мы произносим слова – интонация, модуляция голоса, плавность речи[1].

Примерами культурного различия может быть обмен визитными карточками с японцами. Приняв от японца визитную карточку, ее нужно сразу же прочитать и усвоить. Если положить визитную карточку в карман, вы тем самым сообщите японцу, что его считают несуществующим человеком. Или склонность американцев с недоумением реагировать на «каменное выражение лица» у собеседников, в то время как улыбки не часто бывают на лицах русских.

Таким образом, можно сделать вывод, что словесные манипуляция – это способ влияния на собеседника, при котором вы не просто говорите, что вам нужно, а вынуждаете его поступить именно так, как вы хотите. Поэтому мы

зачастую руководствуемся не собственными потребностями и здравым смыслом, а мнением окружающих. И в итоге становимся объектом манипуляции со стороны какого-либо конкретного человека или общества в целом.

Слово священо и обладает способностью влиять не только на тех, на кого оно направлено, но и на тех, кто ими пользуется.

Библиографический список

1. Татьяна Слама-Казаку. Словесное манипулирование.
<http://psy.piter.com/library/?tp=1&rd=5&l=108> (18/03/2004).
2. Дашковский Х. «Словесная агрессия» // Наука и жизнь № 6 1995г. стр. 99-101.
3. Шабес В.Я. Соотношение когнитивного и коммуникативного компонентов в речемыслительной деятельности. Событие и текст: Автореф. дис. док. филол. наук. – Л., 1990.
4. Slama-Cazacu, T. 1993a. The Nondialogue in the political interrogations. *IJPL*, 9, no. 1 (25). 73-99.
5. Аврутин С. Усвоение языка // Фундаментальные проблемы современной американской лингвистики. – М., 1997. С. 261-275.
6. Стернин И.Л. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001.

УТОПИИ В ОБРАЗОВАНИИ (НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ)

Л. М. Найбороденко, Томск, Россия

Проблема утопии в сфере образования исключительно актуальна. Поэтому внимание этой проблеме уделяли философы, педагоги, историки образования [1]. В современный период в России явственно видится целый ряд вопросов в развитии системы образования, которые были декларированы Законом «Об образовании» 1992 г., однако на практике они не были реализованы. Остановимся на вопросах развития общеобразовательной школы. Одним из принципов её деятельности была провозглашена общедоступность. Однако свыше двух миллионов детей в 2010 г. не посещают школы, свыше миллиона детей являются беспризорниками, шесть миллионов страдают от наркомании [2]. Интенсивно сокращается число школ, особенно в сельской местности. Так, в Томской области общая численность школ снизилась: в 1996 году было 507 школ, в них обучалось 151.704 учащихся, к 2000 году – 464 школы, количество детей сократилось до 134.182 человек [3]. Содержание образования всё более усложняется, число предметов увеличивается, что ведёт к перегрузке детей, и, как следствие, к тому, что они к шестому-седьмому классу из отличников и хорошистов превращаются в троечников; страдает здоровье детей, они теряют интерес к учебе. В итоге примерно третья часть школьников 9-11 классов переходят на экстернат.

Общедоступность образования, гарантированная Законом, должна обеспечивать и соответствующее качество образования. Однако уровень преподавания ряда предметов таков, что родители вынуждены нанимать репетиторов, особенно это касается иностранных языков, математики и ряда других предметов. Это к вопросу о бесплатности образования, принципе, который был провозглашен Законом от 1992 года и был подтверждён в других его редакциях.

Серьёзные проблемы имеют место и в педагогическом образовании. Введение двух уровней: бакалавриата и магистратуры – приводит к тому, что программы в педвузах редуцируются, базовые предметы «вымываются» из обучения студентов, особенно это касается педагогики, теории воспитания. Читаются 12-16 часов вместо полного семестрового цикла, история педагогической мысли в России и за рубежом почти исчезла из программы. Эти факты звучат в педагогической прессе, об этом речь шла и на научной сессии в Институте теории и истории педагогики РАО в январе 2011 года.

В школу выпускники педуниверситетов идти не планируют, их не устраивает уровень заработной платы, они не готовы к преподаванию, методики основных предметов они мало изучали, педагогической практики они почти не проходили. Значительная часть педуниверситетов нацелена на зарабатывание денег, число бюджетных мест в педвузах сокращается, а число платных растёт. Итак, разрыв между декларациями в Законе «Об образовании» и реальным положением дел в этой системе велик. Можно вести речь и о ряде других проблем. То, что произошло с высшим образованием, оно в значительной степени стало связано с коммерцией, с рынком особенно в связи с открытием многочисленных филиалов, всё это оказало медвежьую услугу школе. Многие дети состоятельных родителей при поступлении в вузы просто идут на платные места, учиться не желают. Упускают из вида, что знания купить нельзя, их надо приобретать трудом. Введение единого государственного экзамена имело одной из целей преодолеть коррупцию при поступлении в вузы. Аналитики в этих вопросах, пресса отмечают, что деньги пошли в школу. Издержки от ЕГЭ между тем касаются главного: уровня интеллектуального развития выпускников. В старших классах преобладает система натаскивания ребят, их «тренируют» отвечать по тестам, оставляя в стороне систематическое изучение того или иного курса. Известно, что Европе, в США или отказались от такой формы аттестации, либо она осуществляется иначе. Так, в США выпускник в спокойной обстановке трижды – с интервалом во времени – отвечает на тесты, из трех типов ответов выбирают лучший вариант. Система сдачи ЕГЭ в наших школах, к сожалению, напоминает почти агрессивную кампанию – в детях видят потенциальных преступников. С точки зрения нравственной это очень угнетает и детей, и родителей, и педагогов.

Итак, утопии и реалии в нашем образовании налицо. Здесь отмечены лишь некоторые моменты. А были в истории российского образования подобные проблемы? Были, причём особенно в 1918- начале 1930-х годов. Разрыв был между теми благородными целями, которые ставились в нормативных документах Наркомпроса по вопросам развития школы, и тем реальным состоянием, в котором находились школы. Ставились задачи гармоничного, всестороннего развития личности, её свободы, а на деле особенно в начале 1920-х годов численность школ была недостаточной для охвата детей школьного возраста, уровень подготовки учителей был низким. Система образования после революции 1917 г. была разрушена, потребовался значительный период проб и ошибок, чтобы вернуть школу к проверенным веками тради-

ционными методам преподавания и воспитания детей. Историко-педагогическая литература освещает отмеченные проблемы, в частности, С.И.Гессен посвятил этим вопросам статьи «Десять лет советской школы», «Судьба коммунистического идеала образования».

Из изложенных выше некоторых аспектов указанной проблемы встаёт вопрос: отчего появляется этот разрыв между целями, декларациями в Законах, нормативных документах и реальным положением дел в образовании? Целый ряд причин способствует этому: влияние пропагандистских устремлений; закон «Об образовании» готовился как ответ на запросы интеллигенции России в условиях утверждения демократии; слабо были изучены социально-экономические последствия разрушения всей структуры советского государства; не было учтено мнение педагогической, родительской общественности при подготовке как Закона «Об образовании», так и последующих документов по модернизации школы и вузов; не была принята во внимание стихия рынка, который диктует свои законы. Возможна ли стабилизация системы образования? Возможна – на основе традиций российского, советского образования, его богатого исторического опыта.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Десять лет советской школы, Судьба коммунистического идеала образования. – Избранное М., 2010.
2. «Правда», информационный выпуск, январь 2010 г.
3. Образовательный вестник. Информационно-справочное издание. Вып.23, Томск, 2001, С.6.
4. Развитие современной педагогической науки в зарубежных странах. / Под ред. д-ра пед. наук, чл.-корр. РАО Б.Л.Вульфсона; д-ра пед. наук, академика РАО З.А.Мальковой, к.п.н. Н.М.Воскресенской. М.- 2003.- 278 стр.
5. Копытов А.Д., Атращенко А.Н., Танцев А.А. Актуальные проблемы управления развитием образовательных систем: Научное издание.- Томск: Томский ЦНТИ, 2008.- 284 стр.
6. Богуславский М.В. Историко-педагогическое пространство России: научное сообщество, исследовательские проблемы и перспективы развития. // Развитие педагогического знания в науке и образовании. / Материалы XXVII сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО / Под ред. чл.-корр. РАО, д-ра пед. наук, профессора М.В.Богуславского; к.п.н., доцента Т.Б.Игнатъевой.- М.- Тверь: Научная книга, 2011.- 432 стр.

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Г. П. Обносова, Томск, Россия

Система образования в современной России переживает глубокие изменения, в результате правительственных реформ на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции детей с особыми образовательными потребностями. Однако актуальные проблемы коррекционного образования и государственной образовательной политики в области инклюзивного образования в настоящее время нуждаются в конструктивном рассмотрении, в диалоге с участием учёных разных специальностей, так как дан-

ная проблема затрагивает интересы общества и государства, а также всех участников образовательного процесса – педагогов, учащихся и родителей.

В последние десятилетия наблюдаются значительные изменения не только в отношении общественных масс, государственной политики, но и социально-правовой защиты лиц с особыми нуждами. Законопроектом РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации, устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах-интернатах» [1].

Гуманистической альтернативой специальному образованию выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью [2].

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларацию прав ребенка (1959); Декларацию о правах умственно-отсталых (1971); Декларацию о правах инвалидов (1975); Конвенцию о правах ребенка (1975).

Одним из способов реализации равенства возможностей является организация деятельности образовательных учреждений, осуществляющих выбор форм обучения, реализуемых через индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в зависимости от состояния здоровья и психического развития обучающихся. При этом ребенок с особыми образовательными потребностями должен рассматриваться не только как объект социально-педагогической помощи и заботы, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество. В связи с этим поиск оптимальных путей обучения, воспитания и социальной интеграции этих детей становится первоочередной задачей педагогической науки и выступает объектом междисциплинарных исследований.

Для того, чтобы Россия стала страной с цивилизованным образованием, необходимо не только декларировать инклюзивное образование, но и принять Закон о специальном образовании, а также иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, создать институциональные условия для реализации прав на образование не только детей-инвалидов, но и всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

Термином «дети с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), как в широком социальном, так и в научном контексте, в настоящее время обозна-

чают полиморфную группу детей. Контингент детей с особыми образовательными потребностями неоднороден: это дети с трудностями в обучении, обусловленными жизненной ситуацией семьи (вынужденные переселенцы, беженцы и др.); дети, имеющие комплекс проблем, таких как: замедленное психофизическое развитие, нарушение поведения, педагогическая запущенность и другие заболевания, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья.

В научном контексте данный термин важен потому, что он ориентирует исследователей на «проницаемость» границ между науками об аномальном и нормальном ребенке, так как детьми с особыми образовательными потребностями могут быть как дети с психофизическими нарушениями, так и дети, не имеющие таковых.

На сегодняшний день в массовых образовательных учреждениях практически здоровые дети составляют не более 18 %. Что касается качественной характеристики состояния здоровья современных школьников, то оно характеризуется высокой распространенностью морфофункциональных отклонений – 96,5 – 75,5 %. Ведущими являются нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, аллергические проявления. Наблюдения специалистов показывают, что уже у 12 – 19 % детей дошкольного возраста диагностируются выраженные формы психических расстройств, а 30 – 40 % составляют группу риска по развитию психических нарушений.

Растет число детей, нуждающихся в коррекционной помощи. В дошкольном возрасте 25 % детей, а по некоторым данным 30-45%, требуют организации специальных условий обучения и воспитания. Среди учащихся 20-30% детей нуждаются в специальной психолого-педагогической помощи, а свыше 60 % – относятся к так называемой группе риска. Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, которых нельзя с достаточной однозначностью отнести из традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза.

Все вышеизложенное убедительно доказывает, что в современной России отмечаются негативные тенденции, характеризующиеся увеличением количества детей с различными проблемами и отклонениями в физическом и психическом развитии.

Часть детей оказывается стихийно интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников без специально организованной коррекционно-педагогической помощи. Эти дети испытывают существенные трудности в адаптации к условиям в дошкольном и школьном учреждениях, не усваивают образовательные программы. Несмотря на то, что для многих из этих детей не требуются особые образовательные условия, отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи приводит их к дезадаптации. Возможно, что часть детей с умственными или физическими недостатками не учтена в статистике, и они вообще не имеют доступа к образованию. В последнем слу-

чае особые образовательные потребности детей, по мнению многих исследователей, могут быть обусловлены социокультурными факторами.

В данной ситуации вышеперечисленные дети требуют пристально внимания врачей, педагогов, психологов, целенаправленной помощи с учетом проблем и потребностей каждого ребенка, а применение реабилитационных и коррекционных технологий становится необходимым не только в специальном обучении, но и в общем образовании для преодоления и профилактики патологических явлений.

Инклюзивное образование – это реформирование учебных заведений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. Что касается образовательной политики в отношении детей с ограниченными возможностями, то в этой сфере должны быть реализованы следующие базовые принципы.

Любой ребенок в принципе обучаем. Все дети, включая детей-инвалидов, имеют право на бесплатное и полноценное образование. Для большинства этих детей оптимальным является обучение в условиях массовой школы.

Успешное включение в образование детей с ограниченными возможностями здоровья и успешное функционирование образовательного учреждения зависят от комплекса основных условий, к которым относятся:

- организационные условия: а) создание адекватной системы управления основными компонентами образовательного учреждения; б) необходимое ресурсное обеспечение; в) мотивация и систематическое повышение квалификации персонала; г) включение родителей и поддержка ими инклюзивного образования;
- педагогические условия: а) разработка обучающих программ на основе личностно-ориентированного подхода; б) использование адаптированных к особенностям детей технологий, направленных на «пошаговое» освоение обучающимися материала учебных программ; в) взаимодействие специалистов различного профиля в вопросах создания в учреждении единого образовательного пространства

Проблемы, с которыми неизбежно столкнется инклюзивное образование, заключаются в разработке педагогических методов, ориентированных на потребности детей, способных обеспечить успешное обучение; изменении дискриминационных воззрений учителей, родителей, учащихся классов, в которых будут обучаться дети с ОВЗ; оказании дополнительной учебной поддержки ребёнку в контексте обычного образовательного плана, а также расширении ее в случае необходимости до оказания помощи со стороны учителей, специалистов и внешнего вспомогательного персонала.

Педагоги, работающие в школах на принципах инклюзии, принимают на себя определённую ответственность: обучать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого; уметь преподавать для разнообраз-

ной аудитории; искать, использовать и координировать поддержку для учащихся, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам.

Препятствиями к интеграции, с нашей точки зрения, могут выступать нехватка финансовых средств; инертность государственных учреждений, заинтересованность администрации этих учреждений в сохранении сложившегося положения; унаследованный от прежних времен медицинский подход к классификации особых потребностей, общая и профессиональная интолерантность.

Но фоне происходящего особую актуальность приобретают исследования общественного мнения участников образовательного процесса о проблемах доступности школьного образования и способах их решения.

Перед нами была поставлена задача выяснить, каковы представления учителей, руководителей государственных образовательных учреждений об инклюзивном образовании. В наших исследованиях (анкета «Инклюзивное образование: проблемы и перспективы» для слушателей курсов ТОИПКРО), мы выясняли отношение учителей к возможности обучения детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в общеобразовательном учреждении. Большая часть респондентов (72%) имеют общий педагогический стаж от 20 и более лет, от 15 до 20 лет, и лишь 12 человек работают в образовательных учреждениях менее 5 лет. 87% респондентов имеют высшее, неоконченное высшее и средне специальное образование.

Особый интерес для нас представляло исследование опыта взаимодействия респондентов с детьми с ОВЗ, в том числе с детьми-инвалидами. Под термином «дети с ограниченными возможностями здоровья» 89 % респондентов подразумевают лишь детей с тяжёлыми инвалидизирующими заболеваниями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. Их высказывания («к нам коррекционная педагогика не относится, мы детей-инвалидов не обучаем») свидетельствуют об отсутствии знаний респондентами государственной политики в области инклюзивного образования, Концепции специального ФГОС.

Нужно сказать, что около 1/3 опрошенных учителей и руководителей образовательных учреждений особо не замечали присутствия в нашем обществе детей-инвалидов, около 40 % видели на улице, порядка 20 % были знакомы, но не общались, примерно 10 % имели близкие контакты, опыт взаимодействия в личной жизни и педагогической практике.

Анализ показал, что наиболее часто контакты осуществляются между опрошенными и детьми, имеющими следующие нарушения: психически неуравновешенными, гиперактивными, со сниженным интеллектом, с задержкой психического развития. Более редкими у наших респондентов оказались контакты с теми детьми-инвалидами, у кого имеются нарушения опорно-двигательного аппарата, речи, слуха или зрения (9,1 %). Ответ на вопрос о детях с трудностями общения (детях аутистического спектра) вызывал значительные затруднения: в отдельную категорию респонденты их не выделяют по причине того, что мало знают о психолого-педагогических особенностях

этих детей. Таким образом, около 70 % опрошенных продемонстрировали различную степень осведомленности в проблемах детей с ОВЗ.

Тот факт, что лишь около 1/4 опрошенных имели возможность ранее обучать ребенка-инвалида, на наш взгляд, говорит о том, что возможности для такого знакомства в общеобразовательной школе невелики, и отчасти они заданы институциональными рамками, в частности, организацией системы специального (коррекционного) образования.

Отметим, что всего лишь 12 % опрошенных считают возможным обучение детей в настоящее время в общеобразовательной школе, 67 % респондентов склоняются к мнению, что дети должны обучаться в специальных (коррекционных) школах или школах-интернатах, а также в специальных классах общеобразовательных школ, 8 % полагают, что детям более подходит домашнее обучение, остальные 14 % респондентов ответили на вопрос «не знаю», «не могу точно ответить», «другое» без уточнения.

Самый низкий уровень толерантности был выявлен в отношении детей с нарушениями в умственном развитии, сопровождающимися нарушением поведения – почти половина высказала пожелание, чтобы те учились в отдельной школе. Совершенно очевидно, что в данном случае обнаруживает себя глубоко укоренившийся стереотип, стигма умственной отсталости, конструирующие серьезные барьеры для интеграции и детей в общество.

Большая часть педагогов считают себя не вполне подготовленными к подобной ситуации. Почти 13 % опрошенных на вопрос об отношении к инклюзивному образованию ответили: «не знаю, что это»; 60 % – «мало знаю, хочу знать»; 8 % – «знаю, готов (а) поддержать», 15 % – «знаю, готов (а) поддержать при гарантированном создании условий для работы учителя». Не поддерживают, выразили отрицательное отношение к инклюзивному образованию, «категорически против» 4% респондентов.

Отвечая на вопрос о том, что препятствует сегодня инклюзивному образованию, педагоги были солидарны по целому ряду позиций, имеющих большую значимость. На первое место все респонденты поставили несовершенство окружающей среды, условий и элементов физического пространства, неразработанность соответствующего нормативного обеспечения, такие факторы, как дефицит соответствующих образовательных программ, собственной квалификации и, конечно же, финансирования.

Очевидно, что значительная часть специалистов общеобразовательных школ не готова к встрече с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и, если после официального введения с 1 сентября 2011 года Специального Федерального Государственного Образовательного Стандарта эти дети придут в классы, то, по нашему мнению, школы будут пребывать в состоянии перманентного шока. Ведь равные возможности образования предполагают создание специальной образовательной среды.

Результаты опросов показывают, что социальные аттитюды к образовательной интеграции зависят от ряда факторов, среди которых наиболее значимым является наличие у респондента опыта общения с инвалидами в по-

вседневной жизни. У большинства опрошенных педагогических работников отсутствуют представления о психофизических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья, системные знания в области психологии и педагогики их обучения и сопровождения.

Низкие показатели толерантности к идее инклюзивного образования у учителей также объясняются отсутствием у большинства респондентов практического опыта общения с такими детьми. По нашему мнению, в ряду многих проблем предстоящего инклюзивного образования неподготовленность педагогических кадров является главным объективным препятствием для предстоящей реформы образовательной системы.

Следовательно, в скором будущем, если инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья предстоит внедрить в широком масштабе, каждому учителю потребуется повышение квалификации, дополнительная профессиональная переподготовка. Это еще один аргумент в пользу того, что инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России.

Анализ понимания специалистами образовательных учреждений подходов, принципов и философии инклюзивного образования, на наш взгляд, может быть полезен в практике образовательной интеграции, а данные опросов помогут сориентировать субъекты системы образования в возможных трудностях и перспективах обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе.

Библиографический список

1. Материалы к заседанию Государственного Совета РФ 29.08.2001 г. М.: УНИКУМ-ЦЕНТР. 2001.
2. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002.

ЧЕЛОВЕК В СВЕТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ И ПАРТИКУЛЯРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: БИОЭТИЧЕСКИЙ РАКУРС

О. В. Попова, Москва, Россия

В современных исследованиях по философии морали все чаще поднимается вопрос о соотношении глобальных и партикулярных ценностях. Претензия морали быть общечеловеческой универсальной системой норм в современную эпоху, особенно в постмодернистском ее локусе, была подвергнута сомнению, в морали была усмотрена тотальность, несущая в себе риски тоталитаризма. Автономный субъект постмодернистского типа склонен, скорее, искать ответ на свои вопросы о смысле, руководствуясь не столько верой в единое ценностное основание бытия, сколько в возможность многополярного ценностного мира. Следствием этого становится появление своеобразной эти-

ки малых групп (малых этик), указывающих, во-первых, на отсутствие в социуме единого нормативного регулирования, и, во-вторых, на наличие доверия к применению норм профессиональной или узкогрупповой этики в различных сегментах социальной жизни. Партикуляризм в морали характеризуется конкуренцией моделей объяснения мира и отношения к другим людям и соответственно определенными притязаниями на смещение или трансформацию границ власти и притязаний универсальной морали. В этой связи особый интерес представляет диалектическое взаимодействие универсальной и партикулярной этики свете интенсивного развития медицинских технологий. Мы будем рассматривать его прежде всего не столько в качестве современного этапа в развитии науки, но прежде всего в контексте аксиологическом и этическом.

Развитие новых медицинских технологий породило необходимость создания такой этики, которая могла бы в определенном смысле контролировать и снимать социальное напряжение в свете появившихся технологических проблем. Признание расширения взаимозависимости в условиях глобализации породило феномен моральной тревоги, страха и удивления перед динамично входящими в современную жизнь такими новыми явлениями, как возможность генной инженерии, трансплантации органов и т.д. В свете применения биотехнологий зона этической ответственности оказалась необычайно широкой и в то же время не до конца отрефлексированной. Техника создала прецедент формирования новых локусов ответственности и новых способов постановки вопроса об этическом самопонимании.

Постоянно растущее чувство тревоги и неуютности в мире, захваченном техническими новшествами, определило новое отношение к знанию. Знание становится категорией не только гносеологической, но прежде всего этической. Знание, как отмечает Г. Йонас, в своем знаменитом труде «Принцип ответственности», делается нашей настоятельной обязанностью, причем оно должно быть соразмерно каузальным масштабам нашей деятельности. «Признание неведения становится тогда оборотной стороной обязанности знать и через это – частью этики, которая призвана подвигнуть нас на делающий все более настоятельным самоконтроль за собственной непомерной мощью»[1].

Итак, этика вынуждена была стать соразмерной технологическому уровню развития общества, рассматривать его риски и по возможности предотвращать их. В определенном смысле такую миссию взяла на себя биоэтика. Биоэтика выявила необходимость создания четких этических критериев и принципов, определяющих границы биотехнологического вмешательства в человеческое тело и маркирующих градацию целей такого вмешательства. Однако разработка механизмов этико-правовой регуляции управления медицинскими технологиями и контроля последствий ее применения в отношении человечества, столкнулось с рядом проблем социокультурного характера, среди которых: трансформация этического самопонимания, подрыв религиозной и культурной идентичности, возможность развития социокультурной

стигматизации в онтогенезе и др. В локальной сфере-охране здоровья людей – выявились аксиологические конфликты, неразрешимые без учета социокультурной составляющей.

Современная западная биоэтика, развиваясь в постмодернистском пространстве, с его предубеждениями относительно универсальных норм, тем не менее закрепляет свои представления о правильном и должном в сфере биомедицины в жестких универсальной структуре – международных нормативных документах, в основании которых лежит акцент на реализации прав человека, то есть на тех универсальных фундаментальных обязанностях, которые другие лица (или государство) должны нести по отношению к каждому человеку.

Так, созданная более 15 лет назад Декларация прав пациента установила стандарт, который должен выполняться для обеспечения соблюдения и реализации этих прав. Хотя сам документ был создан в контексте потребностей стран объединяющейся Европы, однако существенно важным является то, что он был подготовлен Всемирной организацией здравоохранения, то есть учреждением Организации Объединенных Наций. И поэтому содержащиеся в Декларации рекомендации являются уже не только европейским стандартом, но и приобретают универсальный характер.

Положения Декларации могут быть использованы «для формирования политики в области здравоохранения и законодательства, касающегося прав пациента в разных системах медицинского обеспечения, и в странах, характеризующихся разным объемом средств на службу здравоохранения» [2].

Притязания западных этических стандартов, выраженных в различного рода международных документах (будь-то вариант «мягкого права», как Декларация прав пациента, или пример «жесткого права», как «Европейская конвенция о защите прав и достоинства человека в связи с применением достижений биологии и медицины») стать универсальной системой регуляции в сфере здравоохранения подвергается сомнению культурами не-западного типа, а также субкультурами самого Запада. В формулировках такого рода документов, в их ключевых понятиях, таких как автономия, информированное согласие, человеческое достоинство усматривается тотальная претензия на внедрение собственной парадигмы этического самопонимания.

В биоэтике данная тенденция выражается в своеобразном расколе биоэтики на различные модели биоэтик, в основании которых может лежать деление по религиозному, географическому, экономическому, гендерному и другим признакам. Они характеризуются конкуренцией моделей оценки взаимоотношений врача и пациента, понимания и истолкования различных биоэтических категорий.

Проблема соотношения глобальных и партикулярных ценностей в сфере здравоохранения стоит очень остро. Все более широкое распространение получает особая сфера деятельности – медицинская антропология. Ее специалисты, фактически, как когда-то этнографы, исследуют различные представления о здоровье и болезни, норме и патологии в различных культурах и суб-

культурах, они рассматривают и культуральные оттенки значения понятия «здоровье», спектр его аксиологических коннотаций. В свете такого подхода огромный потенциал могло бы иметь развитие и биоэтической антропологии, рассматривающей реализацию фундаментальных биоэтических принципов в различных культурах.

Попытаемся прояснить: как возможна и возможна ли вообще глобальная биоэтика? Можно предположить, что «глобализм» биоэтики – это своего рода притязание быть судьей в разрешении давно назревших глобальных проблем в сфере здравоохранения на основе выдвижение определенных принципов действия. Примеров философских, отчасти утопических «глобальных» проектов в современном мире достаточно. Имеющий глобальный характер проект «отца» биоэтики В. Поттера, направленный на объединение естественнонаучного и гуманитарного знания в целях выживания человечества, находится в одном смысловом пространстве с этическими проектами Г. Йонаса, А. Лепольда и др. мыслителей, также представляющих проекты возможных ценностно – ориентированных стратегий выхода из этико-технологического тупика. Однако нужно отдавать себе отчет в потенциале реализации данных проектов. Современный субъект морали, как правило, руководствуется не столько верой в единое ценностное основание бытия, сколько в возможность многополярного ценностного мира и многообразных способов понимания своей сущности. В связи с этим глобальные этические проекты оказываются в особой зоне риска: они подвергаются критике не столько в содержательном отношении, сколько в отношении своих глобалистских притязаний.

Современные оценки нравственного состояния общества и различных этических инициатив пестрят противоположными оценками: с одной стороны, речь идет о провале проекта универсальной этики (о чем алармистски заявляют постмодернисты и неоаристотельяницы), с другой, постулируется востребованность реабилитации глобального этического проекта в условиях глобализирующегося сообщества и в связи с возрастающими рисками технологических обществ.

Позволим себе реконструировать возможную модель аргументов дискуссии, ведущейся в современной этике между сторонниками универсализма (глобализма) и партикуляризма в морали, а впоследствии попытаемся выявить возможности применения этих моделей в современном теоретическом и прикладном пространстве биоэтики.

Позиция 1. Для партикулярной позиции характерно отсутствие убеждения в необходимости поиска некоей общей морали, единого этоса. Сторонники этой позиции подчеркивают важность традиции в различных сложившихся формах и считают излишним поиск диалога или общего основания между этими традициями. Творцами ценностей являются прежде всего индивиды и группы, аутентичность ценностей невозможна в результате искусственного насаждения одной модели этики для всех и создания однотипных общественных институтов для ее поддержки. Именно сфера обычаев и ин-

ституты должна санкционировать моральные обязательства, а не абстрактный универсальный закон (А.Макинтайр, Р.Порти).

Критика. Такой подход может быть оправдан, когда речь идет о выборе или индивидуальных предпочтениях, касающихся определенных сегментов жизни (выбор товаров и услуг, форм досуга и т.д.), но когда речь идет о проблемах здравоохранения приемлем ли этот подход? Культурный релятивизм заставляет нас просто принять ценности и нормы других социальных групп и не дает возможности критически рефлексировать над ними.

Позиция 2. Универсалистский подход обосновывает возможность подведения различных существующих локальных этик к единому знаменателю, обосновывая тем самым, что путь развития этик сообществ или малых групп неизбежно приведет к общему для всех этосу. Польский исследователь Марек Вихровски, опираясь на идею П. Сорокина о том, что культура интегрируется общей логико-смысловой предпосылкой, определяющей самое существенное для сообщества, отмечает, что в современных государствах такой предпосылкой являются права человека [3]. Доктрина прав человека является для граждан большинства цивилизованных стран мира, пожалуй, конституирующим звеном их общей человеческой идентичности и рассматривается как минимум этики, необходимый для нормального функционирования государства.

Критика. Доктрина «глобальных этических стандартов», реализованных в «доктрине прав человека», может также рассматриваться как частная точка зрения и может носить лишь рекомендательный характер. Кажущаяся «естественность» прав человека разбивается историческим анализом, выявляющим социокультурное конструирование данной категории.

Приведенная редуцированная аргументация сторонников и противников универсализма в морали в отношении биоэтического знания усугубляется тем, что проблемы биоэтики не могут рассматриваться как частные проблемы, с которыми столкнулся современный человек и которые могут быть решены здесь и сейчас, биоэтическое решение носит более глобальный характер в том смысле, что подразумевает предполагаемые угрозы и риски, в том числе риски, которые оказываются сопряжены не только с судьбой конкретного индивида, но и судьбой человечества в целом в свете ускоряющегося прогресса в сфере биотехнологий. Таким образом, глобализм заложен в самом основании биоэтики. Однако насколько универсальными являются те или иные предлагаемые способы решения биоэтических проблем? Может быть, следует говорить о различных уровнях универсальности и в таком случае, биоэтику можно рассматривать как конвенцию в обществе возросших рисков, нормативный статус которой будет, предполагать лишь внутригосударственное, а не международное регулирование.

В целом, проблема осмысления биоэтики в категориях глобального/ партикулярного вызывает у ведущих биоэтиков все больший интерес. Так, Т. Энгельгардт отрицает саму возможность постановки вопроса о глобальности биоэтики, поскольку глобальность биоэтики означает наличие партикулярной претензии (как правило, американской модели, заимствованной и За-

падной Европой), стать своего рода объяснительной схемой при решении сложных вопросов здравоохранения. Однако Энгельгардт указывает на то обстоятельство, что универсализм американской биоэтики имел конкретно-исторический характер: ее появление было обусловлено рядом социально-экономических и культурных факторов. Четыре ключевых фактора в совокупности создали атмосферу «достаточного основания» для появления биоэтики.

Первой весьма серьезной предпосылкой зарождения биоэтики стало наличие особого секулярного культурного фона Соединенных штатов Америки. Во-вторых, наличие развернутой критики деятельности медицинских работников. В частности, опровергаются их патерналистские подходы к лечению больных. В-третьих, появление новых технологий (в частности, трансплантации органов) и более безопасное применение уже существующих технологий (например, технологий прерывания беременности) вызвало вопросы, которые потребовали биоэтического ответа (когда человек может быть объявлен мертвым? когда следует разрешить аборт?). В-четвертых, сыграл роль экономический фактор: оказание медицинской помощи потребовало расходования все большего количества средств. И наконец, биоэтика была востребована изменением роли индивида в обществе, характеризующемся превалированием его прав перед правами семьи или сообщества. Индивид стал источником принятия решений вне контекста семьи или общества.

Результатом всего этого стало создание американской биоэтики. Она, таким образом, обладает следующими характерными чертами: 1) она стремится быть светской, то есть, не зависит от конкретного религиозного мировоззрения, кроме того, 2) биоэтика была сформулирована так, как если бы она выражала установки общей для всех нравственности, 3) которая носит посттрадиционный характер: она вывела индивида из контекста семьи или тесных социальных связей (общин), 4.) наконец, она опиралась на определенную идеологию здравоохранения, которая отразила ожидания 1960-х и 1970-х годов в отношении медицинского обслуживания и его стоимости [4]. Становление американской биоэтики оказалось бы невозможно, не будь оно вписано в американскую модель здравоохранения, опорными пунктами и целями деятельности которой являются предоставление лучших медицинских услуг для всех при любых обстоятельствах; обеспечение равной медико-санитарной помощи для всех при одновременном сдерживании роста расходов [4].

Американский вариант биоэтики в силу своего частного характера, вытекающего из социально-экономических причин, вызвавших его появление, не может претендовать на статус стандартной модели для решения этических проблем в сфере здравоохранения. С точки зрения Энгельгардта, невозможно установить единую каноническую мораль, не принимая во внимание партикулярных ценностей или моральных перспектив. Лица, принимающие решения, должны опираться на определенные представления о благе. Они будут различными в различных культурах. Кроме того, нельзя ни при каких обстоятельствах обещать и лучший уход, и одинаковую заботу, и выбор вра-

ча/пациента при сохранении тех же расходов на здравоохранение. Пациенты обычно заинтересованы в дорогостоящих диагностических и терапевтических процедурах, интенсивной терапии. В развивающихся странах отсутствует финансовая возможность гарантировать предоставление такой помощи, предоставление которой тем не менее является стандартом, закрепленным в конвенциях развитых стран мира. И последнее, не во всех странах социальные отношения носят пост-традиционный характер. Во многих странах, религиозное мировоззрение все еще является решающим для осуществления выбора и решения тех или иных проблем.

Отталкиваясь от тезиса о невозможности глобальной биоэтики, Энгельгарт косвенно затронул очень актуальный для современного мира вопрос: как принять нормативное межкультурное решение (учитывая, что различные культуры имеют различные ценности и нормы) в контексте возрастающего культурного обмена и увеличивающихся потоков миграции, несущих онтологию и транслирующих семантику других культур. В отношении проблем медицины это означает необходимость создания общего концептуального поля, в рамках которого врач и пациент могли понимать и доверять друг другу и не навязывать свои частные модели истолкования мира. Культурные стереотипы и связанные с ними культурные ожидания, артикулируют проблему поиска посреднических агентов, способствующих достижению общего взаимопонимания на различных социальных уровнях путем рефлексии над нормами других культур и селективного принятия или отвержения этих норм.

Этический диалог по вопросам медицины востребован на разнообразных уровнях коммуникации: как на интерперсональном, так и на интернациональном и промежуточном уровнях, при этом универсальность принимаемых норм на этих уровнях окажется различной. Если на интерперсональном уровне универсальные нормы зачастую оказываются дискредитированы существующими межкультурными различиями, формирующими личность, то на интернациональном уровне по таким глобальным проблемам, как клонирование или трансплантация органов, целесообразным оказывается все же принятие таких норм, которые будут обладать высшей степенью универсальности. Возможно, эти нормы будут иметь негативный характер: не предписывая определенную модель для решения биоэтических проблем, они, как это уже принято, в международном праве, будут налагать абсолютные запреты на осуществление каких-либо практик (например, клонирования или ксенотрансплантации и т.д.). В связи с этим проблема глобализма в биоэтике не может быть решена однозначно: несмотря на различные моральные перспективы различных участников межкультурного диалога по вопросам биомедицины, жизнь в динамично развивающейся технологической среде формулирует такие проблемы, решение которых все же может потребовать выхода за рамки частного мнения индивида, семьи, нации или государства.

По мнению Вальтера Швайдера, мир не может быть разделен на различные зоны этических стандартов в условиях глобального развития биологии и биомедицины. Принимая неэгалитарный этос, мы едва ли можем надеяться

на то, что он не коснется нас самих, причем его границы будут проходить не между представителями различных культур, а между богатыми и бедными, молодыми и пожилыми, сильными и слабыми.

В связи с этим формирование единых этико-правовых стандартов как на микро-уровне клинических учреждений, так и на макро-уровне региональных, национальных и международных организаций системы здравоохранения представляется чрезвычайно актуальным. И в этом отношении, безусловно, значимой остается нормативная культура, отраженная в конституциях. Существующие международные юридические документы в области биоэтики отсылают именно к этой культуре универсальных норм [5].

Библиографический список

1. Йонас Г. Принцип ответственности.- http://makhankov.ucoz.ru/load/tekst_russkogo_perevoda_knigi_gansa_jonasa_quotprincip_otvetstvennostiquot/1-1-0-15.
2. См.: Шафраньски, Томаш. Права пациента. – Варшава: Хельсинкский Фонд по Правам Человека. 2005.- С.13.
3. Вихровски, Марек. Право на жизнь.- Варшава: Хельсинкский фонд по правам человека.-2005.- С.5.
4. H. Tristram Engelhardt. Critical Care: Why There Is No Global Bioethics.-Journal of Medicine and Philosophy. – 1998, Vol. 23, No. 6, pp. 643–651.
5. W.Schweidler. Global Bioethics Initiatives. – <http://www.ruhr-uni-bochum.de/kbe/SchweidlerGlobal.doc>

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва, Новосибирск, Россия

Понятие фундамент происходит от латинского *fundamentum* – основание, основа, опора. Соответственно, фундаментальный – основательный, крепкий, солидный прочный, основной, а фундаментальность – основательность, прочность. Фундаментализация же толкуется как процесс, ведущий к фундаментальности. Что касается конкретно фундаментализации образования и науки, то процесс, ведущий к их фундаментальности рассматривается научным сообществом с двух основных позиций. Первая позиция заключается в том, что фундаментализация науки и образования может достигаться посредством формирования нового (или возвращения к традиционному!) крепкого научно-образовательного фундамента. Другая позиция отражается в стремлении содействовать (или противостоять!) процессу становления глобальной организации социокультурного пространства. Технологические изменения, произошедшие за последние десятилетия, привели к глобальным изменениям в экономической, политической и социальной сферах. Важнейшей движущей силой этих изменений стала информатизация – проникновение информационных и коммуникационных технологий во все сферы жизни и деятельности человека. Все большее распространение получают новые, прежде всего информационные, технологии. Формируются охватывающие планету комму-

никационные и транспортные сети, потоки капиталов, усиливаются процессы миграции. Наука, образование, технологическая, социокультурная сферы и сам человек – это сложные самоорганизующиеся системы, для развития и взаимодействия которых характерна нелинейная динамика. Механизмы действия нелинейной динамики сложной системы определяются происходящими в системе информационными процессами [5]. Другими словами, взаимодействие науки, общества и высоких технологий в современном мире имеет информационную природу.

Кризис современного образования возникает тогда, когда происходит рассогласование между активно развивающейся наукой в новых условиях и отстающим от нее по научному содержанию образованием. Научоемкие технологии и науоемкие отрасли квалифицируются как основная движущая сила развития современного общества. Наука в новых условиях, в целом, приобретает следующие, основные особенности, с которыми, по мнению Н.А.Князева [3, с.210] и др. исследователей связано формирование качественно нового вида научной рациональности: глобальный масштаб интеграционных процессов, происходящих не только внутри самой науки, но и взаимосвязи ее с внешней социальной средой; интенсивное освоение информационной реальности, превращение информационных технологий в основу социальной технологизации всех сфер жизнедеятельности общества; возрастание роли теоретической рефлексии над наукой, глубокая интеграция философского и методологического уровней этих рефлексивных процессов с прогрессом самой науки, достижением в данной связи качественно нового уровня управления развитием научных исследований.

В связи с этим возникает необходимость значительного совершенствования и пересмотра всего философского (методологического) фундамента современного образования. Ведущее значение в современной ситуации приобретает философско-научный фундамент образования, принимаемая образованием форма научной системы мира. В науке, с одной стороны, происходит мощная дифференциация, возникают и разрабатываются новые фундаментальные научные направления. С другой – развиваются интеграционные процессы: возникновение междисциплинарных направлений, математизация и компьютеризация науки и др.

Таким образом, очевидна невозможность развития науки и образования без их интеграции. Так, на протяжении нескольких последних десятилетий фактически отсутствует тесное взаимодействие фундаментальной академической науки и высшего образования. Сегодня в обществе наблюдается сохранение ведомственной разобщенности академической науки и высшей школы, слабость вузовского сегмента науки, неразвитость материально-технической базы. Фактически отсутствует государственная научная и образовательная политика как таковая.

Высшей школе необходимы преподаватели-исследователи: невозможно в современных условиях преподавать в высшей школе на высоком уровне без проведения адекватных научных исследований. Необходимо все более ориен-

тировать фундаментальную науку на образовательную функцию. Предметом специальной заботы должно стать тесное сопряжение в системе высшего образования производства знания и производства сознания, в связи с чем необходимо освоение опыта отечественных вузов, обладающих признаками исследовательского университета.

Философский подход предупреждает о реальной опасности исследовать образование в отрыве от конкретных проблем жизни, в отрыве от социальных и политических отношений. Существует опасность отойти от анализа противоречий и коллизий, столь типичных для развития образования. Другая опасность – отрыв философского подхода к образованию от конкретно-научных и других подходов. Без философского подхода нельзя выстроить стратегию, тактику, политику в сфере развития образования и общества.

Смысл, который В.А. Садовничий вкладывает в понятие «образование» однозначен – речь идет о глубоком фундаментальном образовании. «Это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения. Именно таким образованием всегда славилась Россия и в царское время, и в советское, и в наши дни. В этом «тяжелом» образовании лидирующую роль всегда занимали несколько университетов. Они создавали славу нашей системы образования и задавали ее уровень. И сегодня у нас в стране есть десятки таких университетов» [7, с.93 – 94]. К сожалению, в последнее время в нашей стране произошло обесценивание понятия «образование». Высших учебных заведений вместе с филиалами насчитывается более трех тысяч. И все вузы выдают дипломы одинакового образца. В обществе потерян ориентир, многим людям не ясно, что такое по-настоящему образованный человек и что такое человек, получивший какое-то образование. Считается, что «человек имеет образование», даже если он, например, проучился три года в филиале вуза, где преподавали «десантным» способом. В отдельных случаях такое образование даже называют высшим. Разумеется, всякое получение знаний похвально. Однако я бы хотел вернуть понятию «образование» его истинный смысл. Почему это важно? Потому что в последнее время произошли такие открытия, такие прорывы в науке, которые может осмыслить далеко не каждый человек, имеющий диплом.

Проблемы, характерные для современного отечественного высшего образования в контексте его фундаментализации отмечает А.Смирнов. Одна из них – потеря фундаментальности высшего образования, подтверждение которому – подготовка квалифицированных специалистов в новых областях деятельности: «не секрет, что в относительно новых областях деятельности (например, туристический бизнес) успешными оказываются специалисты, профиль образования которых не соответствует профилю выполняемой ими работы. <...> Тем самым, высшее образование приобретает смысл некой необходимости, свидетельства завершения весьма длительного процесса социали-

зации. <...> Оба фактора – появление новых специальностей и диплом как подтверждение социализации – свидетельство того, что высшее образование утрачивает свой статус. <...> Незаметно теряется, прежде всего, фундаментальность образования. Свой высокий статус диплом о высшем образовании приобрел лишь в связи с фундаментальным характером последнего. Особенность сложившейся в настоящее время ситуации в том, что тенденции, связанные с процессом дефундаментализации образования, усиливаются при сохранении сравнительно высокого социального статуса диплома» [8, с.23].

Ведущей силой в преодолении кризиса в образовании, является современная наука, если говорить о содержательной стороне образования. В настоящее время ситуация диктует совершенно новый особый подход к исследуемой проблеме устранения кризиса. Дело в том, что кардинальные изменения в государственно-политическом и социально-экономическом устройстве страны, произошедшие в последнем десятилетии минувшего века, превратили интеграцию науки и образования в важный фактор дальнейшего развития российского общества и государства. В качестве одного из важнейших ресурсов для преодоления отставания отечественной экономики необходимо использовать реализуемый в науке и образовании интеллектуальный потенциал, позволяющий отказаться от иллюзии буквального повторения развития других стран. В связи с этим «образование и наука должны иметь абсолютный приоритет в бюджете и государственной политике России» [7, с.98].

Кроме того, система образования сама является фактором, стабилизирующим ситуацию в стране (В.А. Садовничий, Н.М. Чуринов [7, с.93–105; 9, с.146–152]). Так, Н.М. Чуринов подчеркивает, что российская система образования распределена по всем возможным уровням непрерывной образовательной деятельности, охватывает все регионы России, является связующим звеном практически всех социальных групп, социальных институтов (производственных, властных, культурных и т.д.). «Она является участницей многих мировых событий, глобализационных процессов, объектом глобализационного давления и т. п. В силу всего этого система образования чувствительна к общественным деформациям и во всех сегментах ее функциональности имеет прямое отношение к процессам стабилизации общественной жизни страны» [9, с.146].

Другим словами, в устранении кризиса каждая страна должна проявить свою национальную специфичность, исторические традиции образования, науки, культуры в целом, т.е. те специфические черты, которые формировались длительное время в течение веков и тысячелетий. В силу этого проблемы формирования образования и науки в России необходимо решать «не с оглядкой на западные, панамериканские или восточные образцы, а на базе своей интеллектуальной культуры» (В.П. Казначеев [2, с.14 – 19]). России необходимо сохранить и развить свои национальные качества, самобытную культуру, свое целостное глубинное видение, корни которого уходят к общинности, к православной христианской религии, к особому русскому характеру. «При этом неверно и полностью отрицать опыт образования других стран и куль-

тур. Напротив, необходимо использовать лучшие достижения зарубежного образования, но не эклектично, а органично включая их в контекст российского образования, в систему многонациональной российской педагогики» [2, с.16]).

В условиях глобализации, интернационализации образования и научных знаний особого внимания, по мнению многих исследователей, требует обращение к педагогическому наследию и традициям российского образования, их историческому осмыслению. В условиях современной России и постсоветского пространства решение задачи укрепления могущества государства предполагает синхронную работу в нескольких направлениях. По мнению Э.М. Мирского, «первое из них – целенаправленное использование культурных богатств, которые исторически были созданы на русскоязычной основе, для развития культуры, образования и экономики стран СНГ. Это <...> научно-техническая, учебная литература, произведения мировой художественной классики. <...> Другим направлением использования культурно-образовательного потенциала России является культурная интеграция мирового русскоязычного сообщества, которое занимает четвертое место в мире (по некоторым оценкам – 270 млн. человек, большинство которых, может быть впервые в новейшей истории проживает за пределами государства Российского). <...> Национальный язык и культура <...> оказываются единственным эффективным средством интеграции людей, проживающих в разных странах, принадлежащим к различным конфессиям, придерживающихся различных политических убеждений, но, как все нормальные люди, стремящихся ощущать себя в историческом времени» [6, с.24].

Изменения в образовательно-научной сфере должны соответствовать ее социокультурному пространству, т.е. определяться культурой общества. В.И. Кудашов подчеркивает в своем исследовании [4, с.88], что подобный вопрос не может быть решен только за счет организационно-структурной реформы, следует подумать о необходимости смены концепции образования; причем новая концепция должна соответствовать состоянию современной образовательно-культурной среды.

Фундаментализация образования может достигаться разными способами, к которым в первую очередь могут быть отнесены такие как: 1) Изменение соотношения между прагматической и общекультурными частями образования всех уровней. При этом приоритетными становятся проблемы общей культуры человека, формирования у него научных форм системного мышления; 2) Изменение содержания и методологии учебного процесса, при котором делается акцент на изучение фундаментальных законов природы и общества, создаются принципиально новые учебные курсы, которые ориентированы на формирование целостных представлений о научной картине мира и способности выходить на системный уровень его познания.

Во многих работах подчеркивается, что фундаментальность образования может быть достигнута на основе системного подхода. Человечество на данном этапе своего исторического развития в существенно новой мере овладева-

ет наукой и ставит ее достижения на службу своим интересам, на службу практике производства, управления, развития социальной и духовной жизни общества. И эта всеобщность в применении науки, так сказать, «прагматизация» научного знания, ныне также требует разработки и применения новых методологических средств соответствующего уровня и конкретности. Такова общая обстановка. Таковы актуальные потребности развития сложного научного и практического знания. Использование системного подхода в образовании предполагает включение обоих этих процессов современной общественной и научной жизни, и именно здесь ему и предстоит доказать свою жизнеспособность и свою действительную силу. Предполагается, например, что в идеальном случае каждый специалист-управленец «должен был бы иметь фундаментальную подготовку в области математики, организации производства, экономики и коммерческой деятельности; кроме того, он должен был бы стать специалистом по электронно-вычислительной технике, иметь 10-летний стаж работы и быть не старше 30 лет. Так как подобных людей среди нас очень мало, приемлемое заключается в следующем: заменить глубину знаний на широту в надежде на то, что знакомство с широким кругом специально подобранных тем позволит установить необходимость и порядок для более углубленного изучения соответствующей проблемы». Этот пример позволяет в обобщенном виде говорить о системном подходе в сфере фундаментального образования как о некоторой особой и внутренне единой методологической и исследовательской позиции, имеющей ярко выраженную практическую направленность.

Однако нельзя не отметить, что внутренняя этика науки, стимулирующая поиск истины и ориентацию на приращение нового знания, постоянно соотносится с общегуманистическими принципами и ценностями. Научное познание начинает рассматриваться в контексте социальных условий его бытия и его социальных последствий, как особая часть жизни общества, детерминируемая на каждом этапе своего развития общим состоянием культуры данной исторической эпохи, ее ценностными ориентациями и мировоззренческими установками. Реализация системного подхода порождает особую ситуацию сращивания в единой системе деятельности теоретических и экспериментальных исследований, прикладных и фундаментальных знаний, интенсификации прямых и обратных связей между ними. В результате усиливаются процессы взаимодействия принципов и представлений картин реальности, формирующихся в разных науках. Следовательно, с точки зрения Н.В. Даниелян, можно заключить, что благодаря системному подходу осуществляется гуманизация естественнонаучного знания, что позволяет готовить широко и всесторонне образованных специалистов, обладающих целым комплексом требуемых для успешной работы знаний [1, с.16]. Современное состояние разработанности системного подхода как одного из методов фундаментального образования пока, видимо, может оцениваться лишь как состояние начального периода. Ученым всех отраслей знаний и особенно – философии образования, предстоит сделать еще очень многое и для его глубокого и точ-

ного осмысления и для систематизации его конкретного методологического богатства, накапливаемого естественными, общественными, техническими и математическими науками, и, наконец, для обобщения позитивного опыта его практических применений.

Таким образом, создание прочного фундамента современного образования предполагает, на наш взгляд, следующее.

Во-первых, углубление и расширение взаимодействия академической и вузовской науки, повышение качества образования с целью сохранения и развития научно-технического потенциала страны. По существу речь идет об определенной взаимной координации усилий науки и высшей школы для повышения эффективности их деятельности.

Во-вторых, в качестве основных задач модернизации российской науки рассматриваются: проведение фундаментальных исследований мирового уровня, координация фундаментальных исследований, образовательная деятельность и участие в подготовке кадров высшей квалификации, а также экспертная деятельность. Тем не менее, несмотря на столь значительные планы и показатели совершенствования современной науки, по-прежнему сохраняется огромный разрыв между академической наукой и сферой образования.

В-третьих, формирование новой научной картины мира влечет необходимость значительной перестройки всего философско-методологического фундамента современного образования. Современная же реальность образования – это реальность различных программ, задающих разные перспективы и образованию, и педагогической мысли.

В-четвертых, анализ разработки нового видения образования позволяет сказать, что концептуальным стержнем российского образования являются развитие и саморазвитие личности, а главными направлениями – академическая свобода и автономия учебных заведений, обеспечение качества и преемственности образования, соединение образования и научно-технической деятельности. Другими словами, новое образование – это фундаментальное образование.

В-пятых, речь идет о глубоком фундаментальном образовании – это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения. Именно таким образованием всегда славилась Россия и в царское время, и в советское, и в наши дни.

В-шестых, фундаментальность образования может быть достигнута на основе системного подхода. Современное состояние разработанности системного подхода как одного из методов фундаментального образования пока, видимо, может оцениваться лишь как состояние начального периода. Ученым всех отраслей знаний и особенно – философии образования, предстоит сделать еще очень многое и для его глубокого и точного осмысления и для систематизации его конкретного методологического богатства, накапливаемого

естественными, общественными, техническими и математическими науками, и, наконец, для обобщения позитивного опыта его практических применений.

Библиографический список

1. Даниелян Н.В. Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании // Философия образования. – 2004. – №1(9). – С. 11–18.
2. Казначеев В. П. Проблемы геополитики и выживания России в XXI веке // Новые технологии науки и образования на пороге третьего тысячелетия: Серия трудов «Экология человека». – Новосибирск, 1999. – Т. V, – ч. 1. – С. 14–19.
3. Князев Н.А. Философские проблемы сущности и существования науки: Монография. – Красноярск : Сиб.Гос.Аэрокосм Ун-т, 2008. – 270 с.
4. Кудашов В.И. Российское образование в глобальном мире // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 86–88.
5. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасеко В.Ф. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем. – М., 2001.
6. Мирский Э.М. Высшее гуманитарное образование в России в поисках ответов на вызовы XXI века // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
7. Образование, которое мы можем потерять: Сборник. Под общ. ред. В.А.Садовниченко. – М.: МГУ, 2002. – 288 с.
8. Смирнов А. Фундаментальное высшее образование: новые проблемы // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 3. – С. 23–24.
9. Чуринов Н.М. Российская система образования как фактор стабилизации общественной жизни // Философия образования. – 2007. – № 1 (18). – С. 146–152.

СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

О. В. Пушкина, Прокопьевск, Россия

Ведущей тенденцией образовательных реформ, проводимых в России, является ориентация образования на самоопределение личности. В педагогической науке и практике проблеме профессионального самоопределения уделяется особое внимание, но, несмотря на это, выпускники общеобразовательных школ сталкиваются с трудностями, связанными с выбором профессии. Это обусловлено многими факторами, один из них – это не способность педагогов школ оказать действенную помощь учащемуся в процессе профессионального самоопределения, их неготовность к принятию позиции фасилитатора при решении данной проблемы.

В педагогической науке сложились определенные теоретические предпосылки для становления профессиональной позиции учителя [1, 2, 3]. Несмотря на это, научно-обоснованной, целостной концепции для решения указанной проблемы в научных исследованиях нет.

Значимым для нас является решение вопроса о формировании у педагога субъектно-профессиональной позиции, переориентации его с позиции «назидателя» на позицию «фасилитатора». Следует отметить, что «позиция» определяется нами через категорию «отношение» и понимается в первую

очередь как устойчивая система отношений к себе как к деятелю и к другим как к субъектам их жизнедеятельности. В качестве основной предпосылки развития субъектности учителя, на наш взгляд, является его профессиональное самосознание, ядром которого выступает профессиональная «Я – концепция».

Таким образом, формирование субъектно-профессиональной позиции представляется нами как *целенаправленный, системно организованный процесс и рассматривается как интегративная система отношений личности учителя в процессе его профессиональной деятельности.*

Основными составляющими субъектно-профессиональной позиции учителя являются:

1. *Наличие личностных качеств и установок.* Стремление к позитивному отношению к себе со стороны других людей, которое основывается на собственном положительном чувстве к этим людям (аттрактивность). Способность к безоценочному восприятию мнений и суждений другого человека, терпимое отношение к ним (толерантность). Чувство уверенности в себе, в собственных силах (ассертивность).

2. *Способность к фасилитационному стилю общения* – имманентному качеству личности педагога, позволяющему осуществлять педагогическое взаимодействие, важными приемами и техниками которого является уважительное и позитивное принятие обучаемого как личности, проявление педагогического такта, создание ситуаций успеха. Причем в качестве основных способов общения выступают: способ речевого общения (доброжелательный, доверительный, выдержанный тон и т.д.), форма общения (совет, просьбы и т.д.), приемы поощрения и наказания, установление определенной дистанции и др.

3. *Профессиональная активность.* Потребность в саморазвитии, карьерные устремления и удовлетворенность своими достижениями.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами изучалась готовность педагогов к осуществлению педагогической фасилитации профессионального самоопределения учащихся, их профессиональное мастерство и уровень научно-методических знаний. Изучался кадровый состав образовательных учреждений города Прокопьевска (218 чел.), который показал, что в школах стабильные педагогические коллективы, более 87% педагогов регулярно обучаются на курсах и проходят аттестацию, тематика педагогических советов и методических совещаний охватывает широкий спектр вопросов педагогической теории и практики, применения инновационных технологий. Большинство педагогов имеют достаточные психолого-педагогические знания, используют их как основу своей работы по предмету, при организации внеурочной деятельности, в методической работе.

Однако на основании полученных результатов был сделан вывод о том, что идеи педагогики сотрудничества, педагогической помощи и поддержки в процессе профессионального самоопределения недостаточно изучены педагогами и не находят применения в практике общеобразовательных школ.

Ими осуществляется фасилитация профессионального самоопределения учащихся, скорее, на интуитивном уровне.

С 2007 г. в учебных заведениях реализуется программа методической подготовки учителей «Педагог-фасилитатор», которая направлена, в первую очередь, на развитие личностных качеств педагога, на его личностный рост и максимальное использование потенциала учителя в профессиональной деятельности.

На начальном этапе реализации программы были зафиксированы затруднения, которые испытывали педагоги во время занятий, связанные:

- с ограниченными теоретическими знаниями по педагогике и психологии и страхом оказаться психологически и педагогически некомпетентными, в стремлении учителей предстать в лучшем образе (67%);
- с нежеланием анализировать и что-либо менять в своей педагогической деятельности, педагогическом общении и личности (54%);
- с отсутствием доверия и искренности при проведении диагностических процедур, ожидание педагогами по результатам диагностики административных последствий (39%);
- с замкнутостью при выполнении упражнений на тренингах личностного роста (69%).

Самым сложным в разработке программы было подобрать комплекс методик по развитию личностных качеств и установок педагога. Нами определено, что важным в этом процессе является познание учителем самого себя (самопознание), включающее приемы самонаблюдения, самосознания, самоотношения, самоанализ и самооценку. Поэтому нами использовалась психодиагностика учителя, позволяющая определить значимость и наличие необходимых психологических качеств учителя, его «Я концепцию», уровень самооценки и др.

В ходе занятий также использовались тренинги личностного роста, направленные на формирование внутренних психических качеств (гуманистическая позиция, установка на поиск, творчество), адекватного анализа педагогических ситуаций, готовности к вариативности и выбору. Следует отметить, что при проведении тренингов важно обеспечить открытость педагога, снизить его напряженность и личное сопротивление изменениям.

Определяя уровень развития личностных качеств педагога (ассертивности, аттрактивности, толерантности), необходимых для фасилитации профессионального самоопределения, мы пришли к следующим результатам: на начало опытно-экспериментальной работы низкий уровень был зафиксирован более чем у 20% педагогов, средний – более 50%.

Установлено, что исследуемым не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем, нет раскованности чувств, и это мешало полноценному восприятию учащегося. Наблюдение показали, что при общении у многих педагогов с учащимися не было взаимопонимания, мешающее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности.

В ходе реализации программы нами наблюдалась положительная динамика изменений личностных качеств и установок учителей (приращение по творческому уровню составило с 3% до 40%). Мы констатировали стремление учителей к позитивному отношению к учащимся, к безоценочному восприятию мнений и суждений школьников, уверенность в себе и собственных силах. Отвечая на вопрос о владении приёмами саморегуляции эмоциональных состояний, педагоги отмечали, что научились положительно влиять на учащихся в процессе совместной работы, создавать благоприятную психологическую обстановку, анализировать свои поступки и чувства, менять образ действий в случае необходимости, проявлять эмоциональную восприимчивость, проникать в чувства и переживания ученика и др.

Следующий показатель оценки эффективности программы – это способность педагога к фасилитационному стилю общению. Данный показатель оценивался при помощи тестов: тест на определение степени сформированности коммуникативных качеств (А.В. Батаршев), тест на определение эмоциональной устойчивости в общении (В.В. Бойко), методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири) и др.

Следует отметить, что творческий уровень способностей педагогов к фасилитационному общению первоначально был зафиксирован менее чем у 15% респондентов. Это достаточно низкий результат, означающий, что многие педагоги в общении действуют властно, директивно, жестко, что часто приводило к конфликтным ситуациям между учителем и учеником.

После использования в работе эффективных технологий общения (и беспроблемного общения Т. Гордона, подлинного общения Э. Берна, некоторых техник гештальттерапии Ф. Перлза) [4] мы наблюдали положительную динамику развития указанной способности педагога (более чем у 80% исследуемых). Это выражалось в проявлении педагогического такта, в доверии к учащимся, в простоте общения, в уважении и позитивном принятии обучаемого как личности и т.п. Значительное приращение по данному показателю, даёт нам основание говорить об эффективности выбранных технологий.

Следующим показателем эффективности программы является определение уровня профессиональной активности педагога, предполагающее его стремление к саморазвитию и самореализации. Мы констатируем тот факт, что данный показатель является следствием целенаправленной работы по изменению профессиональной позиции педагога, его личностных качеств, стиля общения, установок и т.д.

В целом результативность формирования активности педагогов в 2005-2010 гг. можно представить положительной динамикой следующих показателей:

- количество педагогов, принимающих участие в проектах федерального, регионального, муниципального уровней, увеличилось на 43%
- количество педагогов, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе, увеличилось на 53%;

- количество педагогических работников, повысивших свою квалификацию на семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации – 83%;
- объем научно-методических, научно-исследовательских разработок, образовательных продуктов – 163 единицы.

Следует отметить, что более 80% педагогов стали охотно, без принуждения, участвовать в экспериментальной деятельности, в различных профессиональных конкурсах, в разработке авторских программ и методических пособий, выступать на школьных и муниципальных семинарах, методических объединениях и т.д.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что введение программы методической подготовки позволило сформировать субъектно-профессиональную позицию у большинства педагогов, причем существенно изменить не только их профессиональную активность, но и личностные качества и установки.

Библиографический список

1. Качан, Г.А. Личностно-педагогическая саморегуляция как часть педагогической культуры учителя: дис. ... канд. пед. наук. / Г.А.Качан. – Ростов-на-Дону [б.и.], 1995. – 173с.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации личности учителя / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. [б.и.], 1990. – 192 с.
4. Горянина, В.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд. / В.А.Горянина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 416с.

БИОЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ

Д. С. Романов, Томск, Россия

Термин «БИОЭТИКА» был предложен В. Р. Поттером в 1969 году и в первую очередь ее зачастую принято отождествлять с биомедицинской этикой, ограничив ее содержание этическими проблемами отношений «врач пациент» [1,2]. В дальнейшем это понятие существенно расширилось и современное понимание биоэтики включает в себя моральные аспекты изучения выживания человечества и всего живого, рассмотрение проблемы в междисциплинарном и социокультурном контексте, развивает практические навыки решения проблем и моральную ответственность за принимаемые этические решения, а также чувства эмпатии и сострадания к людям, животным, природе [1,2].

Мы живем в мире природных, техногенных, социальных и иных опасностей, часто угрожающих нашему здоровью и жизни. Каждый день газеты, радио и телевидение сообщают об авариях, катастрофах или стихийных бедствиях, из-за которых погибли или пострадали люди.

По предположению некоторых философов и социологов, в XXI веке общество будет «обществом риска» [3]. Готовность любого государства мира к чрезвычайным ситуациям природного и техногенного характера во многом основывается не только на подготовке соответствующих служб и структур, но и на готовности населения к адекватным действиям. Основой такой готовности является информированность населения о чрезвычайных ситуациях и обучение навыкам оказания первой помощи, т.е. комплексу мероприятий на месте происшествия и вблизи него, направленных на временное устранение причин, угрожающих жизни пострадавших и предупреждающих развитие тяжелых осложнений [4,5]. Человек, обладающий знаниями о первой помощи в критической ситуации, тратит меньше времени на оценку происходящего, реже впадает в панику и способен более объективно оценивать исходящие угрозы. Немаловажен факт, что такой человек намного эффективнее взаимодействует со специалистами, занимающимися ликвидацией последствий ЧС.

В круг лиц, которые оказывают первую помощь при несчастных случаях, отравлениях, состояниях и заболеваниях, угрожающих жизни и здоровью людей, согласно списку Минздравсоцразвития, утвержденному в законе об охране здоровья 2009 года, входят сотрудники органов внутренних дел РФ, военнослужащие и работники Государственной противопожарной службы, спасатели аварийно-спасательных формирований и аварийно-спасательных служб. Лица, которые по закону обязаны оказывать первую помощь, проходят подготовку в специализированных учебно-методических центрах. Обучение проводится по международным стандартам - Emergency First Response: курс оказания первой помощи в экстренной ситуации (Комитет ILCOR и его указания 2000 г.) и адаптировано в соответствии с требованиями по оказанию помощи пострадавшим в России [4,5].

Однако во всем мире первую помощь часто оказывают лица, которые формально не обязаны ее оказывать - добровольцы: случайные прохожие, очевидцы, соседи и т.п. Любая чрезвычайная ситуация всегда сопряжена со стрессом. Реакция людей, которые стали свидетелями подобных ситуаций, различна. Люди в силу своего характера, привычек, национальных особенностей ведут себя по-разному. На то, чтобы человеку принять правильное решение, от которого зависит жизнь и безопасность не только его, но и окружающих его людей, иногда отводятся доли секунды. Изменение внешних условий или ухудшение внутреннего состояния практически всегда приводят к тому, что человек попадает в зону неустойчивой компетентности (зону дискомфорта) или в зону некомпетентности (зону страха). Деятельность по управлению стрессом является просто необходимой, причем как для поддержания эффективности оказания первой помощи, так и для сохранения своего здоровья и работоспособности. Что может сделать человек, не имеющий специальной подготовки, в промежуток между обнаружением пострадавшего и приездом «скорой помощи»? Он может не навредить и сделать так, чтобы состояние пострадавшего на момент появления врача не ухудшилось. Чтобы предупредить растерянность при ЧС, необходимо, с одной стороны, заранее

подготовить на специальных курсах возможно большее число людей, способных оказывать первую помощь, а с другой обеспечить доступность технологий по управлению стрессом и оказанию первой помощи. Человек, владеющий знаниями по оказанию первой помощи, алгоритм действий, не тратит время на пустые размышления и не впадает в панику.

Но самое главное, это не научить человека реанимационным действиям и специфическим методам первой помощи. Главное - то, ради чего существуют во всем мире подобные специализированные курсы - это убрать из сознания человека непричастность. То чувство, из-за которого многие прохожие проходят мимо лежащего на земле человека, то чувство, которое позволяет вокруг любой катастрофы собраться зевакам и любопытствующим. Зачастую чувство непричастности порождается не эгоизмом, а простым непониманием и незнанием того, что надо делать.

Страдание, которое переживает любое живое существо, вызывает во всяком нормальном человеке чувство сострадания, желание помочь, принести облегчение страждущему. Сострадание это отклик на зов о помощи. Традиционные ценности милосердия, благотворительности, нравственной ответственности при оказании первой помощи распространяются не только на медицинских работников, но и на всех нормальных людей, получают новое значение и новое звучание. В центре морального сознания оказывается идея о том, что у каждого человека есть неотчуждаемое право самостоятельно принимать решения, касающиеся ценности жизни другого человека и действовать для ее сохранения.

Все люди различаются по своим ценностным предпочтениям, но в то же время они все граждане одного общества. Необходимо, несмотря на все различия и, более того, в полной мере уважая их, формировать навыки не просто совместной жизни, а совместного выживания в условиях чрезвычайных ситуаций.

Таким образом, оказание первой помощи при чрезвычайных ситуациях базируется на одном из основных принципов биоэтики: «твори добро и не причиняй зла!» и является конкретным выражением моральных решений и действий в современном обществе.

Библиографический список

1. Биоэтика: вопросы и ответы. П.Д.Тищенко Что такое биоэтика? - М.: ЮНЕСКО, 2005.
2. Тищенко П. Д. Феномен биоэтики//Вопросы философии. 2000. №3.
3. Управление риском: Риск. Устойчивое развитие. Синергетика. М., 2000.
4. Гудков В.А., Артишевский Э.В. Основы первой медицинской помощи: учебное пособие. - М.: ИМЦГЦК МВД России. -2004. 160с.
5. Руководство по оказанию первой помощи/Крис Макнат. Пер. с англ. К.Ткаченко. М.: ФАИР-Пресс, 2002. -336с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕДИАРЕАЛЬНОСТИ В НОВОСТЯХ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Е. Л. Сайко, Томск, Россия

В данной статье представлены основные теоретические концепции современной коммуникативистики, направленные на осмысление процессов отбора и презентации новостей в журналистике. Исследователи понимают новости как результат отбора информации среди всего ее многообразия. В американской и западноевропейской коммуникативистике доминирует конструктивистский подход в понимании функционирования средств массовой коммуникации [см. например: 1]. В противовес реалистической традиции, по которой СМИ лишь отражают реальность, здесь массмедиа являются, скорее, инстанцией по её конструированию. Журналисты в процессе своей профессиональной деятельности, интерпретируют действительность и представляют определенную гипотезу о реальности.

Еще в 1922 году один из основоположников американской коммуникативистики Уолтер Липпманн (Walter Lippmann) в ставшей классической работе «Общественное мнение» [2] исходил из того, что невозможно соразмерно охватить окружающий мир во всем его разнообразии и полноте. При описании действительности неизбежно происходит её редуцирование к относительно более простой модели. Это особенно характерно для работы журналистов, т.к. они презентуют окружающий мир в специфических ограниченных формах подачи информации. Журналисты в подготовке материала вынуждены учитывать жанровые, временные рамки, максимально допустимый объем публикации и другие характерные для медиаиндустрии ограничения.

Одна из основных задач журналистов заключается в том, чтобы решать, какие аспекты действительности получают доступ в СМИ. При этом встает вопрос, по каким критериям журналисты отбирают информацию, прежде всего, сообщения для новостей, и что оказывает влияние на процесс селекции. Исследователи говорят как о внешних, так и внутренних факторах. К первым относятся исключительно профессиональные, касающиеся непосредственно рабочего процесса журналиста аспекты (характеристики события, организационные моменты, специфика СМИ, редакционные обстоятельства, отведенный объем для размещения сообщения и т.д.). Под внутренними факторами подразумеваются личный опыт журналиста, его субъективные установки и ожидания [3, 241].

Какие аспекты реальности имеют шанс заполучить внимание СМИ? Что делает событие значимым для того, чтобы о нём сообщить в средствах массовой информации? По каким критериям журналисты отбирают сообщения для новостей и какие факторы влияют на эту селекцию? Как следствие этого выбора встают следующие вопросы: насколько продукция СМИ как результат журналистского отбора соответствует действительности, а также какие намеренные или неосознанные искажения имеют место быть?

Процесс селекции новостей журналистами пытаются объяснить различные теории коммуникативистики, такие как: концепт гейткипера (Gatekeeper), теория новостной ценности (News values), исследования по искажению в новостях (News Bias). Анализ механизмов отбора информации, а также акцентирования или умалчивания тех или иных аспектов события в подаче материала представлен в теории фрейминга (Framing).

В рамках концепции Gatekeeper исследователи задаются вопросом, каким образом предпочтения и склонности как отдельных журналистов, так и редакций в целом влияют на отбор и подачу новостей. Понятие «гейткипер» в коммуникативистике используется для обозначения индивида, в компетенции которого находится принятие или отклонение того или иного сообщения. При этом подразумевается ограничение информационной лавины посредством отбора значимой в плане освещения информации (Gatekeeping). Эти процессы могут протекать и изучаться как на индивидуальном уровне (влияние личных склонностей и предпочтений отдельного журналиста), так и институциональном (феномен «Gatekeeper» в контексте функционирования редакции, включая внутреннюю иерархию и рутинные процессы производства новостей). Также эти факторы в совокупности рассматриваются при анализе селекции сообщений для новостей с точки зрения системной теории. К главным представителям теории гейткипера относятся основатель концепции Д.М. Уйт (D.M. White), исследовавший в 1950 году процесс отбора новостей журналистом небольшой газеты одного американского городка. Его идеи в 1950-х годах дальше развили У. Гиббер (W. Gieber) и У. Брид (W. Breed).

Исследователи пришли к выводу, что процесс селекции новостей в редакциях в значительной мере зависит от субъективных установок, ожиданий и личного опыта журналистов. Однако, большее, чем субъективные установки отдельного журналиста, значение имеют организационные и технические условия и нюансы функционирования редакции (например: ограниченность во времени или технических средствах при подготовке материала, наличие места для сообщения и др.). Редакционная линия также является важным критерием при селекции информации, причём в отборе информации журналисты, скорее, ориентируются на профессиональное сообщество в лице коллег и руководства. При этом представления о том, что думает публика, часто размыты и ошибочны. Кроме того, исследователи констатировали, что подача информации во многом предопределена материалами новостных агентств, в отношении которых редакторы ведут себя, скорее, пассивно [3, с.242-245].

Теория новостной ценности в противовес выше представленной концепции ориентирована на изучение не личных качеств и установок журналистов, а содержания самого медиапродукта. В рамках этой концепции исследуются характеристики события, на которые ориентируются журналисты в своем выборе, а также на основании которых произошедшее приобретает достаточную значимость, чтобы об этом сообщить. Если событие соответствует определенным критериям (новостным факторам), то оно может преодолеть так назы-

ваемый новостной барьер и стать новостью, т.е. событие имеет «новостную ценность» (термин введен У. Липманном).

Концепцию новостных факторов подробно разработали в 1960-х гг. норвежские исследователи Й. Гальтунг (J. Galtung) и М.Х. Руге (M.H. Ruge). Они проанализировали мировые новости и определили, благодаря каким критериям упомянутые события попали в заголовки СМИ. В результате исследования бы составлен перечень 12 новостных факторов.

1) Частота: чем более ход события соответствует периодичности выхода массмедиа, тем вероятнее, что это событие станет новостью. В связи с тем, что частота выхода СМИ весьма интенсивная, больше шансов имеют внезапные происшествия, такие как авиакатастрофа или убийство, нежели события, развивающиеся постепенно.

2) Фактор порога: новость должна преодолеть определённый порог интенсивности привлекаемого к себе внимания, прежде чем о ней сообщать СМИ, т.е. интенсивность должна нарастать, чтобы стать информационным сообщением.

3) Однозначность: чем проще, понятнее событие, тем больше шансов того, что о нём сообщат.

4) Значимость: чем более важно событие и его прямые последствия для жизненной ситуации реципиентов, тем скорее СМИ об этом проинформируют.

5) Созвучие: чем больше событие созвучно ожиданиям и пожеланиям публики, тем у него больше шансов привлечь внимание СМИ.

6) Неожиданность: если в рамках прогнозируемого процесса происходит нечто из ряда вон выходящее, то велика вероятность того, что журналисты об этом сообщат.

7) Непрерывность: если событие однажды преодолело порог внимания, то СМИ информируют и о дальнейшем развитии событий, даже если новостная ценность (в сравнении с другими событиями) уменьшилась.

8) Вариативность: если в общей новостной картине доминируют однообразные новости (например: внутренняя политика), то увеличивается вероятность того, что будут привлечены и второстепенные темы другого порядка (международные темы).

9) Принадлежность к элитарным государствам: события, в которых задействованы влиятельные государства, имеют большую новостную ценность.

10) Принадлежность к элите: события, в которых задействованы люди, относящиеся к элите (политические деятели, знаменитости, звёзды) чаще освещаются в СМИ.

11) Персонификация: события, которые можно представить как результат действий конкретных людей, имеют большую новостную ценность, чем абстрактные события. Личности людей могут служить для идентификации и облегчать информирование (через фотографии, видео, интервью и др.).

12) Негативизм: негативные события (несчастные случаи, преступления, конфликты, агрессивные действия, кризисы и др.) имеют больше шансов. В

качестве объяснения исследователи называют тот факт, что подобные происшествия происходят внезапно и быстро, что соответствует ритму индустрии новостей. Кроме того, в современном мире посредством освещения негативных тем компенсируется «потребность реципиентов в высоком градусе страха». [4, 59-62].

Чем большему количеству факторов соответствует событие, тем вероятнее, что сообщение станет новостью или даже заголовком. При этом если какой-либо феномен всё-таки выбран для новостийного сообщения, то внимание будет сфокусировано на том факторе, благодаря которому событие получило новостную ценность. В связи с этим исследователи выдвигают гипотезу искажения. Селекция и искажение имеют место быть на всех этапах новостного процесса, поэтому, чем длиннее информационная цепь между происшествием и читателем, тем большей деформации подвержено сообщение. К тому же действует принцип взаимодополняемости: факторы могут друг друга компенсировать, посредством этого возрастает новостная ценность явления. К примеру, чем меньше герой повествования соотносится с элитой, тем более негативным должно быть событие, чтобы стать новостью [4, с. 62-63].

Последующие многочисленные исследования дополняли и видоизменяли каталог Галтунг/Руге. Критики же указывали на то, что в теории новостной ценности не учитывается ни специфика рассматриваемого средства массовой коммуникации, ни нюансы того или иного события (рутинное или чрезвычайное происшествие). К тому же исследователи пришли к выводу, что востребованность тех или иных новостных факторов обусловлена актуальным на тот момент культурным и ситуативным контекстом. Следует отметить, что за последние десятилетия значительно увеличилась концентрация на негативных темах и аспектах действительности, что говорит о переключении интересов современных журналистов, а соответственно, и изменении критериев отбора информации.

Итак, журналисты в своей профессиональной деятельности вынуждены редуцировать всю многосложность окружающего мира. Через размещение в верстке выпуска телевизионных и радионовостей или печатного издания, форму подачи и частоту упоминания СМИ не просто освещают различные события и феномены действительности, но и тематизируют конкретные проблемы в массовом сознании, задавая им определенную степень значимости. Этот тезис подробно обосновывается в рамках теории «утверждения повестки» (Agenda-Setting). Своё развитие эта теория находит в концепции фрейминга, где рассматриваются атрибуты освещаемых событий, на которых журналисты акцентируют внимание в подаче информации.

Понятие фрейма можно определить как рамки интерпретации, образец значения, схему. Эти когнитивные структуры в сознании журналистов облегчают отбор и обработку информации. В зависимости от того, какие характерные черты представленного в СМИ феномена названы, на каких аспектах, ценностях, экономических, культурных и исторических взаимосвязях представлены акценты, меняется перспектива освещения этого явления. Речь идет

не о конкретных точках зрения на заданную тему, а об общей структуре выстраивания мнений. Журналисты особо выделяют те нюансы, которые находятся в созвучии с ключевыми компонентами фрейма. Посредством фрейминга (выборочное акцентирование определенных аспектов при коммуникации) одни аспекты действительности выдвигаются на передний план, другие же представлены в меньшей степени или вовсе проигнорированы. Так тема помещается в определенный контекст, в связи с чем потенциальные мнения на этот счёт направляются в определённое русло, оказываются ограниченными в своем спектре [3, с.355]. Этот тезис подтверждают результаты контент-анализов новостных фреймингов характерных для массмедиа, находящихся в разных уголках мира и освещающих при этом одни и те же события по-разному [5, с.11].

Таким образом, существующие рамки интерпретации или фреймы влияют на то, что и *как* будет подано в СМИ. В связи с этим возникает вопрос: насколько представление средств массовой коммуникации соответствует реальности, тому, «как есть на самом деле», т.е. объективно? Однако, каковы критерии оценки объективности? В литературе представлены многочисленные каталоги критериев, которые призваны оценить работу журналистов. К этим факторам относят правдивость, правильность, полноту, взвешенность, важность, точность, предметность, нейтральность и другие аспекты журналистской деятельности. Все эти параметры, скорее, соответствуют нормативистскому подходу, являются профессиональными ориентирами журналистов. Желательность объективности в публицистике и журналистике признаётся, однако возможность реализации этого принципа исследователи оспаривают, т.к. субъективные факторы всегда играют определенную роль в профессиональной деятельности журналистов.

Осмысление искажения в СМИ реальной картины мира происходит в рамках теории News-Bias. Исследователи исходят из того, что в СМИ происходит систематическое искажение действительности и анализируют логику освещения одних моментов и вытеснение других. В центре внимания учёных – несоразмерность, однобокость и политические тенденции в работе СМИ, а также их причины. Во главе угла находится взаимосвязь между политическими установками коммуникаторов и их селекцией новостей [4, с.27]. Размер и направление искажения приверженцы этой концепции предлагают проверять эмпирическим путём, соизмеряя журналистские материалы с внешними (например, статистическими) данными.

Подводя итог, заметим, что представленные концепции разрабатывались в разное время XX века. При этом в тот или иной период исследователи по-разному оценивали силу воздействия СМИ на реципиентов. Во времена Липпмана и вплоть до конца Второй мировой войны доминировало представление, что эффект СМИ подобен пули (так называемая «теория пули»), т.е. необычайно высок. В 40-60-х годах прошлого столетия считалось, что воздействие массмедиа всё-таки весьма ограничено. С середины 1960-х годов вновь заостряется внимание на воздействии СМИ – актуальна «модель уме-

ренных эффектов». А с 90-х годов XX века исследователи констатируют, что массмедиа оказывает сильное воздействие на массовое сознание [6, 7]. Актуальная сегодня «модель сильных эффектов», стремительное развитие телекоммуникационных технологий, огромный выбор медиапродукции, а также возможности манипулятивного воздействия СМИ, прежде всего телевидения, ставят вопрос о необходимости не только теоретического осмысления этих явлений, но и развития способности реципиентов к анализу и оценке медиапродукции, к пониманию общественно-политического контекста функционирования массмедиа в современном мире. Навыки критического мышления аудитории исследователи медиаобразования определяют как медиаграмотность в рамках теории медиаобразования [7, 400].

Таким образом, гипотеза журналистов о реальности, представленная ими, прежде всего в новостях, значительным образом сказывается на дефинициях читателя или зрителя. Учитывая тезис Липпманна о том, что большая часть мира находится за пределами достижимости современного человека, он в принципе не в состоянии осуществить верификацию сведений СМИ, реципиент вынужден доверять тем представлениям о реальности, которые транслируют СМИ. Осознание механизмов селекции и представления информации, понимание основных принципов функционирования массмедиа может помочь современному человеку ориентироваться в многообразии происходящих в СМИ процессов конструирования медиареальности.

Библиографический список

1. Merten K. Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. durchges. Nachdr. – Opladen: Westdt. Verl., 1994.
2. Lippmann W. Die öffentliche Meinung. Reprint [d. Ausg.] München, Rütten u. Loening, 1964. – Bochum: Brockmeyer, 1990.
3. Kunczik M., Zipfel A. Publizistik. Ein Studienhandbuch. 2., durchges. und aktualisierte Aufl. – Köln: Böhlau, 2005. – 556 S.
4. Staab J.F. Nachrichtenwert-Theorie. Formale Struktur und empirischer Gehalt – Freiburg: Alber, 1990. – 267 S.
5. Землянова Л.М. Медиадискурсы и новостные фрейминги (исследования современных зарубежных коммуникативистов) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2006. – Вып. 2. – С. 8–19.
6. Severin W.J., Tankard Jr., James W. Communication Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media. – Pearson Education Ltd., 1997. – 424 p.
7. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ.: Пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
8. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – 2-е изд. – М.: Академический проспект, 2006. – 448 с.

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

С. С. Семенова, Томск, Россия

История Китая известна великими изобретениями, но за последние годы страна достигла значительных успехов в спорте, экономике, медицине, бизнесе и науке. Конечно, большую роль в этом играет образование, связанное с национальными традициями. В настоящее время значительно выросла ценность образования для всех, как мальчиков, так и девочек. Хотя, по-прежнему, в большинстве районов Китая рождение мальчика считается более желанным, чем рождение девочки.

Система образования в учебных заведениях Китайской Народной Республики включает в себя дошкольное образование, начальную школу, неполную среднюю школу, полную среднюю школу, университет, аспирантуру. Право на получения образование широкие слои населения получили только с 1949 года, то есть со времени образования КНР. До этого основной целью образования было воспитание чиновников.

Начиная с 1978 года Китай добился больших успехов в развитии системы образования. Всего за 30 лет Китай сумел сделать то, на что другие страны тратят столетия. В настоящее время в Китае в основном реализована задача по получению бесплатного девятилетнего образования, в целом ликвидирована неграмотность, широкое распространение получает высшее образование. «Закон Китайской Народной Республики об обязательном образовании» устанавливает, что государство осуществляет обязательное девятилетнее образование, т.е. этап начального и неполного среднего образования являются этапами обязательного образования. «Каждый ребенок без различия пола, национальности, расы по достижении шестилетнего возраста поступает в школу и получает обязательное образование. В районах, где еще не созданы необходимые условия, возраст поступления в школу может быть установлен с семи лет. Государство, общество и семья обязаны обеспечивать это».

Необходимо отметить, что в 80-е годы обязательным считалось только 6-летнее начальное образование. В мае 1985 г. было принято решение о поэтапном переходе в масштабах всей страны на 9-летнее обязательное обучение на базе всеобщего начального образования.

Все дети в возрасте 6 лет должны ходить в школу. В районах, где в основном осуществлено всеобщее среднее образование первой ступени, все дети, окончившие начальную школу, могут без приемных экзаменов поступить в средние школы, близлежащие от их мест жительства [1, с. 76].

Составляющими системы образования в Китае являются дошкольное образование, начальная школа, неполная средняя школа, полная средняя школа, университет, аспирантура.

Учреждениями дошкольного образования являются детские сады, которые делятся на государственные и частные. Их посещают дети в возрасте от 3

до 6 лет. Цель дошкольного образования – подготовка ребенка к обучению в школе, к продуктивному освоению школьной программы.

В начальной школе обучение длится шесть лет, начиная с шестилетнего возраста. Здесь закладывается прочный фундамент для дальнейшего обучения: постигаются азы грамоты, формируются начальные знания о природе и обществе, уделяется внимание патриотическому и физическому воспитанию. Основными предметами обучения выступают родной язык, математика (упор идет на эти предметы), естествознание, физкультура, музыка, мораль и этика, иностранный язык (с 3-го класса, чаще – английский). Кроме того, начиная с 4-го класса, две недели в году учащиеся проводят на работах в мастерских и фермах, а как минимум один день в неделю они заняты на внеклассных мероприятиях и в общественной деятельности.

Согласно статистическим данным (2007 г.) 99,52% детей школьного возраста посещают начальную школу. В последние годы местные власти особое внимание уделяли развитию просвещения на селе. В отсталых в экономическом отношении горных и пограничных районах, населенных национальными меньшинствами, действуют различные передвижные школы и классы. По мере того, как решаются проблемы образования на местах, растет число детей, обучающихся в школах [2, с. 115].

Средняя школа в Китае состоит из двух ступеней – неполная и старшая. По достижении учащимися 12-13 лет они начинают обучение в неполной средней школе, или средней школе первой ступени. Обучение длится три-четыре года. Основными учебными дисциплинами на первой ступени являются родной язык, математика, иностранный язык, информатика, мораль и этика, физика, химия, политическая грамота, география. Согласно статистическим данным (2007 г.) в средние школы первой ступени поступает 98% детей, выпускается 80,48% детей соответствующей возрастной группы. Девятый класс – это заключительный этап обязательного школьного образования в КНР.

Средняя школа второй ступени в Китае – это полная средняя школа (старшая школа). Возраст учащихся, поступающих на вторую ступень, – 15-16 лет. Обучение здесь длится от двух до четырех лет – в зависимости от выбранного учебного курса: академический или профессионально-технический профили.

Академический профиль – это, по сути, стандартная средняя школа, дающая возможность впоследствии поступить в вуз.

Профессионально-технический профиль представлен учебными заведениями нескольких типов: специальные технические, технические, профессиональные или сельскохозяйственные школы. Продолжительность обучения в специальных технических школах – 4 года. Программы рассчитаны на обучение специалистов таких областей, как сельское хозяйство, медицина, экономика, юриспруденция и др. Технические школы занимаются подготовкой специалистов сталелитейной, текстильной, топливной и фармацевтической

промышленности. Срок обучения в профессиональных или сельскохозяйственных школах – три года, но они считаются наименее престижными.

Задача общеобразовательных средних школ в Китае – сформировать рабочего человека либо хорошо подготовленного абитуриента для поступления в высшие учебные заведения. По окончании учебного заведения многие выпускники получают работу по распределению.

Программы средней школы в Китае ориентированы на умственное, физическое, нравственное и художественное воспитание учащихся. Основными учебными дисциплинами в средней школе КНР являются родной язык, родная литература, математика, история, физика, химия, биология, география, иностранный язык, политическая грамота, физиология, физкультура, музыка, изобразительное искусство. Учебный год начинается в сентябре, длится 9,5 месяцев и состоит из двух семестров. Каникулы – с января по февраль и с июля по август. Занятия – 5 дней в неделю, с утра до обеда. Согласно статистическим данным (2007 г.) в средние школы второй ступени поступает 66% детей соответствующей возрастной группы [3, с. 96].

В ходе обучения по академическому профилю средней школы учащиеся сдают несколько типов экзаменов, один из которых – выпускной.

Для получения аттестата о школьном образовании учащиеся обязаны сдать экзамены по предметам: китайский язык, математика, иностранный язык, физика, химия, политология, история, география, информатика и биология.

Единый выпускной школьный экзамен (аналог российского ЕГЭ) проводится в мае одновременно по всей стране. Оценка знаний выпускников осуществляется по 100-балльной шкале.

Система высшего образования в Китае включает в себя университеты, колледжи и профессиональные высшие школы.

Высшие учебные заведения в КНР ориентированы на развитие науки, техники и культуры, на подготовку высококвалифицированных кадров, на формирование конкурентоспособного образования в рамках мирового образовательного процесса. В целях полного удовлетворения потребностей модернизации экономики усовершенствован перечень учебных специальностей, сделан акцент на политические, экономические и юридические науки, финансы, машиностроение, архитектуру, электронику, компьютерные технологии, легкую и пищевую промышленность.

Вузы Китая делятся на политехнические и технические одного профиля. К первому типу относятся Пекинский университет Цинхуа, Научно-технический университет Китая в городе Хэфэй. В политехнических вузах Китая представлен широкий перечень технических и естественных факультетов. Технические вузы одного профиля – это институт стали, геологии, нефтяной и химической технологии, горный институт.

Университеты общего профиля, такие как Пекинский, Фуданьский (в Шанхае) и Нанкайский (в г. Тяньцзинь), имеют факультеты двух направлений: естественнонаучное и гуманитарное. Факультеты гуманитарной на-

правленности специализируются на языках, литературе, истории, юриспруденции, философии, экономике и пр. Естественнонаучное направление включает в себя факультеты по математике, физике, географии, геологии, химии, радиоэлектронике и др.

Иметь высшее образование в Китае очень престижно. В системе национальных ценностей и приоритетов образование занимает, пожалуй, ведущее место. Высшее образование имеют шанс получить выпускники средних школ с академическим профилем и выпускники специальных технических школ. В зависимости от результатов, полученных на выпускном школьном экзамене, абитуриент может претендовать на допуск к вступительным экзаменам лишь в тот вуз, категория которого соответствует набранным баллам [4, с. 70].

Для поступления в вуз абитуриенты обязаны сдать специальный экзамен по семи предметам. При поступлении в отдельные университеты конкурсы составляют несколько сотен человек на место, а потому зачисление в вуз становится для абитуриента настоящим достижением.

Прием в государственные вузы проводится по единому плану. Согласно статистическим данным (2007 г.) в ВУЗы поступает 23% населения соответствующих возрастных групп. Приемные комиссии, руководимые органами образования, формируются на общенациональном и местном уровнях. Факультеты и институты отбирают по результатам экзаменов наиболее способных абитуриентов с учетом их личных пожеланий и состояния здоровья. Базовые вузы имеют привилегию отбора лучших из лучших.

В Китае преобладает платное высшее образование, но и на «коммерческую основу» поступить не так-то легко – все абитуриенты идут на общих основаниях. У одаренных молодых людей есть шанс получить высшее образование бесплатно. Кроме того, в некоторых случаях за обучение платит предприятие, на котором работал студент. Одаренные студенты пользуются и некоторыми льготами в виде государственной стипендии или субсидий от предприятий и организаций.

Срок обучения в узкопрофессиональных вузах с краткосрочным курсом обучения (неполные колледжи, или колледжи короткого цикла) – два-три года. Выпускники этих учебных заведений – дипломированные специалисты среднего звена для работы в различных отраслях промышленности.

Колледжи с четырехлетней программой бакалавриата принимают выпускников специальных технических и обычных средних школ. По окончании обучения выпускникам выдается диплом по специальности либо присваивается степень бакалавра. Получение степени бакалавра в университете занимает 4-5 лет.

Обучение в аспирантуре может осуществляться с отрывом и без отрыва от производства. Подготовка аспирантов делится на две категории: подготовка специалистов с ученой степенью магистра (срок обучения – два-три года; возраст аспиранта – не более 40 лет) и подготовка специалистов с ученой степенью доктора наук (продолжительность обучения – три года; возраст аспирантов – не более 45 лет).

Таким образом, система образования в Китае разбита на несколько ступеней, включающих в себя начальное образование, обязательное и высшее, определяются, как демократическая, селективная и эгалитарная. Перешагнуть с одной ступени на следующую повезет далеко не каждому, это смогут сделать лишь по-настоящему способные ученики, а учеба в ВУЗе – прерогатива самых талантливых выпускников средней и высшей ступени, ведь конкурсы на одно место студента в определенных ВУЗах достигают 300 человек на место. Вместе с тем, одаренные дети поощряются стипендиями и субсидиями.

Библиографический список

1. Ей Юй Хуа. О стратегии развития китайского образования // Педагогика. – 2001. - №4. – С. 75-77.
2. Сорокина Т.Н. - Образование и наука в КНР. – М.: Наука, 1986. – 193 с.
3. Сяомань Ч. Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. – 2005. – №1. – С. 96-99.
4. Тарасюк Л.Н. - Развитие системы образования в КНР. – М.: Наука, 1989. – 65 с.

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ НА АКТИВИЗАЦИЮ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

И. Ю. Соколова, Томск, Россия

В статье обоснована целесообразность представления учебной информации в знаковой, концептуальной и обобщенной, систематизированной форме в виде структурно-логических схем (СЛС), что способствует ее эффективному восприятию учащимися, обладающими разными свойствами нервной системы, активизации и эффективности их познавательной деятельности. Экспериментально подтверждена эффективность применения СЛС в качестве дидактического основания информационных технологий, электронных учебников и комплексов.

Ключевые слова: знаковая и обобщенная форма представления учебной информации, структурно-логические схемы, эффективность восприятия информации, активизация и эффективность познавательной деятельности.

Качество обучения, образовательного процесса, развитие личности в процессе обучения во многом зависит от того, как конструируется и представляется учебная информация. Эффективность ее восприятие зависит, как установлено психофизиологами [1], от свойств нервной системы человека и связано с выявленными психологами условиями формирования адекватного образа восприятия, для чего необходимо достаточное количество информации, ее структурированность и активность восприятия [2]. По нашему мнению, очень важна еще систематизация информации по тому или иному основанию [3], поскольку последняя влияет на установление связей между элементами информации, увеличивая или уменьшая их количество, как показано в [4]. Это согласуется с теорией систем, когда при меньшем количестве элементов в системе лучше просматриваются связи между ними и, наоборот, чем

больше элементов в системе, тем меньше связей устанавливается между элементами.

Анализируя результаты исследований психофизиологов, согласно которым:

- обладатели сильной и инертной нервной системы не только хорошо воспринимают информацию зрительно, но и ее запечатлевают, запоминают;
- слабость, лабильность и инактивированность нервной системы способствуют лучшему запоминанию при смысловом кодировании (переработке) информации;
- личностям с низким уровнем тревожности (эмоционально-устойчивой нервной системе) свойственен глобальный синтетический характер обработки информации, а при высокой тревожности (эмоциональной неустойчивости нервной системы) – аналитический, приходим к следующим выводам.

1. Обладателям различных свойств нервной системы (темпераментов) необходимо, в первую очередь, представлять учебную информацию зрительно, поскольку у 3-х темпераментов нервная система сильная, а у 2-х - инертная.

2. Учебную информацию следует представлять как в логической последовательности, в знаково-символической форме, так и в обобщенной, в виде информационно, структурно-логических схем (СЛС), а также в большей мере по дедуктивному принципу – от общего к частному и, в случае необходимости, от частного к общему – индуктивно.

3. Представление информации в виде ИЛС, СЛС лучшим образом осваивается обладателями разных свойств нервной системы, поскольку те, кто склонен к анализу информации и у кого доминирует мыслительный тип личности (доминирование левого полушария) по элементам видят информацию в целом. Те же, кто склонен к синтезу информации и при доминировании художественного, художественно-мыслительного и мыслительно-художественного типов личности, видя учебную информацию в целом, эффективно проводят анализ ее элементов. Принимая во внимание сказанное выше, остановимся на конструировании учебной информации в форме структурно-логических схем (СЛС).

Структурно-логические схемы кратко и наглядно отражают содержание основных разделов и тем учебной дисциплины, логику курса в целом и методику его изложения. На каждой из таких схем изучаемый материал представлен в конкретной и структурированной форме, отражая содержание отдельных вопросов темы или раздела, в виде схем, графиков, чертежей, формул, уравнений. Каждая схема имеет опорный сигнал – символ, точнее обобщенный образ восприятия, который объединяет вопросы, представленные на СЛС, а также помогает учащемуся увидеть особенности отдельных вопросов, тем или разделов изучаемой дисциплины.

Проведенный анализ показывает, что применение СЛС при работе со студентами позволяет преподавателю:

- реализовать принцип крупноблочного представления теоретических знаний, сократить время на изложение теоретического материала;
- установить более тесные контакты с аудиторией, активизировать самостоятельную работу студентов, контролировать качество изучаемого материала.

Использование СЛС учащимися при изучении теоретических разделов дисциплины, решении задач, выполнении заданий обеспечивает:

- систематизацию знаний, возможность видеть логические связи между вопросами, темами и разделами изучаемой дисциплины;
- развитие мышления, в том числе творческого, активизацию и эффективность познавательной деятельности в целом;
- сокращение времени на освоение теоретической части курса и, следовательно, возможность индивидуальной самостоятельной работы учащихся при углубленной проработке отдельных тем изучаемой дисциплины;

Проведенные исследования показали, что применение СЛС в учебном процессе способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов, значительно повышает ее эффективность. Так, например, чтение лекций с применением СЛС в виде слайдов позволяет преподавателю, объясняя материал вести диалог со студентами, вовлекая их в дискуссию, побуждая к рассуждениям, совместному доказательству и выводам. Преподаватель может пояснить или доказать наиболее сложные вопросы, а более простые выводы поручить учащимся сделать самостоятельно.

Проанализируем влияние обобщения и структуризации представленного на СЛС учебного материала на активизацию психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи.

1. Восприятие. Для создания адекватного образа восприятия, как отмечает Р.М.Грановская [2], необходимо достаточное количество информации, ее структурированность и активность восприятия. Наглядное представление учебной информации на СЛС в обобщенной и структурированной форме по какой-либо теме курса соответствует первым двум условиям формирования образа восприятия. Методика же обучения на базе СЛС предусматривает активную деятельность учащихся (совместную с преподавателем или самостоятельную) по освоению и переработке учебной информации. На лекциях – диалог или проблемная форма освоения различных дисциплин. На практических занятиях – при решении задач, выполнении заданий, ответах на вопросы различной степени сложности, в т.ч., в процессе общения школьников, студентов со сверстниками и педагогами.

Кроме того, на СЛС информации обычно кодируется, в виде буквенного обозначения основных понятий соответствующей дисциплины и этот код часто повторяется на каждой схеме, благодаря чему подчеркиваются логические связи между вопросами, темами курса и в процесс восприятия активно включается память и мышление учащихся. Все это способствует активизации восприятия информации учащимися и его эффективность

2. *Внимание* – это, по словам К.Д.Ушинского [6], та дверь, через которую информация поступает в сознание. Психологами [7] установлено, что внимание поздно формирующийся процесс, достигающий оптимума, примерно, к 30-33 годам. Причем, переключение внимания с одного объекта на другой, часто вызывает эмоциональное перенапряжение. Информация, представленная на СЛС в виде блоков, объединенных между собой по логическому принципу, облегчает переключение внимания с одного блока на другой и способствует концентрации внимания на каком-либо одном блоке информации. Применение компьютерных технологий обучения повышает возможности переключения внимания с одного блока на другой и его сосредоточения на определенном блоке информации, что снижает нервные напряжения у школьников, студентов.

3. *Память* – психический процесс, который в возрасте 18-20 лет (по данным исследований, представленных в [7]) способствует активизации процессов мышления. При этом для воспроизведения большого объема информации из долговременного хранилища памяти, необходимо увеличение объема кратковременной памяти (ее объем 7+2 структурных единицы [2]) и установлено, что объем кратковременной памяти может быть увеличен как при обобщении информации по логическому принципу, так и при ее многократном вариативном повторении. Первому соответствует принцип представления информации на СЛС, а согласно разработанной автором методике обучения на базе СЛС в процессе освоения информации происходит ее неоднократное вариативное повторение. Сначала при восприятии теоретического материала на лекции или использовании учебного, в т.ч. электронного пособия, затем в процессе самостоятельно сделанных выводов, доказательствах, ответах на вопросы разного уровня сложности, решении задач, выполнении заданий и т.д.

4. *Мышление* – один из важнейших, наряду с памятью, компонентов интеллекта, развитие которого является одной из основных задач любой образовательной системы. Поэтому в учебном процессе школы, колледжа, вуза в преподавании различных дисциплин следует уделять большое внимание развитию мышления и его составляющих: *логического, образного, пространственного, дедуктивно – индуктивного* с преимущественным развитием первого, *творческого* мышления.

Установлено [2], что одномоментное (симультанное) представление учебной информации, имеющее, по нашему мнению, место на любой СЛС, увеличивает скорость мыслительных операций. Действительно, на СЛС одновременно представлено большое количество разнообразной информации как одного класса, так и разных. У человека с развитым поисковым эффектом, естественно появиться желание разобраться с информацией, изображенной на СЛС (обобщенный, структурированной с наглядно представленными связями между отдельными разделами), что и будет способствовать развитию скорости мыслительных процессов. При этом педагог может предложить учащимся провести анализ учебной информации, сравнение, сопоставление ее с ранее усвоенной; найти пути решения наглядно представленной проблемы; понять

логику отдельной темы курса, взаимосвязь этой темы с другими и взаимосвязь отдельных вопросов темы, представленных на структурно-логической схеме.

Приведенные ниже мнения студентов подтверждают сказанное выше. Так, одни студенты считают, что «схема помогает лучше овладеть лекционным материалом. Лекция с помощью СЛС заставляет не просто записывать лекционный материал, а рассуждать и воспринимать его просто на лекции», другие – «СЛС помогают лучше усвоить лекционный материал, т.к. несут в себе необходимый материал, и в тоже время заставляют думать и самому разбираться. При повторении материала легко вспомнить то, о чем говорилось, например, на предыдущей лекции. При повторении идет запоминание, поэтому учебный материал усваивается довольно легко».

5. *Воображение* – процесс создания новых образов на основании ранее полученных. С этой точки зрения можно сказать, что структурно-логическая схема – это результат воображения того, кто ее составлял. Но, поскольку воображение индивидуально, то возникает вопрос: может ли продукт воображения одного, восприниматься другими? На этот сложный вопрос трудно ответить однозначно. Но если рассуждать логически и иметь в виду, что логика общечеловечна, но язык ее может быть разным (вербальным и невербальным – в форме схем, графиков, чертежей, рисунков и т.п.), то можно предположить, что применение структурно-логических схем в преподавании различных дисциплин может способствовать развитию воссоздающего воображения. Развитое же воссоздающее воображение может способствовать развитию творческого воображения, фантазии.

6. *Речь*. Взаимосвязь мышления и речи, как известно, проявляется в том, что если человек что-то осмыслил, понял, осознал, он может выразить словами. Поскольку при применении СЛС активизируются процессы восприятия, памяти, мышления, происходит более быстрое осмысление учебной информации. Это способствует и более быстрой вербализации информации, полученной школьниками, студентами. Действительно, при проведении лекций в форме диалога и других занятий с применением СЛС студенты довольно быстро дают ответы на поставленные вопросы, т.е. быстрее, чем при обычных методах обучения, вербализуют свои мысли. Кроме того, студентам часто предлагается рассказать, что они видят на той или иной схеме, какая на ней в образной форме представлена проблема и каковы пути ее решения, как эта проблема связана с другими. Студенты, занимающиеся систематически и усвоившие принятую в курсе терминологию, достаточно точно вербально определяют самую суть проблемы, отдельных вопросов. Следовательно, применение методов обучения на основе СЛС способствует развитию речи учащихся, что является важным фактором развития их общего и вербального интеллекта.

Таким образом, проведенный анализ показал, что конструирование учебной информации в виде СЛС способствуют активизации и развитию психических познавательных процессов восприятия, внимания, памяти,

мышления, воображения, речи, что обеспечивает активизацию и эффективность познавательной деятельности школьников, студентов в целом.

Проанализируем, как влияет представление информации в виде структурно-логических схем на восприятие и переработку информации студентами, обладающими разными стилями познавательной деятельности – когнитивными стилями – импульсивность – рефлексивность, аналитичность – синтетичность и др.

1. Наблюдениями, анализом установлено, что СЛС помогают обладающим «рефлексивным» познавательным стилем быстрее осмыслить изображенную на них информацию. «Импульсивным» же целесообразно эту информацию «озвучить» – вербализовать, что «снижает» уровень импульсивности и способствует лучшему осмыслению учебной информации [3].

2. Естественно, что информация, представленная на СЛС, легче воспринимается и осваивается обладателями «полнезависимого» когнитивного стиля, но и «полезависимым» она оказывается доступной, т.к. на схеме выделены отдельные блоки и раскрыты связи между ними. Преподавателю следует предлагать «полезависимым» для развития «полнезависимости» специальные задания по выделению отдельных элементов из целого, установлению взаимосвязи между этими элементами и пр.

3. Большой объем информации структурированной и одновременно представленной на СЛС способствует, по нашему мнению, развитию когнитивного стиля «высокая – низкая дифференциация». Связано это с тем, что на большом объеме наглядно представленной информации удобнее устанавливать различия, находить общие и отличительные признаки тех или иных объектов, явлений, проводить сравнения и т.д.

В заключение приведем обоснование эффективности метода обучения различным дисциплинам на базе структурно-логических схем (СЛС).

Влияние метода обучения на основе СЛС на активизацию и повышение эффективности познавательной деятельности студентов по разным дисциплинам обосновано нами теоретически и подтверждено результатами проведенного эксперимента и анкетирования студентов. Эти результаты согласуются, кроме того, с исследованиями Н.Ф.Тищенко, который эмпирически доказал, что при применении СЛС:

- сокращается время обучения при одном и том же качестве знаний;
- повышается качество знаний при одном и том же времени обучения;
- увеличивается количество изучаемой информации при одном и том же уровне знаний и тех же временных затратах;
- сильными студентами обязательный программный материал осваивается в три раза быстрее, чем без СЛС [8].

Результаты эти понятны, ибо преподаватель затратил время и энергию на обобщение, структурирование информации, и если это обобщение и связи между элементами знания студентам понятны, то процесс усвоения информации ускоряется, что подтверждено наблюдениями и экспериментом.

В качестве примера приведем результаты констатирующего и формирующего экспериментов по развитию у студентов контрольных (65чел.) и экспериментальных (68 чел.) групп интеллектуальных умений – дифференцирования, нахождение сходства и сравнения при освоении ими дисциплины «Насосы, вентиляторы, компрессоры». При этом после первой лекции, на которой студенты экспериментальных и контрольных групп познакомились с классификацией и принципом действия машин, перемещающих жидкости и газы, им были выданы задания установить различия, найти сходства и сравнить в целом какие-либо три типа машин, используя различную литературу. Результаты оценивались по 10-ти балльной шкале и в процентах, по соотношению 10 баллов – 100% .

По окончании курса (спустя четыре месяца) студентам этих же групп (экспериментальных – изучающих предмет с применением СЛС и контрольных – занимающихся по традиционной методике) были выданы задания на установление различий, нахождение сходства и проведение сравнений по разным теоретическим, практическим вопросам и темам изучаемой дисциплины. Оценка производилась в баллах и процентах.

Результаты эксперимента свидетельствуют о следующем. В 2-х из 3-х экспериментальных группах первоначальный уровень выполнения мыслительных операций дифференцирования, нахождения сходства и сравнения был (0,47) на 9% ниже, чем у контрольных групп (0,56).

После обучения с применением СЛС уровень выполнения этих операций повысился на 24 – 37 %, по сравнению с первоначальным, а в контрольных группах только на 12 – 17%.

Кроме того, эффективность процесса обучения с применением СЛС по разным дисциплинам подтверждена в исследованиях моих аспирантов и соискателей [4, 9, 10, 11, 12, 13 и др.]

Таким образом, проведенные исследования свидетельствуют о целесообразности применения СЛС при изучении школьниками, студентами различных дисциплин, т.к. это способствует активизации и эффективности восприятия учебной информации обладателями разных психофизиологических особенностей, активизации психических познавательных процессов, в т ч. развитию интеллектуальных умений, мышления в целом, активизации и эффективности познавательной деятельности учащихся по сравнению с традиционными методами обучения.

Целесообразность применения СЛС подтверждается тем, что студенты становятся способными решать задачи более высокого класса (чем обычные учебные задачи) – комплексные задачи-задания, соответствующие их склонностям к той или иной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А.Голубева. – М.: Прометей, 1993.– 306с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская.– Л.:ЛГУ,1988.–560с.
3. Соколова И.Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса: Учебное пособие / И.Ю.Соколова. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2006.– 325 с.

4. Андреева С.Ю. Дидактические условия и технология активизации познавательной, творческой деятельности учащихся (на примере курса химии) /С.Ю.Андреева // Автореф. дис. канд. пед. наук. – Томск / ТГПУ, 2003. –18 с.
5. Реброва Н.П. Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы /Н.П.Реброва, М.П.Чернышева. – СПб: «ИЦ ЛИТА», 2004. – 80 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания /К.Г.Ушинский Соч. в 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с.
7. Степанова Е.И. Возрастная изменчивость мыслительных функций /Е.И. Степанова // Дис. докт. психол. наук.– Л., 1974.– 421 с
8. Тищенко Н.Ф. Сравнительный анализ эффективности учебного процесса при концептуальном и образно-концептуальном представлении учебной информации / Дис...канд. психол. наук /ЛГУ.– Л.,1981.–181с.
9. Богданова О.В. Теоретическое обоснование и технология экономической подготовки студентов технического вуза. / О.В.Богданова // Автореф. дис. канд.пед. наук – Томск ТГПУ, 2005. – 19 с.
10. Павленко Л.В. Оптимизация иноязычной подготовки студентов-юристов / Л.В.Павленко Автореф. дис. канд.пед. наук – Томск /ТГПУ, 2010. – 22 с.
11. Степанченко Ю.В. Формирование естественно-научного знания школьников на основе биосферного подхода / Ю.В.Степанченко Автореф. дис. Канд. пед. наук – Томск / ТГПУ, 2007. – 22 с.
12. Тарбокова Т.В. Дидактическая система активизации познавательной самостоятельности студентов как средство повышения эффективности их математической подготовки /Т.В.Тарбокова //Автореф. дис. канд. пед. наук – Новокузнецк: КузГ ПА, 2008. – 24 с.
13. Фикс Н.П. Теоретическое обоснование и опыт применения автоматизированного учебно-методического комплекса (на материалах ТОЭ) /Н.П.Фикс Дис. канд. пед. наук. – Томск / ТГПУ, 2002. 164 с.

КОНФЛИКТ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ.

Д. В. Фролов, Томск, Россия

В наше время актуальность проблемы, связанной с изучением явления конфликта, несомненно, очевидна. Огромный интерес к этой проблеме возникает не только у психологов и социологов, но и у представителей тех профессий, деятельность которых так или иначе связана с возникновением трудностей во взаимодействии с людьми, а это: педагогическая деятельность, менеджмент, политическая деятельность и т.п. Возникает потребность в профессиональном подходе к эффективному взаимодействию в конфликтной ситуации, возникающей в различных сферах деятельности людей. Оперативное управление конфликтом, прогнозирование результата конфликтной ситуации, ведение переговоров и посредничество, вот лишь небольшой перечень требований общества способствующих появлению специалистов в этой области. К сожалению, эти требования возникают из-за напряжённой ситуации в обществе, которая постоянно возрастает и конфликт, как процесс, становится способом взаимодействия между людьми.

Конфликты как существенная сторона социальных связей, взаимодействия и отношений людей, их поведения и поступков, с незапамятных времен притягивали к себе пытливого внимания человека. Свидетельства тому – мифология и религия разных народов, фольклор и памятники древней литературы, суждения античных и средневековых мыслителей, достижения социальных и гуманитарных наук.[1]

Особое внимание уделялось конфликтам, которые происходили в процессе развития общества с античных времен и до наших дней, будь то военные, семейные и др. виды конфликтов.

Издавна была обнаружена связь объяснения конфликтов с пониманием сущности самого человека и общества. Потому-то корни понимания конфликта уходят в глубокую древность, к истокам социальной философии. [1]

В некоторых работах древних философов конфликт представляется как способ понимания жизни. Так, например, диалектик Гераклит говорил, что все в этом мире рождается через конфликт. Для него конфликт был обязательным условием общественной жизни. В этом смысле противоборство, в том числе и война, есть «отец всего и царь всего». [1]

По всей видимости, Гераклит определяет конфликт не только как способ взаимодействия в обществе, но и как причину рождения чего-то нового или же наоборот – разрушения, и наделяет его управленческими свойствами.

Древний философ-материалист Эпикур говорил, что враждебные столкновения своими тяжкими последствиями, в конце концов, убедят людей жить в мире и согласии. [1]

Проблема веры и знания одна из центральных в средневековой теологии и философии. Введённое схоластикой различие априорного и апостериорного знания получило развитие в гносеологических концепциях нового времени. Так, например, И. Кант обозначил противостояние эмпиризма и рационализма в объяснении источника знания. [2]

Конфликтное взаимодействие просматривается и в поговорках, в которых указывается, как следует понимать конфликт, определяя заранее его результат, например: «Худой мир лучше хорошей ссоры» или «Хочешь мира готовься к войне». В первом случае представлено межличностное взаимодействие, в котором присутствует указание на положительное решение конфликта: лучше мир, чем ссора. Во втором случае на лицо управление политической ситуацией с помощью предупреждения военного столкновения: готовься к войне так, что бы все боялись, и будешь жить в мире. Очевидно, что эти способы взаимодействия в конфликте имеют эмпирический характер возникновения.

Понятие конфликта сегодня не принадлежит какой-то одной определенной области науки или практики. В междисциплинарном обзоре работ по исследованию конфликтов А.Я. Анцуповым и А.И. Шипиловым выделяются 11 областей научного знания, так или иначе изучающих конфликты (по степени убывания количества публикаций): психология, социология, политология, история, философия, искусствоведение, педагогика, правоведение, социобиология, математика, и военные науки. [3]

Исследования ученых в области конфликта способствовали появлению новой междисциплинарной науки конфликтологии. Понятие конфликта обрело статус термина сравнительно поздно: так, в изданном в начале века известном трехтомном «Словаре философии и психологии» под редакцией Дж. Болдуина приводится только понятие «конфликт законов» (Dictionary of Phi-

osophy and Psychology, 1901).[4] Отсюда видно, что в этом понятии говорится о столкновении разных юридических норм, что затрагивает лишь одну из разновидностей социальных конфликтов – юридическую.

Авторы учебника Конфликтология Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К. и Коновалова В.Г. выделяют семь этапов развития теории конфликтов:

1. Древнейшие времена – конфликты как существенная сторона социальных связей, взаимодействия и отношения людей.

2. Средние века – конфликтологические идеи носят в основном религиозный характер.

3. Эпоха возрождения (XIV-XVI вв.) – конфликтологические идеи пронизаны верой в силу, гуманизм, разум и гармонию человека, способность преодолеть конфликты.

4. Новое время и эпоха Просвещения (XVII-XVIII вв.) – появление предпосылок к системному подходу в познании и изучении конфликтов.

5. Первая половина XIX в. – появление системного научного подхода к изучению конфликтов.

6. Вторая половина XIX – первая половина XX вв. – становление теории конфликтов как относительно самостоятельной теории.

7. Новейшее время (конец XX – начало XXI вв.) – развитие теории конфликтов, четкое определение её проблематики, формирование конфликтологии как науки и дисциплины.[1]

Рассматривая конфликт в системе гуманитарного знания, сразу следует определить поле деятельности конфликта. Этим полем является система гуманитарного знания. Система (от греч. Systema – целое, составленное из частей; соединение), множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Существуют материальные и абстрактные системы. Первые подразделяются на неорганические (физика, химия) и живые (организмы, популяции). Абстрактные системы – понятия, гипотезы, теории, научные знания.[2]

Гуманитарные знания – это знания о человеке, человеческой деятельности, привязанные к культуре и без человека не имеющие смысла.

Таким образом, система гуманитарного знания – это элементы знаний о человеке и человеческой деятельности, образующие определённую целостность. В неё входят многие науки, такие как: философия, психология, социология, педагогика и др.

Само понятие гуманитарного знания очень широкое, так как может включать в себя сферы, которые в строгом смысле научным знанием не являются. Обращение к таким понятиям, как «бытие», «любовь», «жизнь», «смерть», «истина», «красота» и т. п., предполагает многозначность, так как такого рода категории не имеют и не могут иметь «по определению» единственного верного смысла.[5]

Вот как конфликт рассматривается в рамках некоторых гуманитарных наук.

Конфликт (лат. *conflictus* - столкновение) - в широком смысле столкновение, противостояние сторон.[2]

Философская традиция рассматривает конфликт как частный случай противоречия, его предельное обострение. И в этой связи вопрос: «Что было первичным, а что вторичным?» отражает процесс понимания мира, жизни, духа, матери, человека и т.п. через столкновение философских мнений, которое является одной из разновидностей конфликта – спор.

Авторы психологического словаря определяют конфликт как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями».[6]

Конфликт по З.Фрейду – это столкновение несовместимых личностных тенденций, взаимоисключающих потребностей.[7]

В.С. Мерлин определяет конфликт как «состояние более или менее длительной дезинтеграции личности, выражающееся в обострении существовавших ранее или в обострении новых противоречий между различными сторонами, свойствами, отношениями и действиями личности».[8]

В социологии конфликт – процесс или ситуация, в которой одна сторона находится в состоянии противостояния или открытой борьбы с другой, поскольку ее цели воспринимаются как противоречащие собственным. При этом в понятие социального конфликта включается широкий спектр разнородных явлений от столкновения отдельных личностей до межгосударственных вооруженных конфликтов.[9]

Педагогический конфликт - это объективное противоречие, вызванное несоответствием имеющегося уровня личностного или индивидуального развития и реальных ситуаций учебно-воспитательного процесса, являющееся для его участников своеобразным воспитательным потенциалом, преодоление (разрешение) которого переводит учителя и учащегося на более высокий уровень личностного и индивидуального развития.[10]

Художественный конфликт – противоборство, противоречие между изображенными в произведении действующими силами: характерами, характером и обстоятельствами, различными сторонами характера. Непосредственно раскрывается в сюжете, а также в композиции. Обычно составляет ядро темы и проблематики, а характер его разрешения – один из определяющих факторов художественной идеи. Будучи основой (и «энергией») развивающегося действия, художественный конфликт по его ходу трансформируется в направлении кульминации и развязки и, как правило, находит в них своё сюжетное разрешение.[2]

Исследуя источники изучения конфликтов, можно найти различные способы классификации. Так, например, в социологии выделяют:

- политические конфликты - это конфликты, причиной которых является борьба за распределение власти, доминирование, влияние и авторитет;
- социально-экономические конфликты - это конфликты, причиной которых являются средства жизнеобеспечения, использование и

перераспределение природных и иных материальных ресурсов, уровень заработной платы, использование профессионального и интеллектуального потенциала, уровень цен на товары и услуги, доступ и распределение духовных благ;

- национально-этнические конфликты – это конфликты, возникающие в ходе борьбы за права и интересы этнических и национальных групп.[11]

В работах по психологии конфликта приводят следующую классификацию:

- по действию на функционирование группы/организации (конструктивные (функциональные) и деструктивные (дисфункциональные));
- по содержанию (реалистические (предметные) и нереалистические (беспредметные));
- по характеру участников (внутриличностные, межличностные, между личностью и группой, и межгрупповые).[12]

Более широкую классификация предлагается в учебнике А.Я. Кибанова и соавторов «Конфликтология»:

- По сферам проявления (производственно – экономические, идеологические, социально – психологические, семейно – бытовые);
- По масштабам, длительности и напряженности (общие и локальные, бурные кратковременные, острые затяжные, слабовыраженные и вялотекущие, слабовыраженные и быстротекущие);
- По субъектам конфликтного взаимодействия (внутриличностные, межличностные, межличностно – групповые, межгрупповые);
- По предмету конфликта (реальные (предметные), нереальные (беспредметные));
- По источникам и причинам возникновения (объективные и субъективные, организационные, эмоциональные и социально – трудовые, деловые и личностные);
- По социальным последствиям (позитивные и негативные, конструктивные и деструктивные, созидательные и разрушительные);
- По формам и степени столкновения (открытые и скрытые, спонтанные и спровоцированные, неизбежные, вынужденные, нецелесообразные);
- По способам и масштабам урегулирования (антагонистические и компромиссные, полностью или частично разрешаемые, приводящие к согласию и сотрудничеству).[1]

В продолжении можно сказать, что конфликт в системе гуманитарного знания не следует рассматривать отдельно в какой-либо сфере деятельности человека, будь то социальная, педагогическая, психологическая и др. Предполагается рассматривать конфликт как способ взаимодействия между людьми в обществе. Основным звеном в этом процессе является человек. И в этой связи, именно психология является той наукой, которая становится своеобраз-

ным ключом к пониманию явления конфликта, помогает определять индивидуально – психологические особенности человека, выявлять его поведенческие реакции и т.п.

Рассматривая человека в конфликте, в первую очередь, надо учитывать индивидуально-психологические особенности человека, а уже потом его конфликтологическую подготовленность, условия, при которых возник конфликт, факторы окружающей среды и т.п. Под индивидуально-психологическими особенностями человека следует понимать набор его личностных качеств, полученных в процессе воспитания. Ими являются характер и темперамент. Изучая психику и сознание человека, а также его поведение, можно спрогнозировать его реакцию в конфликтной ситуации. В свою очередь, это может привести к управлению конфликтом.

При возникновении любого конфликта характер, как общее качество личности и совокупность ряда ее своеобразных черт, является фундаментом поведенческих реакций человека и определяет способ взаимодействия в какой-либо конфликтной ситуации. Конечно, решающее значение в формировании характера имеет воспитание, которое, в основном, человек получает до 3 – 5 лет в семье. Воспитание, как сознательная, специально организованная деятельность воспитателя или родителей с целью формирования определенных качеств и характеристик развивающейся личности, воздействует на интеллектуальную, эмоционально-чувственную, волевою, поведенческую сферы личности и придает их развитию конкретную направленность. Таким образом, под характером следует понимать отношение к окружающей среде, проявление себя в обществе, взаимодействие с людьми и т.п.

Темперамент, который тесно связан с характером человека, есть проявление типа нервной системы в деятельности человека, индивидуально-психологической особенностью личности, которая определяет подвижность его нервных процессов, силу, уравновешенность и т.п. Этим люди и отличаются друг от друга. И эта уникальная неодинаковость приводит к разному пониманию мира, вещей, человека и жизни в целом. Она (неодинаковость) способствует разному отношению людей к окружающей среде, выражению своего, отличного от других, мнения. Отсюда следует, что характер – это отношение человека к жизни, к обществу, её восприятие и т.п., а темперамент – это скорость или способ реагирования человека в жизни, в обществе и т.д.

В качестве примера может выступить один из основных конфликтов – это конфликт поколений, который просматривается везде и всюду, с самого рождения человека и до его смерти. Меняется лишь местоположение участника, вначале своего жизненного пути он находится ниже по отношению к своему оппоненту. С течением времени участник поднимается выше по «конфликтно-временной лестнице», в определенный момент он становится на один уровень с оппонентом, а затем становится выше, чем оппонент.

Конфликт поколений просматривается у И.С. Тургенева в его произведении «Отцы и дети». Название романа «Отцы и дети» наталкивает на мысль о том, что в нем будет разрешаться извечный вопрос - противоречия между

поколениями. Противоречия проникали в быт, в семью, и различие взглядов на жизнь вызывало споры и противостояние между близкими людьми, которые являлись представителями двух поколений - поколения отцов и поколения детей. Именно социальное противоречие и легло в основу конфликта романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». Следует отметить, что конфликт в произведении многоплановый: это и любовный конфликт, изображенный автором в отношениях между Базаровым и Одинцовой; это и внутренний конфликт Базарова (конфликт с самим собой), в конце романа понимающего, что, возможно, его убеждения не так уж правильны, как он предполагал ранее; это и тщательно завуалированный конфликт автора со своими героями, выразившийся в различных художественных деталях и приемах, используемых им.

Внутриличностный конфликт прослеживается и в произведении Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» у Раскольникова. До преступления центральный конфликт – между идеей преступления и совестью – постоянно находился в сознании, это была непрекращающаяся внутренняя борьба, которая велась всеми средствами сознания – рациональными, бессознательными (первое сновидение Раскольникова), эмоциональными. Эмоциональная динамика этого конфликта выражалась в возрастании у героя чувства отвращения к «замыслу» и к себе как его носителю по мере принятия все более окончательных решений, т.е. по мере приближения «замысла» к «действию», и в появлении чувства облегчения по мере удаления «замысла» от «действия», отречения от «проклятой мечты». Когда же преступление было совершено, чувство отвращения стало настолько невыносимым, что возникла необходимость избавиться от него. Сознание избирает путь защитного проецирования этого чувства на внешний мир. Это выражается, прежде всего, в том, что для Раскольникова становится невыносимым общение с близкими ему людьми – матерью, сестрой, Разумихиным, поскольку все их действия и разговоры обращаются к стоящей в противоречии его души с идеей преступления, тем самым усиливая внутренний конфликт и его эмоциональное выражение – отвращение и ненависть к самому себе.

В наше время конфликт в системе гуманитарного знания является способом взаимодействия между людьми. Принимая во внимание поликультурность общества, его разнo классовость, не стабильное экономическое положение и многое другое можно заключить, что конфликт в таком обществе просто неизбежен. Профессиональный подход к взаимодействию в конфликте определяет успешность в развитии или же в управлении в различных сферах деятельности, которые окружают человека в современном обществе.

Библиографический список

1. Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология: Учебник / Под ред. А.Я. Кибанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФА-М, 2011. – 301 с. – (Высшее образование).
2. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. – 1887 с.: ил.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. – М., 1996.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464с.: ил.
5. <http://uchebnikfree.com/page/kulturologi/ist/ist-7--idz-ax249--nf-2.html>.

6. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983.
7. <http://www.psystatus.ru/article.php?id=16>
8. Мерлин В. С. Психологические конфликты как форма развития личности. – Изд. Личность и общество. – Пермь, 1990.
9. <http://philosophy.wideworld.ru/dictionary/10/63/>
10. <http://psylist.net/pedagogika/5.htm>
11. Фролов С.С. Социология. – Изд. «Логос». – М., 1996.
12. <http://www.psystatus.ru>
13. <http://pda.coolreferat.com>
14. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688 с. – (Библиотека практической психологии)
15. Зайцев А.К.. Социальный конфликт. – М., 2000.
16. Психология конфликта и переговоры : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. – 3-е изд., стер. – М.:Издательский центр «Академия», 2007. –192с.

АНТРОПНОЕ ВРЕМЯ: СУЩНОСТЬ ИДЕИ И ЕЕ ОСНОВАНИЯ

В. Б. Ханжи, Одесса, Украина

В современной научно-философской среде все более актуализирующимся становится осмысление времени не только в *онтологическом* и *физическом* аспектах, но и в тех артикуляциях, которые имеют явно выраженный *антропологический* характер: социологической, психологической, лингвистической и др. (выделим работы И. С. Добронравовой, И. В. Ершовой-Бабенко, Д. А. Клеопова, Н. Н. Карпицкого, И. Г. Мысык, В. Т. Ярошенко). Фундаментальным основанием для обозначенного изменения вектора научной и философской мысли является возрастание значимости роли человека в историческом процессе: он все более становится истинным субъектом истории, ее инженером и строителем. В то же время следует заметить, что работ, посвященных рассмотрению самой сущности антропного времени, выявлению его онтологических связей с фундаментальными основаниями бытия и деятельности человека (например, свободой воли), на данный момент недостаточно, хотя, как нам видится, необходимость именно такого подхода в изучении человеческой истории становится очевидной.

Разработка категории антропного времени естественным образом требует демонстрации оснований авторского понимания. В качестве таковых выступили приобретающий все большее значение в постнеклассической науке антропный принцип (АП) и своеобразный вариант антропоцентризма (АЦ). Поэтому *целью* данного исследования является осмысление АП и АЦ в качестве оснований постнеклассического видения антропного времени, определение сущности самого антропного времени, выявление содержания исторического процесса сквозь призму взаимосвязи свободы воли человека и антропного времени.

Изначально следует различить понятия антропоцентризма и антропного принципа. Исследователь Л. М. Гиндилис [1] указывает на то, что эти линии познания соотношения человека и мира зачастую подвергаются смешению (вплоть до отождествления), однако такой подход исторически популярен.

АП возник как декларация соотношения между фундаментальными свойствами Вселенной и человеком, суть которой в том, что человеческое существование и возможность наблюдения мира естественным образом указывают на наличие необходимых для этого физических параметров и условий Вселенной, причем из этого, на первый взгляд, тривиального факта далеко не всегда следует идея превосходства и возвеличенности человека. В свою очередь, АЦ безапелляционно постулирует центральное положение человека во Вселенной со всей соответствующей атрибутикой привилегированности. Иными словами, при отождествлении АП и АЦ онтолого-гносеологический акцент подменяется аксиологическим. Осуществим небольшой экскурс в историю этих идей: вначале – АЦ, затем – АП.

АЦ имеет глубочайшие античные корни: переориентирование философского интереса от онтологической к антропологической проблематике явно прослеживается у софистов и Сократа, а привилегированность как таковая продемонстрирована в «лестнице существ» Аристотеля, где в иерархии природного мира человеку отведено первое место (на большее «социальное животное» претендовать не могло). В эпоху средневековья АЦ приобретает ярко выраженный христианский дух: антропоцентристская по своей сути ветхозаветская идея сотворения человека Богом «по образу своему и подобию» обогащается мыслью об исключительности человеческой формы бытия в Божьем замысле: именно через вочеловечение Слово реализует миссию Спасения. При этом, однако, следует заметить, что АЦ в этот период является сущностно подчиненным теоцентристской тенденции. На передовые позиции АЦ выходит в период Возрождения: развивая античные представления о человеке как микрокосме в мире-макркосме, гуманисты Ренессанса склонны отводить человеку место Бога окружающей его природы, способного преобразовывать ее согласно собственному целеполаганию.

В силу доминирования объективистской направленности философского и научного знания в западноевропейском идейном поле XVII – XIX веков АЦ на время теряет свою актуальность. Очередное возрождение интереса к теме человека мы видим в кон. XIX – XX в., в первую очередь, во взглядах экзистенциалистов и персоналистов. Еще никогда до этого человек не был наделен свободой воли в такой мере: ее либо нивелировали в корне (жесткий детерминизм, религиозный фатализм), либо пытались согласовывать с Божьим промыслом или природной причинностью. Однако абсолютизированная свобода воли рискует превратиться в свое негативное инобытие – произвол (Н. Бердяев), если не сопряжена с ответственностью. Лишь в человеческом бытии равноположены трагизм и величие сосуществования свободы и ответственности, однако, это как раз та ситуация, когда бремя свободы позволяет человеку *стать* Человеком. Ж. П. Сартр пишет: «...человек осужден быть свободным. Осужден, потому что не сам себя создал; и все-таки свободен, потому что, однажды брошенный в мир, отвечает за все, что делает» [2, с. 327].

Перейдем к выяснению сущности и освещению развития одного из фундаментальнейших оснований постнеклассического знания – АП. Не вдаваясь

в детали тех или иных его формулировок, отметим, что в рамках этого принципа позиционируется целенаправленное усложнение Вселенной по направлению к созданию условий для возникновения разумной жизни, олицетворяемой в человеке [1, 3, 4, 5, 6]. При всем разнообразии акцентов, выставляемых авторами, традиционным является различение двух его вариантов: слабого и сильного (предложено, как и сам термин «антропный принцип», в 1973 г. английским физиком, специалистом по теории гравитации Б. Картером на съезде ученых, посвященном пятисотлетию со дня рождения Н. Коперника) [6]. Суть слабого АП (СЛАП) такова: человеческое положение во Вселенной с необходимостью является привилегированным в том смысле, что оно должно быть совместимо с существованием людей как наблюдателей [6]. В свою очередь, сильный АП (СИАП) сформулирован следующим образом: «...Вселенная (и, следовательно, фундаментальные параметры, от которых она зависит) должна быть такой, чтобы в ней на некотором этапе эволюции допускалось существование наблюдателей» [6, с.351].

АП явился естественным продолжением темы допустимых и необходимых условий существования жизни. Эта проблема звучала в физической и астрономической литературе еще в 50-х – 60-х годах прошлого столетия. Так, Г. М. Идлис указывает [4], что уж коль мы наблюдаем Вселенную, то потому, что ее структура именно в этой области позволяет существование феномена жизни (потенции для последующих наблюдений), в то время как в других областях для этого нет надлежащих условий. Мысль такого же характера выражает Зельманов, который пишет, что в глобальных масштабах возможность существования субъекта, изучающего Вселенную, определяется свойствами изучаемого объекта (например, если бы Вселенная характеризовалась не расширением, а сжатием, то это обусловило бы высокую плотность излучения с большой долей ультрафиолетовой радиации, а такие условия исключают возможность существования жизни в корне). «Таким образом, – находим у исследователя, – мы являемся свидетелями процессов определенного типа потому, что процессы другого типа протекают без свидетелей» [3, с396].

Одна из линий развития АП привела в итоге к представлениям, согласно которым человек есть не просто естественное эволюционное следствие, могущее существовать в складывающихся физических условиях, а своеобразный план, целевое начало, положенное в качестве основания мирового развития, и потому устремляющее оное именно в таком русле, а не в каком-то ином. Подобная артикуляция АП прослеживается, например, у сэра Ф. Хойла, заявляющего, что антропные особенности мира есть подтверждение веры в Творца: мир антропен, ибо Высшее его проектирование было направлено на то, чтобы удовлетворить в точности человеческим требованиям [7]. Итак, в наиболее оптимистичном своем варианте АП провозглашает человека целью природной эволюции, определяющей весь ее ход, тем самым сближаясь с АЦ. Однако такой вывод вызвал резкие критические замечания. Г. Е. Белоногов справедливо замечает по этому поводу, что периодически в научной среде в обосновании истинности АП (в данном случае, СИАПа) используется софизм:

«...из того, что мир *подходит* для нас, напрямую делается вывод, что именно мы, такие как есть, незаменимы для мира» [8, с.119]. Действительно, разумная (и наблюдающая универсум) жизнь вполне могла возникнуть как в нашей, так и в иной галактике совершенно в неантропоморфном выражении, и это является серьезным ударом по религиозным представлениям об исключительности Земли и человека. Однако если говорить уже не об АП, а о «принципе разумного наблюдателя» [1], то дискуссии касательно наличия или отсутствия устремленности развития Вселенной в сторону разумной жизни как цели, пожалуй, еще долго будут оставаться актуальными.

Помимо онтологического, АП имеет и ярко выраженный методологический аспект. Представления о роли субъекта в процессе познания вытекают из картин мира, господствовавших на разных этапах развития науки. Сформировавшаяся в XVII веке классическая научная картина мира (НКМ), фундированная законами Г. Галилея и И. Ньютона, придает существу настолько механистический характер, что по сути исключает человека как источник активности. Иная ситуация предстает на неклассическом этапе развития науки. Как теория относительности, так и квантовая механика постулируют принципиальную зависимость наблюдаемых параметров от условий наблюдения. Следовательно, без учета роли субъекта познания результаты недостоверны, поверхностны.

На постнеклассическом этапе идея включения субъекта познания в НКМ становится доминирующей. Заметим, что методологический аспект АП, в отличие от онтологического, действительно тяготеет к антропоцентристской позиции (в онтологическом аспекте такое следствие, как было указано выше, наличествует далеко не во всех вариантах): пока речь идет о *человеческом* познании, мы будем выстраивать «человекомерные» (или «человекооразмерные» – термин В. С. Стёпина [9]) картины мира, то есть мир всегда будет *подан* таким, каким его *создает* в своей проекции человек. Таким образом, античный тезис «Человек есть мера всех вещей» в реалиях современной науки выступает не в качестве признания субъективности истины, а в качестве позиционирования субъекта осевым началом познания.

Переход к определению сущности антропного времени требует некоторого предварительного обобщения вышесказанного. Мы полагаем, что в понимание антропного времени в качестве оснований могут быть включены следующие позиции:

1. Ключевой тезис АЦ об исключительности человека будет использован для обоснования его уникальной способности созидать на различных уровнях (личностном, социальном) собственное (антропное) время и постоянно комплементаризировать свои темпоральные условия по отношению к другим временным единицам (как по вертикали – к более масштабному слою времени, так и по горизонтали – к временным образованиям своего порядка).

2. Вторым основанием послужит методологический аспект АП: поскольку познавательная деятельность человека, никогда не удовлетворяющегося позицией пассивного созерцателя, сопровождается активным преобразованием

мира, в том числе и в смысле создания гармоничных временных условий бытия, то НКМ должна естественно включать в себя субъекта познания, то есть быть человекомерной.

В философской литературе была высказана мысль, что реальное онтологическое время не является монолитным образованием, скорее наоборот, – его структура многослойна: разность скоростей объектов мира вызывает и различное течение времени как формы их существования и развития. Философская рефлексия над этой идеей, развиваемая в антропологическом смысле, автоматически приводит к гипотезе, согласно которой, таким же многослойным в своей сущности является и антропное время – форма протекания человеческой деятельности, в которой выражается ее (деятельности) интенсивность, продолжительность и порядок. Говоря о многослойности антропного времени, мы имеем ввиду следующее: скорость жизненного движения личности (и в смысле перемещения, и в смысле изменения по форме) обуславливает возникновение адекватного ей темпорального слоя, при этом, естественно, та общественная группа, к которой причастна личность, также обладает своей скоростью и, следовательно, темпоральным слоем, только уже более глобального порядка, нежели личностный. Развивая эту мысль, заметим, что время социальной ячейки, с одной стороны, являющееся целостным и самодостаточным образованием, с другой стороны, выступает элементом более широкой темпоральной системы (слоя) – времени человечества. В работах современного исследователя И. В. Ершовой-Бабенко [например, 10] такой вариант соотношения и сосуществования систем обозначен через концептуальную модель «целое в целом». Мы, в свою очередь, для выражения соотношения слоев антропной темпоральной действительности предлагаем использовать понятие *«временная матрешка»*.

Если наша гипотеза многослойности антропного времени верна, то уместно поставить вопрос о комплементарности слоев времени личности и социального образования: индивидуальные характеристики человека определяют один темп деятельности (и, соответственно, ход времени), при том, что его социальная группа, образовавшаяся по возрастному, профессиональному, национальному, конфессиональному и др. признакам, – совершенно другой. Возможно, возрастание конфронтации в обществе во многом обусловлено увеличением разрыва между скоростями деятельности внутреннего и внешнего «целых» и эскалацией некомплементарности «матрешек времени» относительно друг друга. Кроме того, периодически наблюдаются ситуации, когда имеющаяся проблема усугубляется некомплементарностью времен разных личностей, причастных к одному социальному уровню.

Понимание антропного времени как многослойной структуры позволяет по-новому оценить содержание исторического процесса. В гегелевском учении о сущности истории красной нитью прослеживается мысль о том, что ее определяющим началом и конечной целью является свобода, то есть вся история есть развертывание свободы, прогресс в ее сознании и реализации. Однако, по мнению Г. В. Ф. Гегеля, эманация свободы в человеческом развитии фа-

талистически определена Мировым Духом, который сам по себе свободен абсолютно, и этапы ее становления есть не что иное как опорные этапы его развития: «...Дух существует как абсолютная свобода; ... мир для него есть просто его воля, и эта его воля есть общая воля..., воля всех отдельных лиц как таковых» [11, с.315].

Опираясь на гегелевскую идею, мы также считаем возможным рассмотреть в качестве сущности истории развертывание свободы, но понимаемой в экзистенциалистском смысле, то есть *свободы воли человека*. Выше мы указывали, что антропное время выступает как характеристика, оформляющая деятельность человека, теперь же нам видится необходимым поставить проблему темпорализации *основания* (одного из значительнейших) деятельности – свободы воли. Это дает возможность подать исторический процесс не просто в единстве внутреннего и внешнего, то есть содержания и формы (человеческой деятельности и антропного времени соответственно), а в единстве *глубинно-внутреннего* и внешнего – свободы воли человека и антропного времени. В таком смысле мы получаем следующий тезис, который в этой работе становится профилирующим: *история человечества есть обремененная свобода его воли*.

Возвращаясь к вопросу о комплементарности временных слоев разного порядка, отметим, что, как мы полагаем, именно здесь обнаруживается взаимосвязь между человеческой свободой и антропным временем, причем эта взаимосвязь имеет характер кольцевой каузальности. Разберем две ситуации: 1) комплементарности времен; 2) некомплементарности времен.

1. Если слои времени социума и личности («матрешка» в «матрешке») комплементарны друг другу, то эти консонансные условия рождают возможность реализации свободы воли, которая, развертываясь и социализируясь в истории, создает форму своей эманации – антропное время; оно же, в свою очередь, слоится, поскольку единичная свобода воли, реализуясь в деятельности, выстраивает новое бытие не только для ее носителя, но и для окружающего его общества, а далее начинается новый цикл, о котором говорится в этом предложении. Таким образом, наблюдается феномен, при котором социальная свобода, как следствие возвращивания личностной свободы в условиях комплементарности разных уровней (слоев) антропного времени, развиваясь и овременяясь, создает тем самым ситуацию, когда на новом витке истории будет поставлен вопрос о комплементарности или некомплементарности времен.

2. Если слои времени социума и личности некомплементарны друг другу, то либо носитель личностной свободы в стремлении укрепить ее позиции и расширить ее границы автоматически ущемляет свободу социума, либо, что чаще, общественная свобода ущемляет, а иногда полностью нивелирует свободу единичного человека. В таком случае можно констатировать уже овременение развивающейся *несвободы* («минус-свободы»).

Итак, историческое движение к свободе не является чем-то заданным, predetermined. Сам человек, наделенный свободой (в личностном смысле – свободой воли), может и должен способствовать прогрессу свободы соци-

альной. Исследователь В. Т. Ярошенко, рассматривая тему соотношения различных «собственных» времен, предупреждает [12] об опасности синхронизации жизненных ритмов. Мы предлагаем стремиться не к синхронизации слов антропоного времени, а к их комплементарности, прямо вытекающей из созданных самим человеком условий консонансного сосуществования скоростей развития личности и социума. Именно в этом нам видится один из действенных методов установления свободы на разных уровнях человеческого бытия.

Библиографический список

1. Гиндилис Л. М. Антропный принцип: занимает ли человек исключительное место во Вселенной? [Электронный ресурс] / Л. М. Гиндилис. – Режим доступа : <http://rusnauka.narod.ru/lib/philos/globevol/gindilis.htm>
2. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Жан Поль Сартр ; пер. с фран. А. А. Санина // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева : Перевод. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319 – 344. – 398 с. – (Б-ка атеист. лит.).
3. Зельманов А. Л. Некоторые философские аспекты современной космологии и смежных проблем физики // Диалектика и современное естествознание / Отв. ред. М. Э. Омеляновский. – М. : Наука, 1970. – С. 395 – 400.
4. Идлис Г. М. Революции в астрономии, физике, космологии / Г. М. Идлис / Отв. ред. А. Т. Григорьян. – М. : Наука, 1985. – 232 с.
5. Казютинский В. В. Антропный принцип и мир постнеклассической науки [Электронный ресурс] / В. В. Казютинский. – Режим доступа : <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0202/010a/02020030.htm>
6. Carter B. The Antropic principle and it's implications for biological evolution / Carter Brandon // Philosophical transactions of the Royal Society of London. – 1983. – A 310. – No. 1512. – P. 347 – 363.
7. Hoyle, Sir Fred. The Intelligent Universe / Sir Fred Hoyle. – New York : Holt, Rinehart, and Winston. – 1984.
8. Белоногов Г. Е. Противоречивость антропоного принципа как зеркало социальных противоречий в среде современной науки. Философия науки – 2008 – №3 – с.116 – 121.
9. Степин В. С. От теоретического знания к постнеклассическим практикам / В. С. Степин // Постнеклассические практики и социокультурные трансформации : Материалы VI международного междисциплинарного семинара / под общ. ред. О. Н. Астафьевой. – М. : МАКС Пресс, 2009. – С. 6 – 9.
10. Ершова-Бабенко И. В. Место психосинергетики в постнеклассике / И. В. Ершова-Бабенко // Постнеклассика : философия, наука, культура : Коллективная монография / отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Стёпин. – СПб. : Издательский дом «Мирь», 2009. – С. 460 – 488.
11. Гегель Г. В. Ф. Сочинения / Г. В. Ф. Гегель; пер.с нем. – М., 1959. – Т. 4 : Феноменология духа. – 440 с.
12. Ярошенко В. Т. Час у межах і поза межами / В. Т. Ярошенко // Філософська думка. – 2008. – № 1. – С. 128 – 141.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Т. Б. Черепанова, Томск, Россия

В качестве отправной точки для рассмотрения проблемы психолого-педагогических условий формирования профессионализма отметим постулат современного видения сущности образования как «производного» культуры, представляющего собой ее определенную «проекцию» и «в норме по своим

характеристикам адекватно признакам породившей его культуры». Отечественная система образования, являющаяся неотъемлемым компонентом социальной системы в целом, испытывает те же проблемные ситуации, что и другие сферы жизни. Вместе с тем, проблемные ситуации в образовании сегодня рассматриваются не только как собственно национальные и государственные, но и как контекст общемировой тенденции становления постиндустриальной культуры очередного этапа культурогенеза [1]. В силу этого образование в целом постоянно находится в состоянии развития, а значительные изменения в обществе диктуют изменения и в образовательной сфере. Сегодня в образовании наблюдается стремительная смена парадигм, наряду с чем – общественный запрос на продукт образования, производство которого вместе с тем не прекращается ни на один день.

За последние два десятилетия в жизни страны произошли значительные изменения: изменился социальный строй, в основу экономической составляющей стала рыночная экономика, интенсивно развиваются старые и новые отрасли производства и деятельности. Все это оказывает значительное влияние на развитие образовательной сферы, в логике изменения которой лежит двуединая задача: сохранение положительного исторически сложившегося опыта приведение системы образования в соответствии с современными и потенциальными запросами социума.

В контексте рассмотрения означенной проблематики важным является постановка и определение аспектов гуманистической составляющей учебно-воспитательного процесса. Реализация принципов гуманизма в рамках специально организованного учебно-воспитательного процесса означает проявление общечеловеческих ценностей, при этом в понятие «общечеловеческие ценности» вкладывается два дополняющих друг друга смысла.

Во-первых, общечеловеческие ценности – это ценности, значимые не для какого-то узкого ограниченного круга людей (социальной группы, класса), а как то, что имеет значение для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому подход к образовательно-воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, общечеловеческие ценности – это предельные, исторически и социально нелокализуемые ценности, которые носят абсолютный характер, вечные ценности. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра,

Истины, Справедливости и т.д. Для неверующих людей за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенциал и устремлений.

В аспекте рассмотрения выделенной проблематики следует отметить также, что гуманизм рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности, отдает приоритет общечеловеческому началу, противоречит идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей, не случайно под термином «гуманизм» изначально понималось «человеколюбие». Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса должно рассматриваться создание предпосылок для самореализации личности.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуализма и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества.

Гуманизм в самом общем виде можно определить как отношение человека к другому человеку как к высшей ценности. В наше время понятие гуманизма используется для обозначения образа мышления и действий человека. Гуманное отношение тесно связано с духовностью – особым состоянием внутреннего «тонкого» мира человека, характеризующегося переживанием радости от сотворения добра другим людям. Оно может выражаться в категориальных понятиях сочувствие, утешение, одобрение, в добрых чувствах, помыслах, интенциях, советах, но главным и определяющими критериями здесь являются соответствующие поступки, действия, труд, активное противостояние проявлениям зла, насилия, несправедливости [2].

Еще одной важной и актуальной проблемой, рассмотрение которой важно в контексте целостной системы образования является проблематика социального самочувствия как отдельной личности, так и различных общественных групп. Эта проблема стала предметом научных исследований сравнительно недавно и преимущественно в плане социологии.

Понятие социального самочувствия [3] имеет глубокое гуманистическое содержание, так как любые материальные достижения и блага, несомненные объективные показатели общественного прогресса не имеют какой-либо ценности, если не обеспечивают человеку субъективного ощущения удовлетворенности, радости, если не приносят ей положительных эмоций и не сопровождаются духовным возвышением личности. Вместе с тем, субъективную сторону не следует абсолютизировать, так как чувства удовлетворенности, ощущения внутреннего комфорта и наслаждения могут достигаться различными антигуманными способами, например, с помощью электронных устройств, психотропных препаратов и т.п. даже при очевидном объективном

ухудшении социального положения людей, при их физической и духовной деградации. В таких случаях говорят о манипулировании разумом, чувствами и волей людей, когда они остаются субъектами лишь по видимости, а в действительности являются объектами, подчиняющимися чужой воле. Подлинное, вполне соответствует принципам гуманизма, благо человека возможно лишь на основе гармонии здорового состояния человека, его объективного благополучного социального положения и такого субъективного состояния внутреннего мира личности, основная доминанта которого – доброе, участливое отношение к другим людям и к окружающему.

Понятие социального самочувствия по содержанию довольно близко к тому, что в философии называется «мироощущение», но характеризует не столько эмоционально-чувствительное отношение людей к миру вообще, сколько ощущение ими благополучия или неблагополучия своего внутреннего мира в зависимости от системы ценностей, определяющих характер восприятия социальной действительности. Оно может быть по своему содержанию как альтруистично – коллективистским, так и эгоистично-индивидуалистским. Поэтому категория социального самочувствия является не только социально-психолого-педагогической, но и этической. Социальное самочувствие, бесспорно, связано с физическим и психическим состоянием здоровья индивидов, с тем «самочувствием», которое врач обязательно выясняет у своего пациента, но, вместе с тем, существенно от него отличается. Оно означает, во-первых, не столько ощущение своего индивидуального здоровья или нездоровья, сколько чувственно-эмоциональное и рационально-оценочное восприятие совокупности объективных и субъективных сторон общественной жизни как на глобальном и общегосударственном уровнях, так и на уровне непосредственных условий бытия и личностных взаимоотношений с другими людьми; во-вторых, это понятие применимо не только к индивидам, но и к самым различным социальным группам, к большим сообществам.

Гуманистический смысл понятия «социальное самочувствие» проявляется в тесной взаимосвязи с рядом других терминов, обозначающих различные проявления и стороны самодетерминации активной творческой личности. Подлинное (не иллюзорное) благополучие внутреннего, то есть объективного мира человека может обретаться более полно и разносторонне посредством развития личности, непрерывного роста ее духовного богатства и раскрытия творческого потенциала. Этот процесс принято описывать в таких понятиях как «самореализация», «самоутверждение», «самоактуализация» и т.п. В контексте современных психолого-педагогических задач ключевое значение приобретают понятия самоконтроля, самовоспитания и особенно самоопределения, концентрированно выражающего суть специфики гуманистической педагогики, ставящей акцент на личность ученика как главного субъекта образовательного процесса, на учет его субъективных особенностей, интересов и наиболее полное развертывание возможностей развития [4].

Такой подход противоположен традиционной установке, согласно которой роль главного субъекта здесь отводится педагогу, а ученик выступает, в основном, в роли его обучаемого и воспитуемого объекта. При новом подходе роль педагога (а в нашем научном рассуждении в роли педагога в его корневом понятии «ведущий за собой» выступает любой взрослый, находящийся внутри микросоциума) не умаляется, а, наоборот, предполагает гораздо более высокий уровень профессионализма, связанный с умением постепенно превращать внешнюю детерминацию учебно-воспитательного и общественного процесса со стороны педагога в самодетерминацию его учеников, сущностью которой являются их социальное и практическое профессионально ориентированное самоопределение в перспективе. Педагог и взрослый в таком случае должен выступать в качестве ориентира и помощника, помогая определить, во-первых, жизненные и профессиональные ориентиры, а во-вторых, оптимальные пути их достижения.

Успешное решение столь сложных и многогранных задач невозможно без учета особенностей внутреннего мира учащегося их установок, ценностей, определяющих их субъективные отношения к другим людям и реалиям объективного мира, то есть, без учета феноменов, отражаемых в понятии «социальное самочувствие». Отсюда следует вывод о необходимости хорошо ориентироваться в социальной ситуации в данном городе, регионе, в стране и мире, для чего уметь взаимодействовать со специалистами разных областей знаний, наиболее полно владеть аналитической и информационной картиной окружающей действительности, иметь прогностические способности.

Одним из проявлений личностного аспекта общественного бытия служит социальная удовлетворенность человека. Это понятие разрабатывалось социологами для выражения обобщенной в сознании индивида совокупности его восприятий и оценок условий своей социальной жизни, качества жизни. Социальная удовлетворенность детерминируется двумя группами факторов: во-первых, объективными условиями жизни, связанными с принадлежностью индивида к определенному обществу, классу, социально-профессиональной, демографической и др. группам; во-вторых, субъективными факторами, выражающимися в отношениях индивида к объективным социальным условиям жизни.

Социальное самочувствие связано с субъективным отношением людей не только к существующей ситуации в коллективе, в семье, в среде ближайшего окружения и в обществе в целом, но также с их отношением к прошлому и будущему.

Оптимальное социальное самочувствие мыслимо только как противоречие, которое, согласно закону диалектики, служит источником всякого, в том числе духовного развития. На абстрактном уровне данную категорию можно выделить по общественной направленности три основных типа социального самочувствия: 1) активно-конструктивный; 2) активно-деструктивный; 3) пассивно-неопределенный. Конкретное содержание и общественная значимость социального самочувствия индивидов и различных групп зависят от

личностных качеств людей и, в конечном счете, исторически детерминированы. Идеальным, с точки зрения исследователей, выступает формирование социального самочувствия первого типа, сочетая нравственность с оптимистическим мировосприятием.

Библиографический список

1. Момджян К.Х. Социум. Общество. История. – М., 1994. – 323 с.
2. Современный гуманизм: Документы и исследования. – М., 2000. – 141 с.; The best of humanism / Ed. by Greeley R.E.; Publ. in coop. with the North Amer. comm. for humanism. – Buffalo (N.Y.), 1988. – 224 p.
3. Головаха Е.И., Панина Н.В., Горбачик А.П. Измерение социального самочувствия: тест ИИСС // Социология. – М, 1998, – №10. – С. 45-66.
4. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2000. – 301 с.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕВИДИМАЯ УТОПИЯ

Т.Г. Шатула, Новосибирск, Россия

Сегодня развитие мировых взаимосвязей приобретает все большую глобализационную скорость, создает незнакомые доселе сферы социально-экономического, культурного и научного функционирования, что порождает новые стандарты и критерии в системе восприятия и оценки мира индивидом. Тем самым в человеческом сознании импринтируется на нескольких уровнях – в комплексе жизненных установок, морально-нравственных суждений, склонностей к различным видам деятельности – ощущение постоянной необходимости пересматривать свои позиции по отношению к меняющемуся миру, корректировать их применительно к взаимозависимости своего «спроса» с жизни и продуцируемого обстоятельствами и возможностями «предложения». Достаточно высокая ныне гибкость социокультурной конъюнктуры требует от индивида внутренней гибкости, мобильности и необходимости соответствовать обновляющимся стандартам для качественного понимания происходящих процессов и эффективного участия в них. Таким образом, желание достичь успеха, реализоваться, органично встроиться в поток современного целеустремленного движения вперед формирует у человека особенную тщательность в подходе к выбору плоскости раскрытия своих личностных ресурсов – в первую очередь это касается образования, – а также закрепляет навыки самообучаемости (в понятии самообучаемости мы в данном случае объединяем желание и способность учиться как в русле повышения профессиональной квалификации, так и в русле удовлетворения своих интересов и склонностей, постановку и выполнение самообразовательного плана), умение организовать себя и разметить свое время и свое пространство так, чтобы практически охватывать значимое большинство теоретических целей.

Однако самообучаемость формируется в контексте образования. Образование – это, вкупе с воспитанием, приоритарный социальный феномен, кото-

рый обеспечивает культурогенез и преемственность универсума бытия [1], и именно тот фундамент, на котором выстраиваются механизмы и направления самообучаемости. Нет необходимости лишней раз подробно пояснять, насколько ключевыми являются вопросы образования и воспитания в контексте нынешних социально-экономических трансформаций. Содержание и критерии оценки образования в те или иные прошлые эпохи, в тех или иных государствах – разительно отличались, но преимущества людей, обладающих таким тоже в определенном смысле социальным благом, как образование, никогда не ставился под сомнение. Образовательная проблематика возникла на горизонте философии еще в древние века и через тысячи лет перешла и неотъемлемо закрепилась на переднем плане современной педагогической науки.

Возможности и границы воспитания и образования человека, его потенциал, резервы, совершенствование и способы интернализации опыта – на эти темы существует множество точек зрения и рассуждений в истории философии, религии, в литературе, публицистике. Различные общественные учения, в том числе и социалистические, обращаясь к аспектам нравственного возвышения человека, логически соотносили интеллектуальную и образовательную направленность внутри общества с общим состоянием социально-политической системы в прямо пропорциональной связи – «улучшение» и совершенствование человека оказывает совершенствующее же влияние на общественное устройство. Каждая общественная система морали, присущая конкретному историческому периоду, вырисовывает свой идеал человека и правильной жизни в качестве образца, на который нужно ориентироваться. Задача становления общественного идеала невозможна в осуществлении точно и эпизодически, она открыто требует широких и системных преобразований в воспитательно-образовательных концепциях: не единичные прорывы, но целостная система производства и воспроизводства «новых людей». [2, с. 60]

Данная цепочка – совершенствование человека и общества через воспитание и образование – выводит нас на весьма интересную тему, а именно тему образования в утопических сочинениях. Утопический жанр – это тот особый пласт сочинений, которым свойственно уникально сплавливать в себе политические, социальные, философские, религиозные векторы человеческой мысли, ведомой единым указателем – мечтой об идеально упорядоченной жизни идеального человека в идеально выстроенном обществе. Поэтому является очевидным тот факт, что утописты, умополагая изменения в общественном строе, не могли обойтись без концепции «человека обучающегося», без представителя этого нового общества, входящего в него и принимающего свое новое социальное «облачение».

Упомянутый очевидный факт, однако, перестает быть столь очевидным по мере рассмотрения утопических проектов, которые мы берем для иллюстрации наших наблюдений. В подавляющем большинстве утопических построений отсутствует краеугольный камень в фундаменте теоретизируемого

идеального общества – система воспитания и образования. Взгляды на последовательность перестройки человека и государства могут быть вариативны – одни утописты ставят на первое место воспитание идеальных людей, другие – утверждают ведущую роль государства и его законов. Несмотря на то, что проработка этого аспекта «строительства утопии» представляется совершенно необходимой, утопистами он почти не затрагивается.

Возможные причины таких «слепых пятен» могут оказаться среди следующих:

- утописты не задумываются о проблеме образования, неявно предполагая, что сама структура идеального общества формирует идеальных граждан;
- утописты не придают значительного веса этому фактору в контексте «строительства утопии», отводя ключевую роль иным факторам;
- утописты испытывают трудности в попытке понять, как должна формироваться педагогическая система, и потому умалчивают о вероятных соображениях на этот счет;
- утописты не предполагают, что методики воспитания и образования должны особенно отличаться от общепринятых в их время.

К последнему пункту можно, впрочем, сделать частичное оправдательное замечание, которое заключается в том, что есть предпосылки выделить определенную категорию утопических картин, которым присуще одно сквозное свойство. В античности мыслились такие образы идеальных государств, которые выдавались за реально существовавшие в древности, – их основателями выступали боги или герои. В ряду этих вымышленных-«всамделишных» государств значатся такие примеры, как город феакиян, в который попадает гомеровский Одиссей, «улучшенные» вариации спартанского социально-политического строя, Золотой век греков – давние-давние времена, когда люди были счастливы и беззаботны, – отнесенные в пространстве различные «острова богов», путешествие к которым занимает долгое время. Эти утопические картины обращались к прошлому, задействуя мощно откликающийся в людских душах мотив вероятно-возможного возвращения в утерянный некогда Рай. Создатели этих «райских» образов представляют их либо так, что это действительно было когда-то, либо как то, что есть сейчас, но находится очень далеко. Золотой век, рай, Эдем даны человеку богами. Их не нужно выстраивать, к ним не нужно приспособливаться. И, что главное, не нужно учиться в них жить. Отсюда закономерный вывод о соответствующем отсутствии необходимости в системе образования. Подобные образы, независимо от их проработанности, в принципе исключают процесс своего становления.

Этот момент, кстати говоря, характерен не только для утопических картин античности, но и утопий, появившихся в период своего расцвета – в эпоху Возрождения и Просвещения. Одним из выражений коллективного «единоразового» перехода без необходимости долгой адаптации стала идея всеобъемлющей власти закона, подчинения желаний и воли каждого гражданина довлеющему благу общества в целом. В качестве первоуровневого примера этой идеи можно привести концепцию «общей воли» Жан-Жака Руссо, в рам-

ках которой свобода людей состояла в добровольном подчинении закону. Предполагалось, что «общая воля» включает в себя желание каждого члена общества и создает, как мы могли бы выразиться, «легитимационную утопию», где суверенитет народа непогрешим и абсолютен и содействует относительному имущественному равенству.

Другая тенденция, порожденная радикальной просветительской мыслью, была такова, что принятие людьми ценностей очередного «дивного нового мира» зиждилось на одинаковом для всех единстве разума, совести и следования природе. Влияние этих «начал» в установлении социального порядка и гармонии становится важнее силы внешней власти. Центральными механизмами контроля в обществе «добровольно образцовых» граждан часто служат стыд и воззвание к голосу разума, как, например, в первой футуристической утопии – романе Луи-Себастьяна Мерсье «2440 год», где преступники наказываются общественным порицанием, презрением, исправительными работами и перевоспитываются вербальным переубеждением. [3, с. 150]

Мало у кого из других классических утопистов встречаются скольконнибудь подробные замечания, относящиеся к вопросам образования. В основном они (к примеру, Кабе, Кампанелла, Фурье, Бэкон, Кондорсе) подтверждают важность и необходимость правильного воспитания и всестороннего образования и декларируют их универсальность, однако их проекты не демонстрируют практическую углубленную проработку этих вопросов.

Поначалу отсутствие целостного понимания того, по каким принципам следует выстраивать идеальную образовательно-воспитательную систему, вызывает удивление, но по мере углубления в суть затруднений с выстраиванием идеальной образовательной системы мы можем видеть в их основе уже упоминавшуюся выше проблему, определяющуюся ориентацией на уже сложившуюся в обществе идеальную структуру, а не на процесс ее формирования.

Так вырисовывается феномен, который мы назовем «феноменом невидимого образования», – в наличии проект идеального государства, убедительные обоснования изменений общества к лучшему, формирования и воспитания нового типа людей, способных жить по установленным порядкам в прогрессивном обществе, но методы и направления идейно-ментального преобразования человека в утопическом мире – в общем и целом почти отсутствуют. Впрочем, в истории идей находятся и достаточно конструктивные теоретические выкладки.

В сочинениях Платона мы встречаем самый, пожалуй, известный проект идеального государства, в котором философ отдает обучению и воспитанию первенство перед законом: люди, получившие безупречное воспитание, «автоматически» получают способность делать правильные оценочные суждения и понимать, где какие законы требуются. У Платона преобладает тезис «силы разума», легитимационную суть которого мы обозначили в рассуждениях выше, а также подчеркивается значимость навыков самообучаемости – каждый человек сам отвечает за свое воспитание.

Аристотель формулирует предпосылку к идее постоянной динамичности образования: «Моральные достоинства человек обретает в результате тренировок. Поэтому исключено, что кто-то рождается преисполненный всяческих добродетелей. Ибо все свойства, присущие людям от рождения, нельзя изменить, прививая определенные привычки. Нельзя, например, приучить камень подниматься кверху, даже если подбрасывать его десять тысяч раз подряд. Природа подготовила нас к обретению определенных качеств и, упражняясь, мы их совершенствуем». [4, гл. 1]

Признанная первым четко «жанровым» (но не первым хронологически) произведением «Утопия» Томаса Мора стала первым утопическим произведением, в котором вводилось образование для всех – и мужчин, и женщин. Кроме того, Мор в большой степени включает в понимание образования функцию непрерывности – образование для человека должно происходить в течение всей жизни, что уже явнее приближает его к родственной для утопического мышления концепции «совершенного человека». Снова утверждается важная идея необходимости постоянного образования, основанная на понимании того, что воспитание и образование – не разовые акты, и недостаточно воспитывать, обучать и социализировать ребенка пару десятков лет, а затем полагать его личностное становление законченным. Свойства человеческой психики обуславливают непрерывную лабильность внутренней системы образов и ценностей, поэтому даже доминантные ее составляющие – морально-нравственные установки – требуют постоянного напоминания и закрепления. На этом базисе, очевидно, выросли разрисованные обучающими картинками и наставлениями стены Города Солнца Кампанеллы, призванные воздействовать в подобном наглядно-убедительном ключе на сознание населения.

Следует уточнить, что разные аспекты утопического бытия продуцируют разную направленность утопических произведений, что позволяет выделить два подхода в ключе рисования утопистами своих идеальных обществ. Первый, этактический, подход формируют такие факторы, как совершенствование условий жизни человека, среды, которая его окружает, и достижение максимально приближенного к идеальному государственно-политического строя. Второй, антропологический, подход характеризуется таким описанием утопических обществ, при котором на первый план выходит более локализованный аспект – особенности личного мировосприятия и внутреннего изменения человека. И, по всей видимости, проблематика воспитания и образования в системе утопического общества более коррелирует со вторым подходом.

Уже в границах второго подхода наблюдается перемещение от полюса идеи «человека совершенного» как постепенно пришедшего к идеальному состоянию – к полюсу идеи «человека нового» как принципиально иного поколения людей, произведшего слом старых педагогических формаций и вырастившего на ее развалинах новый тип социальности. Как указывает Иванченко, в истории образовательных идей периоды доминирования идеала «человека нового» относятся зачастую ко временам серьезных социальных разломов, напряженности, различного рода кризисов [2, с. 67], когда выходом из

них кажется воспитание нового типа людей и сопутствующее как совершенствование общественного строя, так и формирование новых образовательных задач, что закономерно находит свое отражение в социальных утопиях.

Идеал более подходящего в целом человека является центральным среди общественных идеалов и маяком для концептуально-моделирующих педагогических представлений о воспитуемом и воспитываемом человеке. Кто бы ни был в конечном счете нашим главным воспитателем – все физические и нефизические кандидатуры обычно укладываются в укрупненное метапонятие жизненных процессов в целом, – непосредственно человека воспитывает человек. Воспитуемый и воспитывающий – он един в двух лицах [5], и это составляет субъектную, «внутреннюю» проблему педагогической науки, в отличие от общей – объектной – проблемы образования и воспитания, которая рассматривается обычно «сверху», как абстрактная сфера с неясным содержанием и атмосферой, требующей «замеров» и детерминирования процентного соотношения ее составляющих.

В контексте утопического «улучшения» человека любопытно отметить характерное замечание Б. Бим-Бада, что важнейшей целью образования является «профилактика разрушительных и саморазрушительных типов характеров и форм поведения» [6], которое сущностно выражает этическую «болеую точку» педагогической антропологии.

Символично, что президент Международной комиссии ЮНЕСКО по проблемам образования в XXI веке Жак Делор охарактеризовал образование как «необходимую утопию». [7] Нам же думается, что, с учетом предмета рассмотрения текущей статьи, впору назвать его и невидимой утопией.

Библиографический список

1. Лукацкий М. А. Человек обучающийся (Homo Educandus): от античности до современности. Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики, 2008. – №1. – С. 6-35.
2. Иванченко Г. Идея совершенства в психологии и культуре. – М.: Смысл, 2007. – 255 с.
3. Уилсон Д. История будущего. – М.: АСТ, 2007. – 286 с.
4. Аристотель. – Этика, кн. 2.
5. Бим-Бад Б.М. Введение в проблематику педагогической антропологии // Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=11
6. Бим-Бад Б.М. Педагогико-антропологическое основание теории и практики современного образования // Режим доступа: http://bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=95&bin_rubrik_pl_articles=69
7. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1998. – №5. – С. 32.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ЛОКАЛЬНЫЕ И ГЛОБАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

М. Н. Шматков, Новосибирск, Россия

Современная система образования, вынужденная динамично реагировать на происходящие в мире изменения, является не просто «кузницей кадров», но сложно устроенной средой конструирования человека.

Важной составляющей процесса трансформации образования сегодня выступает его информатизация, затрагивающая не только технические и методические стороны образования, но самые глубинные его основы, будучи непосредственно связанной с процессом становления личности и формирования субъективной культурной идентичности в образовательном процессе.

Следует отметить, что информатизация общества и образования протекает в неразрывной связи с процессами глобализации, обусловлена ими в некоторых своих аспектах, и вместе с тем является причиной их развития. В результате развития в обществе данных процессов не только культура, но и межкультурные коммуникации претерпевают существенные трансформации.

С этой точки зрения рельефно выявляется проблема соотношения локальных и глобальных аспектов информатизации образования в контексте культурной идентификации личности в образовательном процессе.

Реалии информационного общества вызывают существенные трансформации в образовании и культуре, неразрывно связанных между собой.

Тесная связь образования и культуры прослеживается уже на уровне анализа содержания данных понятий. Под *культурой* обычно понимают совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом и характеризующих определенный уровень развития общества; в более узком смысле культуру относят к сфере духовной жизни людей [1].

Принцип культуросообразности *образования* сформулировал еще в первой половине XIX в. Ф.А. Дистервег, утверждавший, что в образовании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, то есть всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны – родины индивида. Культурная функция образования, как отмечает Н.П.Петрова, заключается в том, чтобы использовать преемственность исторически сложившихся культурных ценностей в процессе социализации личности, при этом рассматривая человека не только как носителя культурных ценностей, но и как творца новых [2].

Тем самым, образование по самой своей сути подразумевает формирование в человеке (обучаемом) определенного *образа*. Неслучайно В.А. Сластенин подчеркивает, что «образование есть единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые *идеальные образы*, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [3, с.78].

В то же время, развитие информатизации общества и образования сопряжено со многими явлениями общемировой социальной динамики. Одним из таких явлений, оказывающих сегодня влияние на все стороны жизни человека и общества, является глобализация. Глобальные проблемы стали проявляться с середины XX века, их генезис связан с кризисом индустриального общества, ценностей техногенной цивилизации, внутренними противоречиями западного либерального общества. Образование как социальный институт по самой своей сути находится в эпицентре глобализации, поэтому анализ проблем образования не может быть полным без учета влияния глобализации, которая в сфере образования приобретает свою существенную специфику. Глобализация является объективно-субъективным процессом, развивающимся, с одной стороны, во многом независимо от воли ее субъектов, а с другой – предполагающим активное участие самих субъектов при построении конкретных сценариев своего поведения в динамике глобальных проблем. В настоящее время глобализация, в том числе и в сфере образования, характеризуется существенным неравенством ее участников, при котором «богатые становятся еще богаче, бедные – еще беднее». Наиболее значимой составляющей глобализации в сфере образования являются попытки построения общемирового и общеевропейского образовательного пространства, составной частью которых является Болонский процесс.

В социокультурном аспекте глобальных проблем образования важное место занимает проблема самоопределения России в динамике глобальных процессов. Как отмечает Е.В. Склярлова, активное участие России в процессах глобализации началось с реформ 90-х годов XX века, осуществлявшихся по западным образцам и коренным образом изменивших социальную структуру общества [4]. По этому поводу Н.Е. Тихонова указывает, что российское общество оказалось обществом «смещенных вниз позиций»: «немногочисленные представители «верхнего среднего слоя», фактически являющиеся «около-элитными кругами», которые к тому же по своим ценностям и стандартам жизни ориентируются именно на элиту, и небольшой средний класс при сосредоточении основной массы населения в двух низших классах общества («базовом» и «низшем»). Именно в этом, а не только в различной численности основных классов общества, заключается одно из основных отличий социальной структуры России от социальной структуры западно-европейских и североамериканских стран» [5, с.31]. Уже в этом проявляются принципиальные отличия между Россией и Западом, что делает для нее неприемлемым прямое копирование западных сценариев поведения в процессах глобализации. Пассивное следование западным векторам развития в условиях глобализации неизбежно приведет к «откачке» ресурсов, в том числе и из сферы науки и образования. Кроме этого, существующие различия между Россией и Западом носят более радикальный характер, их принято называть цивилизационными. Россия с ее тысячелетней культурой относится к православно-русской цивилизации, или, так называемому, традиционному обществу, а Запад – к современному модернистскому, техногенному обществу. О качественном различии

правовых систем традиционного и современного обществ пишет С.Г. Кара-Мурза: «В традиционном и современном обществах складываются очень различные, поразительно несхожие системы права. Право традиционное настолько кажется странным человеку Запада, что он совершенно искренне считает традиционное общество «неправовым», напротив, приложение норм права гражданского общества к традиционному (что случилось во многих частях света в периоды «модернизаций») наносит людям и целым народам тяжелые травмы, которые порой достигали уровня геноцида» [6, с.34]. Коренное отличие западной и русской цивилизаций определяется их различием в приоритете духовного над материальным в России и материального над духовным – на Западе. Историческое богатство россиян – это богатство нравственности, знаний и ценностей науки, искусства, образования.

С.В. Шефель пишет: «Русь самобытна своей изначальной двуначальностью, интегральностью, гармоничным синтезом культур, языков Востока и Запада. И в этом смысле Русь – Россия – Евразия. И в этой обоеполюшарности русских и славян в целом – особая творческая мощь, специфичная двужилость. И мы должны гордиться нашими глубокими восточными корнями. Ибо восток – это исторически глубокая мудрость, которую невозможно измерить западными рацию-предметными мерками. В этом смысле Россию можно постичь лишь интуицией – но отнюдь не западным рассудочным умом... Общая двуначальность Евразии и России выработала у нас особый регулятив творчества. Его суть в постоянном «перманентном» переходе от одного начала к другому и обратно. Это непрерывная смена логических оснований – что и есть интуитивно постигаемая глубинная суть творчества» [7, с.150].

Построение российской системы образования по западным образцам предполагает перенос соответствующих моделей образования и западных ценностей в условия российской социальной действительности. Однако, как бы хорошо они не работали на Западе, следует признать их ущербность и односторонность, по крайней мере, в той части, в которой они реализуют принципы глобализации. Это наглядно показал развертывающийся в настоящее время кризис, который, как заявляют политические деятели высшего уровня, «до сих пор не достиг своего дна», да и не понятно, когда достигнет. Кризис этот называют финансовым, экономическим. Однако, представляется, что корни его гораздо глубже. Как отмечают многие специалисты, кризис этот носит системный характер, он не связан напрямую с циклическими колебаниями мировой экономики, и подобных ему явлений еще не было во всей мировой истории.

Запад, как отмечают даже сами его идеологи, уже исчерпал потенциал либеральных ценностей и сам находится в поиске своего развития. У России, учитывая ее богатый исторический опыт, есть все основания стать главным вектором развития мировой цивилизации. Географическое расположение России на стыке разных культурных миров, своеобразная роль «моста» между западной и восточной педагогическими системами можно считать благоприятным фактором устойчивого вхождения нашей страны в мировое образова-

тельное пространство. Представляется, что в условиях многополярного мира Россия может и должна стать связующим звеном между интегрирующимся образовательным пространством Западной Европы, Восточной Европы и динамично развивающимися образовательными системами стран Азиатско-Тихоокеанского региона, что и должно определить вектор динамики положения России в решении глобальных проблем образования.

В этой связи лишены смысла попытки догнать технически развитые страны запада на их пути развития технического прогресса в условиях глобализации. Более привлекательным и более верным для России представляется путь сосредоточения сил на развитии науки и образования, поскольку в постиндустриальном обществе, основанном на знаниях, именно продукт интеллектуальных сфер деятельности является наиболее рентабельным и может обеспечить государству лидирующее положение в международных отношениях. Обоснованным представляется мнение В.А. Мясникова о том, что в таких условиях «эффективные системы образования – фундамент тех возможностей, которые приносят пользу не только человеку, но и обществу в целом, повышают темпы экономического роста, улучшают образовательные достижения следующих поколений» [8].

Особенно важно в контексте анализа проблем информатизации образования, что, как отмечают многие специалисты, человечество вступило в «визуальную» эпоху, в корне меняющую базовые социальные установки миллиардов людей, вынужденных включаться в жизнь информационного общества; характерной особенностью этой эпохи стало неограниченное господство «экрана» в облике средств информатизации, которое распространилось не только на сферу бизнеса, политики, экономики, но и вторглось в область самых сокровенных человеческих отношений, в сферу человеческого духа, претендуя на роль новой философии, новой религии. Как отмечает Т.В. Тычкова, «экранная культура» являющаяся феноменом культуры информационного общества, наибольшей зрелости достигла в эпоху широкого применения компьютеров; в рамках данного типа культуры основным материальным носителем текстов является не письменность, а «экранность» [9, с.52]. По мнению В. Абраменковой, речь идет о возникновении особого виртуального мира, где «... новая виртуальная цивилизация с ее кибернетической и виртуальной психологией начнет «разъедать» и заменять новоевропейский тип культуры» [10, с.9]. Примерно об этом же говорит А.И. Ракитов: «...распространение научно-технологических знаний и информации при помощи глобальных сетей сопровождается еще более интенсивным проникновением в различные регионы и страны культурных регулятивов, стандартов, эталонов, эстетических, художественных и поведенческих образцов и нормативов... Это зачастую и приводит к тому, что культурные и цивилизационные механизмы и ценности вступают в известные, иногда довольно значительные, противоречия» [11, с.92]. Существенным социальным и культурологическим фактором в такой ситуации, как отмечает В.Г. Федотова, является дальнейший рост индивидуализации, что сопровождается падением ценности семьи,

дружеских отношений. В мире глобальной взаимосвязанности формируется новое одиночество [12, с.12].

Центральным системообразующим элементом в новой цивилизации, по мнению В. Абраменковой, оказывающим влияние даже на построение мирового порядка, является достаточно общее понятие «экран» (компьютера, телевизора, мобильного телефона и т.д. как средство отображения информации и коммуникации индивидов в социуме). Влияние «экрана» на ключевые компоненты социума заключаются в следующем: 1) изменение в системе ценностей. Живое, человеческое, непосредственное уступает место технократическому, опосредованному (через «экран») общению и обучению, когда партнер как собеседник или учитель оказывается не нужен. Изменяются базовые потребности индивида, такие, например, как потребность в общении; 2) «экран» посредством оптических эффектов, клиповости и других приемов трансформирует традиционную картину мира индивида в иную (виртуальную) реальность, погружая его в особые измененные состояния сознания. Можно сказать, что индивид экранируется (отгораживается) от реального мира; 3) «экран» является конструктором нового миропорядка: «новой морали», новых этических норм, далеких от традиционных морально-нравственных установок и духовных ценностей. «Экран» отвращает от традиционных ценностей, воспитывая презрение к национальной культуре, индивид оказывается отчужденным от литературного и национального культурного наследия, поскольку, практически, вся эстетика «экрана» построена на инокультурной (преимущественно американской) содержательной графике образов, персонажей, интерьеров и т.д. [10] Особенно сильно данное влияние проявляется в детском и юношеском возрасте, соответствующем периодам обучения в школе и вузе.

Анализ различных подходов к пониманию информатизации образования, ее роли, значения и возможных сценариев реализации в современном образовательном процессе позволяет выделить два основных направления, которые с достаточной степенью условности можно назвать как «человеко-ориентированное» и «техничко-ориентированное». Данные направления принципиально расходятся в понимании роли и места человека и техники в процессе информатизации образования.

Первое, «человеко-ориентированное», направление исходит из центральной роли человека (как обучаемого, так и обучающего) в учебном процессе. Отсюда, информатизация образования рассматривается как одно из средств повышения эффективности учебного процесса наряду с другими средствами, а не как самоцель. Нередко представителей данного направления упрекают в технофобии. Однако, правильнее будет говорить о сдержанном, взвешенном отношении к средствам информатизации в учебном процессе, что подразумевает не только осознание положительных сторон информатизации образования, но и приложение серьезных усилий к выявлению и прогнозированию возможных отрицательных последствий, а также к разработке средств их предотвращения и профилактики. В рамках данного направления нередко поднимается вопрос об определении границ информатизации образования.

Второе, «технико-ориентированное», направление основывается на необходимости формирования нового типа интеллекта и нового отношения к быстро меняющейся информационно-технической реальности. В центре данного направления лежит идея приспособления человека, его культуры к новому этапу развития информационного общества, основанного на повсеместном внедрении средств информационно-коммуникационных технологий. Следствием этого является стремление свести содержание и методику образования к выработке у обучаемых технических умений по работе с информацией на основе овладения компьютерными технологиями. Тем самым, данное направление по сути подразумевает скорее экстенсивное (количественное), чем интенсивное (качественное) развитие потенциала информационных технологий в образовании. Характерной чертой данного направления является повышенное внимание к положительным моментам информатизации образования и умолчание о возможных отрицательных последствиях этого процесса. Кроме этого, исследования, относящиеся к данному направлению, систематически страдают недостаточной обоснованностью причинно-следственной связи между активным внедрением в учебный процесс средств информационно-коммуникационных технологий и возникновением *нового качества образования*, которое было недостижимо в условиях применения прежних методов и средств обучения.

Сравнивая два данных направления, можно отметить, что второй подход продиктован определенными рациональными соображениями. В самом деле, в обществе, в котором преобладают личные интересы над общественными, материальные ценности над духовными, технократический стиль мышления, формируемый применением средств информационных технологий в образовании по второму сценарию, неплохо вписывается в систему отношений такого общества и коррелирует с определенными социальными интересами. Однако, такой тип общества (присутствующий в настоящее время в большинстве западных стран) является в мире далеко не единственным. Более того, современные социологические и политологические исследования позволяют заключить, что общества такого типа исчерпали ресурс своего цивилизационного развития, поэтому будущие мировые тенденции связаны с реализацией потенциала обществ другого типа. Поэтому ориентироваться в вопросе о выборе приоритетов в процессе информатизации системы образования России на второе, «технико-ориентированное», направление как на единственно верное (несмотря на то, что оно показало определенную эффективность в западных странах), было бы крайне опрометчивым.

Библиографический список

1. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2006. С. 26.
2. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007. – № 5. – С. 120-124.
3. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000.
4. Складорова Е.В., Обаева Е.В. Россия и глобализация: социокультурный аспект // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007. – № 5. – С. 101-103.
5. Тихонова Н.Е. Социальная структура российского общества: итоги восьми лет реформ // Общественные науки и современность. – 2000. – № 3. – С. 19-25.

6. Кара-Мурза С.Г. Истмат и проблема Восток-Запад. – М., 2001.
7. Шефель С.В. Творческая индивидуальность – будущее социологии. – М., 2000.
8. Мясников В.А. Образование сегодня: новые возможности, новые проблемы // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1. – С. 41-53.
9. Тычкова Т.В. Информационная культура как фактор социализации студенческой молодежи // Вестник Поволжской Академии государственной службы. – 2007. – № 12.
10. Абраменкова В. Ребенок в «закрaнье». Кромешный мир компьютерных игр. – М.: Лепта Книга, 2008.
11. Ракитов А.И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопросы философии. – 2005. – № 5. – С. 82-94.
12. Федотова В.Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. – № 11.

СОДЕРЖАНИЕ

Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в преподавании дисциплин гуманитарного цикла <i>Н. С. Анищенко</i>	3
О мотивационной составляющей формирования профессионального интереса <i>В. В. Асинсков</i>	7
Методы театральной педагогики на уроках технологии <i>Г. Н. Гурова</i>	12
Совместное творчество как групповая форма работы по формированию креативности студентов в учебной группе <i>Л. И. Еремина</i>	16
Технологии социально-педагогического сопровождения подростков в учреждениях дополнительного образования детей <i>Л. С. Еремина</i>	21
Постнеклассическая парадигма, психосинергетика и методология меж- и трансдисциплинарных исследований в травматологии при политравме (на примерах травм с диффузным характером повреждений) <i>И. В. Ершова-Бабенко</i>	27
Когнитивные факторы формирования ценностной сферы личности студентов-медиков в русле психосинергетики <i>И. В. Ершова-Бабенко</i>	36
Современное фундаментальное образование и изменение формы образовательного учреждения <i>А. Иванникова, Е. Поддубная, Е.А. Пушкарёва</i>	43
Конструирование авторской реальности как проблема идентичности и форма социального мифотворчества <i>С. В. Ковыришина</i>	47
Интеграция общего и профессионального образования как социальная технология <i>А. Д. Копытов</i>	51

О социальной и трудовой адаптации молодежи в аспекте требований к профессиональной деятельности современного специалиста <i>М. А. Копытов.</i>	55
Человек экологический: возможность или утопия? (проблемы экологического образования и воспитания) <i>А. Н. Кочергин.</i>	59
Коммуникативные стратегии в современном обществе <i>А. А. Нагорняк.</i>	73
Утопии в образовании (некоторые аспекты) <i>Л. М. Найбороденко.</i>	80
Проблемы инклюзивного образования в контексте современной образовательной политики <i>Г. П. Обносова.</i>	82
Человек в свете глобальных и партикулярных ценностей: биоэтический ракурс <i>О. В. Попова.</i>	88
Фундаментализация как условие современного развития отечественного образования <i>Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва.</i>	95
Субъектно-профессиональная позиция педагога в процессе профессионального самоопределения учащихся <i>О. В. Пушкина.</i>	102
Биоэтические аспекты оказания первой помощи в условиях чрезвычайных ситуаций <i>Д. С. Романов.</i>	106
Конструирование медиареальности в новостях: основные теоретические подходы <i>Е. Л. Сайко.</i>	109
Система образования в Китае <i>С. С. Семенова.</i>	115

Анализ влияния структурно-логических схем на активизацию и эффективность познавательной деятельности учащихся <i>И. Ю. Соколова</i>119
Конфликт в системе гуманитарного знания. <i>Д. В. Фролов.</i>126
Антропное время: сущность идеи и ее основания <i>В. Б. Ханжи.</i>133
Гуманистический аспект формирования профессионализма <i>Т. Б. Черепанова.</i>139
Образование как невидимая утопия <i>Т. Г. Шатула.</i>144
Информатизация образования: локальные и глобальные аспекты <i>М. Н. Шматков.</i>150

