

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии**  
**образования**

*Научный журнал*

**№ 3 (35)**  
**июль — сентябрь**

Издается с 2005 г.

Москва  
2015

Зарегистрирован в Государственном комитете Российской Федерации по печати  
Свидетельство о регистрации СМИ № 017674 от 03.06.98 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов  
диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

### ***Главный редактор***

**Михаил Абрамович Лукацкий** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО»

### ***Заместители главного редактора:***

**Светлана Константиновна Бондырева** — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «МПСУ»

### ***Редакционный совет:***

**Юрий Петрович Зинченко** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова;

**Михаил Львович Левицкий** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института менеджмента ГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

**Игорь Давыдович Лельчицкий** — доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»;

**Наталья Леонидовна Селиванова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий Центра стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования;

**Ирина Холовна Каримова** (*Таджикистан*) — доктор педагогических наук, профессор, вице-президент Академии образования Таджикистана;

**Оксана Сергеевна Попова** (*Белоруссия*) — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы;

**Ван Цзиньлин** (*КНР*) — доктор филологических наук, профессор, директор Института международного образования Чанчуньского университета.

- © Российская академия образования, 2015
- © ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 2015
- © Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2015
- © Известия Российской академии образования, 2015

**ISSN 2073-8498**

---

---

# Содержание

## ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Лебедев С. А.</i> Пересборка эпистемологического.....	5
<i>Гранин Ю. Д.</i> Парадигма «стратегического релятивизма» и исчезновение «групп».....	22
<i>Лукацкий М. А.</i> Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира, или путь к педагогической семиологии.....	28
<i>Сорокин О. В.</i> Целеориентированное регулирование и саморегулирование девиаций в молодежной среде.....	39
<i>Шарыгин М. Д., Столбов В. А.</i> Социализация — важнейший компонент цивилизированного развития регионального общества.....	45

## ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

<i>Тагунова И. А.</i> Базовые понятия современных западных теорий обучения и воспитания.....	55
<i>Губа В. П., Солодников А. В.</i> Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов.....	71
<i>Патов Д. А., Иванин А. А.</i> Анализ результатов опытно-экспериментального исследования процесса педагогической профилактики подростковой преступности.....	78
<i>Корнетов Г. Б.</i> Предмет и методологические проблемы историко-педагогических исследований.....	88
<i>Козлова Г. Н., Овчинников А. В.</i> Общественное воспитание в школьной политике власти России XIX — начала XX века.....	102
<i>Алиев Ю. Б.</i> Приобщение современных школьников к искусству — от мимесиса к катарсису.....	114
<i>Комиссарова Л. Ю., Гавриленко А. Ю.</i> К вопросу о формировании функциональной орфографической грамотности учащихся полиэтнических классов.....	123
<i>Сундарева Е. А., Васильева М. А.</i> Работа с тестом сказки П. П. Ершова «Конёк-горбунок» на уроках русского языка.....	130
<i>Крикунова Е. А.</i> «Азбука» и «Русские книги для чтения» в начальной школе: первые встречи с языком Л. Н. Толстого.....	138

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Ростова Н. Н.</i> Философия как живое знание. Рецензия на книгу «Живая философия».....	144
--	-----

## Наши юбиляры

<i>Воронова О. Е.</i> Ученый, созидатель, государственный.....	148
<b>Памяти Давида Иосифовича Фельдштейна.....</b>	<b>152</b>
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>154</b>
<b>Authors.....</b>	<b>156</b>
<b>Правила оформления статей.....</b>	<b>158</b>

---

---

# Table of contents

## PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Lebedev S. A.</i> Re-assembly of the Epistemic.....	5
<i>Granin Yu. D.</i> The Paradigm of «Strategic Relativism» and Disappearance of «Groups».....	22
<i>Lukatsky M. A.</i> Pedagogy and Cognitive Linguistics in the Interdisciplinary Search for Regularities of the Formation Process of Students' Linguistic Worldimage or the Path to Pedagogical Semiology.....	28
<i>Sorokin O. V.</i> Goal-Based Regulation and Self-Regulation of deviations in the Youth Environment.....	39
<i>Sharygin M. D., Stolbov V. A.</i> Socialization as the Critical Component of Civilized Development of the Regional Society.....	45

## TRAINING AND EDUCATION: HISTORY, THEORY, PRACTICE

<i>Tagunova I. A.</i> The Basic Concepts of Contemporary Western Training and Educational Theories.....	55
<i>Guba V. P., Solodnikov A. V.</i> Children's Endowments and Talent: Integrated Assessment and Diagnostic Methods' Analysis.....	71
<i>Patov D. A., Ivanin A. A.</i> The Analysis of Results of the Experimental Research into Pedagogical Prevention of Juvenile Delinquency.....	78
<i>Kornetov G. B.</i> The Subject and Methodological Problems of Historical and Pedagogical Researches.....	88
<i>Kozlova G. N., Ovchinnikov A. V.</i> Social Education in the School Policy of the Russian Government in the 19 <sup>th</sup> – early 20 <sup>th</sup> Centuries.....	102
<i>Aliev Yu. B.</i> Exposure of Contemporary School Children to Arts: from Mimesis to Catharsis.....	114
<i>Komissarova L. Yu., Gavrilenko A. Yu.</i> Revisiting Formation of Functional Spelling Literacy of Students in Multiethnic Classrooms.....	123
<i>Sundareva E. A., Vasilyeva M. A.</i> Working with Text of P. P. Ershov's tale «Humpbacked Horse» at Lessons of the Russian Language.....	130
<i>Krikunova E. A.</i> «ABC Book» and «Russian Reading Books» at Primary School: First Exposure to the Language of Leo Tolstoy.....	138

## CRITICS AND BIBLIOGRAPHY

<i>Rostova N. N.</i> Philosophy as Living Knowledge.....	144
--	-----

## OUR HEROES OF ANNIVERSARY

<i>Voronova O. E.</i> Scientist, creator, statesman.....	148
--	-----

<b>In memory of David Iosifovich Feldshtein.....</b>	<b>152</b>
--	------------

<b>Authors.....</b>	<b>156</b>
---------------------	------------

<b>Manuscript submission guidelines.....</b>	<b>158</b>
--	------------

---

---

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*С. А. Лебедев*

## Пересборка эпистемологического

В статье обосновывается необходимость пересмотра основных категорий классической эпистемологии и философии науки (цель науки, субъект науки, метод науки, научная истина и др.) как не соответствующих реальному процессу научного познания.

**Ключевые слова:** наука, научное познание, цель науки, субъект науки, научный метод, научная истина, научный консенсус.

Непосредственным толчком для написания данной статьи явилось неизгладимое впечатление от содержания и пафоса новой книги известного французского социолога Б. Латура, недавно изданной в России [1]. В ней Латур подверг радикальному пересмотру содержание всех основных категорий классической социологии, показав их неадекватность функционированию реального общества. Итогом этого пересмотра явилось создание Б. Латуром акторно-сетевой теории общества (АСТ). По аналогии мы решили поставить под вопрос адекватность основных категорий классической эпистемологии (цель науки, природа научного познания, научный метод, научная истина) по отношению к реальному процессу научного познания и предлагаем их новую трактовку. Тем более что движение в этом направлении в отечественной эпистемологии уже началось [12; 13].

### **1. Социальность субъекта современного научного познания**

Современная наука, без всякого преувеличения, является суперсложной, многопараметрической социальной системой. Это — профессионально организованная социальная деятельность миллионов исследователей. Сегодня во всем мире насчитывается около 10 млн ученых, из них около 350 тыс. работают в России. Современная наука имеет два принципиальных отличия от классической науки. Первой ее отличительной особенностью является перенесение главного акцента научной деятельности с процесса получения и обоснования научной истины на практическое применение научного знания для совершенствования техники и технологий, а также производства новых товаров и услуг. Второй отличительной особенностью современной науки является ярко выраженный социальный и коллективный характер научной деятельности. Главным субъектом современной науки стал уже не отдельный ученый, а их сеть — научные коллективы и организации разной мощности: от небольшой лаборатории или исследовательской группы до таких крупных

социальных систем науки, как дисциплинарные сообщества, исследовательские институты, университеты, академии, технополисы. Все они, в свою очередь, органично встроены в мощную и разветвленную сеть национальной и международной науки.

Социальный характер науки и особенно субъекта научного познания четко обозначился уже в конце XIX — начале XX века, времени формирования так называемой «большой науки» (термин известного науковеда Дж. Прайса). Этот тип науки пришел на смену прежней, так называемой «малой науке», где главным действующим лицом был отдельный ученый. В период существования малой науки общее число ученых во всем мире не превышало нескольких десятков тысяч по всем отраслям науки. Необходимо констатировать при этом одну любопытную вещь: в отличие от науковедов, большинство философов и методологов науки явно недооценили это радикальное изменение статуса реального субъекта научного познания. Многие современные философы науки по-прежнему рассматривают в качестве субъекта научного познания либо отдельного ученого (своеобразный аналог «гносеологического Робинзона»), либо «ученого вообще» или трансцендентального субъекта (И. Кант). Главным же субъектом современной науки является отнюдь не отдельный ученый (каким бы талантливым он ни был), а научный коллектив или научная организация. Почему это важно акцентировать? Потому что субъект-объектное познавательное отношение оказалось теперь существенно детерминированным различного рода социальными, коммуникационными и организационными требованиями и ограничениями функционирования современного субъекта научного познания как социальной системы. Деятельность отдельных ученых в рамках научных коллективов и организаций подчинена законам разделения труда в рамках функционирования коллективного субъекта науки. Она существенно диверсифицирована, специализирована и организована по принципу дополнения в рамках функционирования целостного субъекта науки (экспериментаторы, теоретики, создатели полезных моделей и опытно-конструкторских разработок, инженеры, математики-прикладники, экономисты, менеджеры, руководители научных программ и т. д.). Любой научный коллектив, решающий определенный класс проблем и задач, всегда действует как единое целое, как единый субъект. Одним из следствий социального характера субъекта научного познания является то, что **субъект-субъектные** отношения между членами профессионального научного сообщества стали иметь не меньшее значение для эффективного осуществления современной научной деятельности, чем **субъект-объектные** отношения между ученым и познаваемой им объективной реальностью. В итоге оказалось, что адекватное понимание современного процесса научного познания требует учета социальной, коммуникационной, психологической и прагматической его составляющих. Соответственно, исследование процесса научного познания, осуществлявшегося когда-то в рамках традиционной эпистемологии и методологии науки, сегодня по не-

обходимости должно быть дополнено социологическим, историческим, психологическим, герменевтическим и праксиологическим его анализом. Сегодня необходима разработка более многомерных моделей процесса научного познания, чем те, которые разрабатывались представителями классической эпистемологии, как в русле эмпиризма (позитивизм и постпозитивизм), так и в русле рационализма (априоризм, интуиционизм, конвенционализм и др.). О ярко выраженном социальном характере современного научного познания свидетельствует не только его социальная организация, но и такие проявления его явной социальности, как конкуренция различных научно-исследовательских программ, теорий, научных школ, идущая между ними непрерывная борьба за приоритеты, научное лидерство, профессиональное и общественное признание, финансирование, инвестиционную привлекательность и т. д. Современная научно-познавательная деятельность регулируется не только идеалами и нормами научного исследования, «освящаемыми» в той или иной эпистемологии в качестве наиболее имманентных для науки условий достижения объективно-истинного знания. Современная научная деятельность, в том числе и познавательная, регулируется не только требованием соответствия знания познаваемому объекту, но также множеством правовых норм (в частности, законодательством в сфере интеллектуальной собственности) и даже этическим кодексом науки (названным американским социологом науки Р. Мертоном «этосом науки»). Необходимо подчеркнуть, что в наше время важность этических норм как одного из регуляторов научной деятельности резко возросла в силу до конца не предсказуемых и опасных последствий научных исследований, как фундаментальных (например, осуществляемых с помощью европейского адронного колайдера), так и особенно многочисленных прикладных, не говоря уже об их последующем применении при создании различных видов техники и технологий, как гражданских, но особенно — военных (целый ряд химических и биологических разработок, биомедицина, генетика человека, исследования деятельности головного мозга и влияние на психику людей, компьютерные технологии и др.). В качестве необходимых превентивных мер по снижению опасностей для человека и общества от проведения такого рода научных исследований в развитых странах было создано большое количество этических и экологических комитетов по науке, которые сегодня успешно функционируют. Всем этим комитетам, являющимся общественными по своему статусу, тем не менее, законодательно предоставлено право вето на проведение и финансирование научных проектов, если их организаторы не смогут убедить (а это вменено им сегодня в обязанность) членов соответствующего этического или экологического комитета в безопасности и гуманности планируемых ими исследований. Это отношение современного общества к науке может быть хорошо выражено словами известной поговорки: «Доверяй, но проверяй». Фактически это означает отказ современного общества от априорного и автоматического отождествления научного исследования с благом. Это одновременно озна-

чает признание важным того обстоятельства, что не только **применение** научных знаний может быть использовано во вред человеку, но и **само** научное исследование — также. Конечно, социальные оценки научных открытий и теорий, особенно тех, которые оказывали фундаментальное мировоззренческое влияние на общество, имели место всегда, на протяжении всей истории науки. Примеров тому множество. Например, это жесткое неприятие атомистических идей Демокрита в Древней Греции или аксиоматически построенной геометрии Эвклида на Древнем Востоке. Это также почти единодушное признание истинности геоцентрической системы Птолемея в античную и средневековую эпохи и, напротив, вынесение учеными Нового времени вердикта о ее ложности и признание ими в качестве истинной альтернативной концепции астрономии — гелиоцентрической системы мира Коперника. Это и неожиданное принятие идей атомизма Демокрита учеными конца XIX и начала XX века. Это также и ожесточенные дискуссии вокруг истинности теории эволюции Дарвина с момента ее возникновения и вплоть до настоящего времени. Это и не менее ожесточенные споры среди физиков первой половины XX века по поводу истинности теории относительности (особенно общей) и квантовой механики (особенно в той интерпретации, которую предложили сами создатели квантовой механики Н. Бор и В. Гейзенберг). Сегодня это дискуссии вокруг истинности теории Большого взрыва в космологии, универсального характера синергетики, значимости идей торсионной физики и т. д. Еще более рельефно социальная природа научного познания, выражающаяся в полярных оценках истинности и значимости различных теорий, имеет место в социальных и гуманитарных науках. Однако материал истории науки с полным основанием позволяет сегодня утверждать о социальной природе не только социальных и гуманитарных наук, но также естественных, технических и даже математических.

## **2. Инновационный характер современной науки**

Современная наука является не просто социальной, но и экономически регулируемой областью деятельности в силу ее инновационной направленности [5; 11]. Инновационная деятельность имеет своей главной и непосредственной задачей не только и не столько производство нового знания, сколько производство новых потребительных стоимостей, новых образцов техники, технологий, товаров и услуг самого разного вида (от космических кораблей и новых лекарств до бытовой техники и средств косметики). Необходимо подчеркнуть, что инновация — это экономическая категория, которая обозначает новую материальную потребительную стоимость (товар или услугу), а в современной экономике инновация — это прежде всего наукоемкая потребительная стоимость, которая востребована обществом. Естественно, что так понимаемая инновация и инновационная деятельность как деятельность по производству, созданию инноваций самого разного рода могут быть и являются объектами экономического регулирования со стороны общества и инновационной экономики всех развитых стран мира. Особен-



ностью функционирования современной науки является то, что она уже не просто ориентирована на создание инноваций, но и стала жестко встроенной в инновационную экономику в качестве одного из ее важнейших звеньев. Так было далеко не всегда. До конца XIX века наука и экономика развивались относительно независимо друг от друга, хотя и были взаимосвязаны между собой. Однако в конце XIX века отношение между наукой и экономикой резко изменилось. Первым шагом и индикатором этого процесса явилось создание в 80-х годах XIX века в Германии, а позже и в США промышленного сектора науки, в частности исследовательских лабораторий в составе химических и электротехнических предприятий. С этого времени наука стала важной частью бизнеса. А уже в первой половине XX века были осознаны несомненные социальные преимущества альянса науки и экономики, науки и бизнеса во всех ведущих странах мира. Особую роль в ускорении этого процесса сыграли две мировые войны и, прежде всего, использование воюющими странами научных инноваций в военной сфере и получение в результате этого решающих преимуществ перед противником (количество и качество оружия и других средств ведения войны). Однако параллельно этому шло также усиление взаимосвязи науки с гражданским сектором экономики и все большее подчинение науки целям инновационного развития общества, производству все новых товаров и услуг гражданского назначения. Ориентация современной науки на инновации как на свою главную цель не могла не получить отражения в изменении структуры научной деятельности и нового соотношения ее различных видов. Если взять общий объем всех видов научной деятельности за 100 %, то распределение ее различных видов в общей структуре науки стало выглядеть следующим образом. Исходный блок в структуре современной науки — это фундаментальные научные исследования. Основной задачей этого блока науки является познание свойств, отношений и законов объектов самого разного вида. Когда-то понятия «фундаментальные исследования» и «научная деятельность» были почти синонимами. В первой половине XX века ситуация постепенно менялась. А в наше время фундаментальные исследования составляют лишь около 8–10 % всего объема научной деятельности во всех экономически развитых странах. Второй по объему блок в структуре современной науки — это прикладные научные исследования. Они занимают около 25–30 % всего объема научных исследований. Главная задача этого вида исследований — создание полезных моделей по (возможному и реальному) применению научных знаний (как уже имеющихся, так и новых). Третий, самый большой и дорогостоящий блок в структуре современной науки — это опытно-конструкторские, инженерные, технические и технологические разработки. Они занимают в структуре современной науки около 50 % всего объема научных исследований. Их главная цель — создание, испытание и последующая передача в массовое промышленное производство материальных образцов (прототипов) новых товаров и услуг, то есть создание научных инноваций в собственном смысле этого слова. И наконец

четвертый блок в структуре современной науки — это научный менеджмент, включающий в себя не только управление научными исследованиями, но также маркетинговое сопровождение и продажу произведенной интеллектуальной собственности и опытных образцов будущих массовых инноваций. Этот блок занимает примерно 8–10 % от совокупных трат на развитие науки во всех развитых странах, то есть примерно столько же, сколько тратится на проведение всех фундаментальных исследований. Но без последнего блока наука сегодня не может эффективно функционировать, так как именно он обеспечивает связь науки с экономикой и бизнесом и благодаря этому необходимое финансирование для дальнейшего развития науки и всех видов научной деятельности. Вся эта структурная цепочка современной инновационной науки является чрезвычайно динамичной системой с прямыми и обратными связями между ее блоками. И при этом в отношениях между ними отсутствует какая-либо жесткая иерархия или временная последовательность. Главное требование состоит в одном: вся цепочка науки должна эффективно функционировать как целое. Современная наука во всех развитых странах является важнейшим инструментом их экономической, социальной и военной политики. Конечно, подчинив себя интересам развития экономики, став одним из ее ведущих звеньев, современная наука, с одной стороны, потеряла свою былую независимость от бизнеса и государства. Но вместе с тем именно благодаря связи с ними она получает от них мощную финансовую и материальную поддержку, без чего продолжение научных исследований на должном уровне во всех областях науки из-за постоянного роста их дороговизны сегодня уже в принципе невозможно. Особенно это относится к техническим и естественным наукам с их огромными затратами на материалы, оборудование, современную приборную базу, информационное обеспечение, подготовку высококвалифицированных кадров исследователей и т. д. Как известно, доля расходов на науку во всех развитых странах достигает сегодня 2–3 % от их ВВП. В абсолютных величинах это десятки и сотни миллиардов долларов ежегодно. Так, например, **ежегодные** совокупные траты на науку в США составляют в последнее десятилетие сумму около 250 млрд долларов в год. Это огромная сумма. Для сравнения, аналогичная сумма расходов на науку в современной России на порядок меньше и составляет около 20 млрд долларов в год. Описанное выше изменение основной цели современной науки по сравнению с классической может быть кратко описано следующей формулой: «От мировоззренческой науки к инновационной науке».

### **3. Проблема научного метода**

Как известно, проблема научного метода была центральной в классической эпистемологии [2; 3; 4]. Очевидно, что в современной науке значительная часть научно-познавательной деятельности также осуществляется в соответствии с некоторыми общими методологическими стандартами, доказавшими свою эффективность в прошлом (систематические наблюдения,

эксперименты, моделирование, логические доказательства, математические расчеты и др.). С другой стороны, опыт современной методологической рефлексии над наукой убедительно свидетельствует о том, что, несмотря на большое количество разнообразных средств научного познания, выработанных наукой в ходе ее исторического развития, она по-прежнему не располагает неким универсальным методом, применение которого гарантированно вело бы ученых к успешному решению всех возникающих в науке проблем. Сегодня «научный метод» — это скорее общее имя для множества различных познавательных средств, которые используются в реальной науке. Вопреки представлениям классической эпистемологии в реальной науке не существует некоего «золотого» универсального методологического ключа и, видимо, никогда не будет [3].

Одной из главных причин такого положения дел является то, что разные области научного познания имеют дело с качественно различными сегментами действительности, которые требуют учета специфики своего содержания при применении к ним тех или иных средств познания. Очевидно, например, что методы математики при решении ею своих проблем существенно отличаются от методов естественных наук, а методы наук о природе — от методов социальных и гуманитарных наук, исследующих общество, сознание, культуру. На это обстоятельство в свое время совершенно справедливо указали В. Виндельбанд и Г. Риккерт. Методологическая культура представителей математического, естественно-научного, социального и гуманитарного познания существенно отличается друг от друга. Это, разумеется, не означает, что у различных областей научного знания не существует неких общих средств познания, а также возможности частичного применения своих специфических методов в других науках. Ярким примером методологического взаимодействия всех наук является широкое применение языка математики не только в современных естественных и технических науках, но и в социально-гуманитарных дисциплинах (экономика, история, социология, психология, логика, лингвистика и др.). Систематические наблюдения и эксперимент, формулировка и обоснование эмпирических и теоретических законов — это также сегодня не только методы естествознания, но и методы социально-гуманитарных наук и даже математики (прикладная математика, вычислительная математика, теория алгоритмов, теория систем, теория принятия решений и др.). С другой стороны, методы социальных и гуманитарных наук все чаще применяются в современном естествознании и математике (например, целостный подход к изучению своих объектов в таких науках, как биология, геология, география и др.; применение идей сингулярности и творчества в космологии и синергетике; симметрии — в физике, химии, биологии; интуиции — в интуиционистской математике; использование антропного принципа — в космологии, биохимии, биологии и др.). И все же методологических особенностей и различий между математикой, естествознанием и социально-гуманитарными науками, которые получили историче-

ское закрепление в исследовательских традициях этих областей научного познания, гораздо больше, чем сходства между ними. Поэтому по-прежнему справедливым следует считать положение о том, что методологическая специфика познания того или иного предмета познания в значительной степени определяется особенностями его содержания. В этом отношении сложившееся методологическое различие между «физиками» и «лириками» в науке, между естественно-научной методологической культурой и гуманитарной методологической культурой, видимо, не устранимо в принципе и сохранится в будущем. Например, о соотношении методов естествознания и методов такой очевидно гуманитарной дисциплины, как философия, можно заявить вполне определенно: «Подобно тому, как физика и математика никогда не будут по своим методам философскими науками, точно так же и философия по своему методу никогда не будет похожа на эти конкретные науки».

Мы считаем, что одной из важнейших причин существующей гетерогенности методологического арсенала современной науки является также уровневая организация научного знания [7; 8]. Она получила четкую экспликацию в структуре всех развитых научных дисциплин (физика, химия, биология, история, социология, психология и др.). В каждой из них имеется четыре уровня знания: чувственный уровень (данные наблюдения и эксперимента), эмпирический уровень (установление фактов и эмпирических законов изучаемой предметной области), теоретический уровень (построение логически доказательных моделей эмпирического знания), метатеоретический уровень научного познания (обоснование инструментальной, практической и мировоззренческой значимости конкретных научных теорий). Цели у каждого из уровней научного знания также существенно отличаются друг от друга. Так, целью чувственного уровня является познание объекта с помощью научных приборов различного вида, а результатом (познавательным продуктом чувственного уровня) — данные наблюдения и эксперимента над исследуемым объектом. Цель эмпирического уровня научного познания — совсем другая. Это создание понятийной модели объекта, его абстрактной (дискурсной) схемы, значениями терминов которой выступали бы данные наблюдения и эксперимента. Основными продуктами эмпирического уровня научного познания являются результаты взаимодействия мышления и чувственных данных. Это такие познавательные продукты, как протокольные предложения, их обобщения (факты), эмпирические законы, феноменологические теории (системы эмпирических законов). Но эмпирический уровень научного познания — это только первая, начальная ступень деятельности научного мышления, его рассудка (В. С. Швырев) [14]. Второй, качественно иной уровень рационального познания в науке — это теоретическое исследование (область действия научного разума, В. С. Швырев) [14]. Цель теоретического уровня научного познания — создание логически доказательных моделей и схем эмпирического знания об объекте, дальнейшая мыслительная конструктивизация эмпи-

рического знания с целью выделения в нем главных, наиболее существенных связей. Главными продуктами теоретического уровня научного познания являются идеальные объекты научных теорий, теоретические законы, теоретические принципы, логические доказательные системы знания. Наконец целью еще более высокого уровня научного знания — метатеоретического, является анализ и обоснование конкретных научных теорий на их внутреннюю логическую непротиворечивость, полноту, общенаучную и мировоззренческую значимость, практическую эффективность. Специфическими продуктами этого уровня познания являются такие, как метатеории, частнонаучная и общенаучная картина мира, идеалы и нормы научного исследования, философские основания науки. Таким образом, каждый уровень научного знания имеет свое специфическое содержание, свою онтологию, которые не сводимы к содержанию и онтологии других уровней научного знания. А потому каждый из уровней научного познания по необходимости имеет и свою особую методологию. Современная методология науки должна обязательно строиться и осознаваться с учетом этого обстоятельства. Главным положением того, что может быть названо «уровневой методологией науки», является следующее. Наряду с методами, используемыми на всех или на большинстве уровней научного познания (анализ, синтез, моделирование, конструирование, отождествление, различение, сравнение и др.), в науке также существуют методы, которые жестко «привязаны» только к какому-то одному из уровней: чувственному, эмпирическому, теоретическому или метатеоретическому. Методами чувственного уровня научного познания являются научное наблюдение (т. е. систематическое наблюдение с использованием научных приборов) и эксперимент (т. е. создание максимально контролируемых условий воздействия на познаваемый объект и изучение последствий этого воздействия). Средствами эмпирического уровня научного познания являются такие методы, как абстрагирование, индукция, классификация, эмпирический анализ, эмпирический синтез, эмпирическое моделирование, аналогия, гипотеза эмпирического закона, экстраполяция, эмпирическое объяснение и эмпирическое предсказание. Кластер методов теоретического уровня научного познания образуют уже другие методы: идеализация, конструктивное введение теоретических объектов, дедуктивно-аксиоматический метод, генетически-конструктивный метод, математическая гипотеза, метод симметрий, метод принципов, метод восхождения от абстрактного к конкретному и др. Специфическими же методами метатеоретического уровня познания в науке является парадигмальное, общенаучное или философское обоснование научных теорий. Таким образом, природа метода в науке определяется не только объектом и общими целями научного познания, но и тем, на каком уровне познавательной рефлексии ученый имеет дело с изучаемыми объектами. Например, очевидно, что формализация как метод научного познания уместна только на метатеоретическом уровне исследования (да и то в

основном лишь в математике или логике), но отнюдь не на теоретическом, а тем более эмпирическом или чувственном уровне научного познания. Столь же очевидно, например, что философская рефлексия научного знания вполне уместна и даже необходима на метатеоретическом уровне познания, но она бессмысленна на уровне чувственного познания объекта или на уровне его эмпирического моделирования, а во многих случаях и на уровне построения частных теорий. Кстати, именно это является реальным основанием негативистского отношения позитивистов к философии как важному средству научного познания. Таким образом, хотя отдельные методологические средства могут применяться и применяются на разных уровнях научного познания (например, абстрагирование, гипотеза, дедукция, индукция, моделирование, системный метод), большинство средств научного исследования может быть эффективно использовано только на определенном уровне научного познания. А это, в частности, означает, что методологическая истина столь же конкретна, как и все другие виды истины. Разбиение методов научного познания по различным уровням научного познания имеет и тот смысл, что отражает реальную специфику разных видов познавательных практик (или навыков) в науке. Например, деятельность или искусство экспериментатора по постановке, проведению эксперимента и обеспечению воспроизводства одних и тех же наблюдений при повторяющихся экспериментальных условиях — это один вид познавательной практики или умения в науке. Эмпирическая же (статистическая) обработка данных наблюдения, их обобщение, создание эмпирических (рациональных) моделей и законов наблюдаемых явлений — это уже совсем другой вид научной практики, требующий от ученого других навыков и методов научной работы по сравнению с экспериментатором. Столь же сильно отличается от рассмотренных выше видов научной деятельности работа теоретика по конструированию логически доказательных моделей знания об объекте. Здесь от ученого требуется прекрасное знание математики и логики, виртуозное владение их аппаратом, развитое продуктивное воображение в сочетании с ясностью и строгостью мысли. Метатеоретическая же деятельность (общенаучная и философская рефлексия) требует от ученого таких навыков и способностей, как широкая научная и философская эрудиция, знание истории и философии науки, умение работать на стыке науки с философией, мировоззрением, культурой. Ясно, что навыки метатеоретического исследования мало востребованы или совсем не востребованы на всех других уровнях научного знания, на которых и занято подавляющее большинство ученых. Ведь перед ними стоят совсем другие научные и практические цели и задачи, чем перед метатеоретиками. Как свидетельствует история науки, функции метатеоретиков выполняют в основном создатели новых теоретических парадигм и исследовательских программ в науке. Сегодня, благодаря сложившемуся в науке достаточно четкому разделению труда, методологический универсализм уже не является столь востребо-

ванным, каким он был в классической науке XVII–XIX веков. Как к этому относиться? Хорошо это или плохо? Скорее всего — нормально, ибо отказ от методологического универсализма в науке — это необходимое и естественное следствие разделения труда в области научно-познавательной деятельности, без которого «большая» современная наука просто не в состоянии эффективно существовать и развиваться. Но это разделение труда поднимает и новые методологические проблемы, например такие, как механизм взаимосвязи различных уровней научного познания и их результатов (является ли этот механизм жестким или мягким, так сказать, кооперативным, резонансным), доверие в науке, научный консенсус, способы его достижения. Все эти проблемы являются достаточно новыми и актуальными для современной методологии науки. Одной из новых методологических проблем, с которыми столкнулась современная эпистемология, является следующая. Как в научном познании соотносятся или должны соотноситься такие ценности и явления современной науки, как методологический универсализм и методологический партикуляризм? Крайним проявлением последнего явилась, как известно, концепция методологического анархизма как абсолютного блага для науки П. Фейрабенда (в науке, доказывал он, должен действовать принцип «go anything»). Мы же полагаем, что в плане приоритетности методологический универсализм в науке и методологический плюрализм находятся в таком же положении, как процессы дифференциации и интеграции научного знания и его различных областей. И то и другое одинаково важно и находится в отношении дополнительности в рамках науки как целого. Методологический плюрализм ценен тем, что он обеспечивает относительно самостоятельное функционирование и развитие различных областей науки и различных уровней научного познания в рамках научного познания как целого. Одним из недостатков философии науки конца XX века как раз и было то, что в ней был сделан слишком сильный упор на зависимости одних областей и уровней научного знания от других. Одним из последствий такого подхода и явилась концепция несоизмеримости научных парадигм и фундаментальных научных теорий, получившая свое закрепление в концепциях науки Т. Куна, П. Фейрабенда и У. Куайна [4]. Мы не разделяем данную концепцию по одной простой, но важной причине. У концепции несоизмеримости фундаментальных научных теорий имеется явный фактический изъян: она противоречит реальной истории науки и повседневной научной практике ученых. Главным эпистемологическим аргументом против подобной концепции может быть только один: в науке имеет место не только взаимосвязь, но и относительная самостоятельность различных уровней научного познания и различных единиц научного знания друг от друга (от фактов, теорий до областей науки). Эта относительная самостоятельность может иметь своим основанием только одно — их методологическую суверенность, то есть существование особых кластеров методов, которые обслуживают именно данный уровень научного знания, включая его структуру и динамику.

#### 4. Консенсуалистское прочтение проблемы научной истины

И наконец в современной науке существенно другим образом по сравнению с классической эпистемологией решается такая коренная проблема, как истинность научного знания и ее критерии. Мы полагаем, что исходным пунктом и отправной точкой современного подхода к решению этой проблемы является осознание принципиально социальной природы научной истины и ее консенсуального характера [9]. Это обусловлено тем, что при принятии решений об истинности научного знания существенную роль в науке играют два важнейших и противостоящих друг другу обстоятельства: 1) необходимость достижения согласия среди членов научного сообщества по вопросу о том, считать ли некоторую единицу научного знания истинной, то есть полностью соответствующей своему объекту; 2) постоянно имеющая место в научном сообществе критика различных гипотез, теорий и программ в их претензиях на объективную, а тем более, абсолютную истину. Значение первого и второго фактора связано с тем, что, как весьма убедительно свидетельствует реальная история науки, ни одна из прежних научных теорий, претендовавших в свое время на статус абсолютной объективной истины, не выдерживала последующей проверки на сохранение этого статуса. В этой связи следует считать вполне справедливым утверждение К. Поппера о том, что это неизбежная черта научного способа познания действительности, вытекающая из самой его природы. Как показал Поппер, никакой эмпирический опыт («факты») принципиально не способен доказать не только истинность, но даже вероятность истинности никаких общих научных концепций и теорий, ибо логика запрещает заключать от истинности следствий какой-либо общего положения к истинности самого этого положения [4]. С другой стороны, трудно согласиться с выводом Поппера о том, что реальное научное знание не подлежит оценке на предмет его истинности, что истина — это только идеал для научного познания. Такая оценка возможна, если признать, что она опирается не только на логико-эмпирические основания, но и на социально-консенсуальные. В чем главная причина обращения к консенсуальности научного познания? Консенсуальный характер научной истины коренится в самом коллективном характере научного познания, являясь его неизбежным следствием. Столь же очевидно также и то, что научный консенсус по самой своей природе всегда неразрывно связан с определенным и исторически вполне конкретным множеством ученых, не только с его наиболее активными творцами, но и с более широким классом ученых в качестве его носителей. Естественно, что со временем, рано или поздно, любой консенсус исчерпывает первоначальный волевой ресурс своей поддержки просто в силу смены поколений ученых, включая лидеров науки. Об этом в свое время убедительно говорили А. Пуанкаре и М. Планк. Необходимо также подчеркнуть, что профессиональное научное сообщество, будучи главным субъектом научного познания, отнюдь не представляет собой некое тождественное себе и статичное образование. Оно являет собой яркий



пример весьма динамичной социальной системы, каждый элемент которой (отдельный ученый) хотя и обладает известной степенью самостоятельности и когнитивной свободы в принятии тех или иных научных решений, тем не менее в своем поведении должен считаться с мнением других ученых и научного сообщества в целом. Вместе с тем необходимо отметить, что научное дисциплинарное сообщество представляет собой хотя и целостную, но при этом достаточно сложно организованную систему, где имеются разные уровни и блоки, ведущие и ведомые элементы и т. д. Одним из следствий такой структурированности научного сообщества является то, что главное слово при выработке научного консенсуса и принятии когнитивных решений в той или иной области науки принадлежит ее лидерам, наиболее авторитетным и признанным специалистам в той или иной области науки. Особенно это касается стратегических решений, связанных с пониманием предмета, методов и основных направлений развития той или иной науки и научной дисциплины. И, как убедительно свидетельствует история науки и особенно анализ ее современного состояния, значение экспертных оценок в процессе функционирования и развития науки не только не уменьшается со временем, а, напротив, постоянно возрастает среди других факторов динамики науки и научного знания.

Осознание консенсуального характера научной истины является альтернативой всем классическим концепциям природы научной истины, как субъективистским, так и объективистским. Как известно, двумя основными вариантами классического субъективистского решения проблемы научной истины были эмпирико-индуктивизм (Ф. Бэкон, Дж. Ст. Милль, Ст. Джевонс, Г. Рейхенбах, Р. Карнап и др.) и конвенционализм (А. Пуанкаре, А. Грюнбаум и др.). Согласно эмпирико-индуктивистской концепции научной истины: «быть истинным в науке означает быть доказанным или, по крайней мере, подтвержденным эмпирическим опытом (данными наблюдения и эксперимента, фактами)». Однако неуниверсализм подобного решения проблемы научной истины обнаружился достаточно быстро. Он был очевиден по отношению, с одной стороны, к математическому знанию, а с другой — к социальным и гуманитарным наукам. В философии математики эмпирико-индуктивизму противостоял логицизм (Г. Фреге, Б. Рассел и др.), а также интуиционизм (Л. Брауэр, А. Гейтинг и др.). В социальных науках — прагматизм (Ч. Пирс, К. Маркс и др.), а в гуманитарных — герменевтика (В. Дильтей, Г. Гадамер и др.). Другим вариантом субъективистского решения проблемы научной истины является конвенционализм (А. Пуанкаре, А. Грюнбаум и др.) [10]. Как известно, конвенционалистская эпистемология возникла в конце XIX — начале XX века. Ее появление было вызвано вполне объективными причинами и прежде всего особенностями развития науки на рубеже веков, когда началась научная революция в естествознании и математике. Для развития науки этого периода были характерны такие черты, как резкое возрастание степени абстрактности и общности теоретического знания, особенно в обла-

сти математики и физики; широкое и сознательное использование учеными гипотезы в качестве важнейшей формы развития научного знания; ломка и пересмотр большинства понятий классической науки, казавшихся дотоле абсолютно незыблемыми; отказ от ряда классических фундаментальных понятий (эфир, дальноедействие, абсолютное пространство и время и др.); обнаружение конвенционального характера языка науки и, в частности, значения научных терминов; отсутствие однозначной связи между теорией и опытом (возможность объяснения одних и тех же фактов с разных теоретических позиций, часто несовместимых друг с другом (эвклидова и неэвклидовы геометрии, волновая и корпускулярная теории света и т. д.); резкое возрастание числа конкурирующих теорий во всех областях науки и, в этой связи, необходимость привлечения для решения проблемы выбора теории различного рода внеэмпирических критериев (простота, красота, удобство, полезность и др.). Согласно предложенному конвенционалистами решению проблемы истинности научная истина является результатом условного соглашения (конвенции) между учеными, являясь актом их свободного волеизъявления. Предполагалось, что в основе подобных решений лежит ставочное поведение ученых. С позиций конвенционализма принятие решения об истинности некоторой единицы научного знания — это всегда определенный «риск», когда истинность отпускается знанию как бы «в кредит», который впоследствии должен быть «оплачен» успехом сделанной ставки на истинность данной единицы научного знания. Но, подобно эмпирико-индуктивизму, конвенционалистское решение проблемы научной истины также оказалось не-универсальным по отношению ко всему массиву научного знания. Хотя конвенционализм неплохо «проходил» при интерпретации истинности математического знания, однако он полностью «проваливался» при попытках его применения к эмпирическому уровню знания в естествознании, к техническим и инженерным наукам, а также к социально-гуманитарному знанию. В частности, в социальных науках при решении проблемы научной истины оказалось принципиально невозможно абстрагироваться от такого фактора, как социальный интерес (экономический, политический, идеологический и др.) той или иной социальной группы (класса, страты), а в гуманитарных науках — от определенной культурной традиции.

Однако столь же неуниверсальными при сравнении их с реальной наукой и ее историей оказались и различные варианты объективистского решения проблемы научной истины. Такими концепциями были, с одной стороны, материалистическая трактовка научного познания (теория отражения), а с другой — различные объективно-идеалистические его интерпретации, основу которых составляло постулирование существования объективного разума как особой реальности, функционирующей и развивающейся по своим собственным имманентным законам (Г. Гегель, А. Уайтхед, К. Поппер и др.). С позиций этих эпистемологических концепций реальные ученые выступают не более чем носителями («рупорами», трансляторами) объек-

тивного разума и законов его саморазвития, а отнюдь не как подлинные творцы его содержания. Естественно, что с подобным «метафизическим» принижением роли конкретных ученых в процессе научного творчества было невозможно согласиться. Главным историко-научным аргументом против материалистической и объективно-идеалистической интерпретации природы научной истины является то, что обе они не способны объяснить феномены научных революций в развитии науки, когда новые научные теории возникают не только как дополнение старым, но и как несовместимые с ними. И материалистическое, и объективно-идеалистическое решение проблемы научной истины были не в состоянии разумно объяснить такие факты из истории реальной науки, как наличие и продолжительную конкуренцию в науке ее различных теорий и исследовательских программ, противоречащих друг другу (корпускулярная и волновая теория света, субстанциональная и атрибутивная концепции пространства и времени, близкодействие или дальноедействие как форма взаимосвязи объектов, преформизм или творчество в природе, случайность или необходимость как основные типы связей между объектами, трехмерность или многомерность пространства и т. д.). Сегодня уже стало очевидно для всех, что плюрализм в науке — столь же неизбежное и естественное явление, как и в других областях человеческой деятельности и культуры.

Реальной эпистемологической альтернативой всем классическим концепциям природы научной истины и явилось «консенсуалистское» решение данной проблемы. Согласно этой концепции научная истина является результатом научного консенсуса среди членов научного сообщества, являясь по механизму своего появления, как правило, итогом долгих и трудных обсуждений, переговоров, взаимной критики, самокритики и методологической рефлексии внутри определенного профессионального сообщества, как правило, дисциплинарного. Выработка научного консенсуса иногда занимает очень длительное время. Так, достижение научного консенсуса среди астрономов и физиков относительно принятия гелиоцентрической системы астрономии в качестве истинной потребовало около 300 лет, неевклидовых геометрий — 50 лет, частной теории относительности — 15 лет, квантовой механики — 15 лет, менделевской генетики — 40 лет, конструктивной математики — 40 лет и т. д. На процесс и результаты научного консенсуса влияют не только логико-эмпирические факторы, но и социальные условия, а также философские взгляды, психологические установки (в том числе привычка к старым конвенциям) и, наконец, прагматические предпочтения ученых. Если же говорить совсем просто, то в соответствии с консенсуалистским подходом приписывание любой единице научного знания свойства истинности есть не более чем экспертное заключение научного сообщества. Выработка консенсуалистского подхода к решению проблемы научной истины произошла только во второй половине XX века, явившись результатом пересечения логико-методологического, историко-научного, социально-психологичес-

кого, социологического и культурологического анализа научного познания. Сегодня консенсуалистская концепция научной истины еще не стала чем-то общепринятым, общезначимым или само собой разумеющимся, как в сообществе ученых, так и среди философов науки. Можно утверждать, что ей еще предстоит пройти полную фазу научного консенсуса.

Но уже сегодня можно и нужно говорить о достоинствах и преимуществах консенсуалистского подхода к решению проблемы научной истины. Его естественность коренится в принципиально коллективном характере самого процесса научного познания. В современной мировой науке положение таково, что члены одного и того же дисциплинарного сообщества существенно распределены в пространстве и часто вообще не знакомы друг с другом. Что же их связывает друг с другом и делает единым коллективным субъектом научного познания? Ответ прост: густая сеть информационных каналов и когнитивных связей между отдельными учеными, причем часто неформальных и социально анонимных, то есть специально не фиксируемых и не регулируемых из какого-то центра. Одним из результатов этих коммуникаций внутри коллективного субъекта науки, являющегося одновременно необходимым условием его успешного функционирования как целого, и является достижение среди его членов определенного консенсуса в отношении истинности, доказанности, однозначности и эффективности любой единицы научного знания (факта, концепции или гипотезы). В отличие от научных конвенций, также имеющих место в науке (выбор конкретной системы отсчета в физике, различных единиц измерения, определений и классификаций разного рода), являющихся результатом сознательно-договорного и рационально контролируемого поведения ученых, научный консенсус — это результат длительных переговоров, дискуссий, а нередко и столкновения позиций ученых во время этого во многом стихийного и социального по своей сути познавательного процесса. Во многом выработка научного консенсуса — это объективный социальный и социально-психологический процесс, в котором важная роль принадлежит коллективному бессознательному научного сообщества. Существенную роль в достижении научного консенсуса, несомненно, играет позиция ведущих ученых в соответствующей области научного знания как ее наиболее авторитетных экспертов. Если научная конвенция — дело личной ответственности отдельного ученого, то научный консенсус — коллективное действие дисциплинарного научного сообщества и его коллективная ответственность за признание некоторой теории как истинной, научной, так и ненаучной или даже лженаучной.

Главное достоинство консенсуального подхода к решению проблемы научной истины состоит в том, что в нем не только преодолеваются партикулярность и односторонность всех классических подходов к решению данной проблемы, но одновременно ассимилируются («диалектически снимаются») все позитивные моменты каждой из классических концепций природы на-

учной истины. При консенсуалистском подходе к проблеме научной истины удастся совместить такие противоположные характеристики процесса научного познания, как его объектность и субъектность, объективность научного знания и его относительность, социальность и индивидуальность субъекта научного познания, преемственность и историзм в развитии науки и научного знания, объективно и социально детерминированный и вместе с тем индивидуально творческий характер процесса получения нового знания. Консенсуальный подход к решению проблемы научной истины также полностью совместим с концепцией многофакторной детерминации процесса научного познания: объектной, социальной, культурной, исторической, мировоззренческой, личностной. Если рассматривать вслед за И. Лакатосом историю науки в качестве пробного камня истинности философии науки и различных ее эпистемологических концепций, то несомненно, что консенсуалистская концепция природы научной истины в полной мере соответствует этому критерию.

The article justifies the necessity to revise the basic categories of classical epistemology and philosophy of science: science's objective, subject of science, scientific method, scientific truth as the categories non-conforming to the actual process of scientific cognition.

**Keywords:** science, scientific cognition, science's objective, subject of science, scientific method, scientific truth, scientific consensus.

### Список литературы

1. *Латур Б.* Пересборка социального. Введение в акторно-сетевую теорию / Б. Латур. — М., 2014.
2. *Лебедев С. А.* Методология науки: проблема индукции / С. А. Лебедев. — М.: Альфа-М, 2013.
3. *Лебедев С. А.* Методы научного познания / С. А. Лебедев. — М.: Альфа-М; Инфра-М, 2014.
4. *Лебедев С. А.* Основные парадигмы эпистемологии и философии науки / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2014. — № 1.
5. *Лебедев С. А.* Праксиология науки / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2012. — № 4.
6. *Лебедев С. А.* Проблема истины в науке / С. А. Лебедев // Человек. — 2014. — № 4.
7. *Лебедев С. А.* Структура научного знания / С. А. Лебедев. — СПб.: СПб ГУП, 2006.
8. *Лебедев С. А.* Философия науки / С. А. Лебедев. — М.: Юрайт, 2011.
9. *Лебедев С. А.* Конвенции и консенсус в контексте современной философии науки / С. А. Лебедев, С. Н. Косыков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 1.
10. *Лебедев С. А.* Конвенционалистская философия науки / С. А. Лебедев, С. Н. Косыков // Вопросы философии. — 2013. — № 5.
11. *Лебедев С. А.* Философия научно-инновационной деятельности / С. А. Лебедев, Ю. А. Ковылин. — М.: Академический проект, 2011.
12. *Лекторский В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. — М.: ИФ РАН, 2001.
13. *Лекторский В. А.* На пути к неклассической эпистемологии / В. А. Лекторский, Н. С. Автономова, Б. И. Пружинин. — М., 2009.
14. *Швырев В. С.* Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. — М.: Наука, 1978.

## Парадигма «стратегического релятивизма» и исчезновение «групп»

В статье анализируются философские и методологические основания когнитивно-лингвистического направления в современной социологии, представители которого предлагают отказаться от понятия «группа».

**Ключевые слова:** группа, деконструкция, реальность, класс, нация, этнос.

Те, кто следит за литературой, знают, что понятие «группа» является базовым для российских социально-философских и социологических исследований. Вспомним знаменитое ленинское определение классов, которое до сих пор используется отечественными авторами: «Классами называются большие группы людей, различающиеся по их месту в исторически определенной системе общественного производства, по их отношению к средствам производства...» и т. д. Точно так же через понятие «группа» (группы) дается определение 1) *человеческим «расам»* (хотя они определяются и как популяции), 2) *«этносам»* (группам людей, объединенных общими признаками: языком, территорией проживания, культурой, психологическим складом и т. д.) и 3) *«нациям»*. В современной отечественной литературе и учебниках такого рода определения были и остаются весьма распространенными.

Вместе с тем в зарубежных исследованиях продуктивность использования перечисленных понятий уже давно поставлена под сомнение. В целом это связано с «когнитивным поворотом» в социальных науках (1960-е гг.), акцентировавшем внимание на определяющей роли субъекта и его «языка» в процессе познания. Но в нашем случае речь будет идти о влиятельном (но крайне неоднородном) *«когнитивно-лингвистическом» направлении социального конструктивизма*, поставившего целью подвергнуть критике (путем «деконструкции») «язык» (понятийный аппарат) традиционных исследований классов, этносов, наций и национализма.

Ведущими представителями этого направления являются Роджер Бруннер, Фредерик Купер, Мара Лавмэн, Петр Стаматов, Дэвид Лэйтон и некоторые другие авторы. В свое время их работы оказали значительное влияние на отечественных исследователей (В. А. Тишкова, Валерия С. Малахова и др.), из рядов которых раздались призывы «забыть» об «этнотах» и «нациях». Последние было предложено понимать не иначе как «категории политической практики», используемые националистами для достижения своих целей. Этот взгляд разделяют редакция (Илья Герасимов, Марина Могильнер, Александр Семенов) и авторы влиятельного журнала «AB IMPERIO. Исследования по новой имперской истории и национализму в постсоветском пространстве», считающие, что в дискурсе об империи и национализме существует устойчивый «миф»: эссенциалистское представление о «реальном» (а не дискурсивном) существовании «империй», «наций» и «национализма».

Следовательно, полагают авторы, *необходима деконструкция понятий* «империя» и «нация» как аналитических категорий, *знаменующая собой «эпистемологический поворот» — переход к «новой оптике»: парадигме «стратегического релятивизма»* [2].

Какова же эта новая теоретическая оптика? Чтобы ответить на этот вопрос, имеет смысл обратиться к идеям Р. Брубейкера, К. Вердери, Ф. Купера и их последователей, сосредоточившись на философских основаниях и методологии их подхода к интерпретации социальной реальности, концентрированно изложенным в сборнике статей (1999–2004 гг.) под общим названием «Роджер Брубейкер. Этничность без групп»<sup>1</sup>.

Если попытаться выявить философские основания подхода Брубейкера к пониманию социальной реальности, то они сводятся к *интерпретации социального мира как процесса и результата предметной и языковой деятельности индивидов, в котором нет ничего «ставшего»* — все находится в изменении. В том числе «этнические группы» и «нации», которые современные школы социального анализа, тем не менее, продолжают трактовать как сущности и оценивать как деятелей.

Фактически Брубейкер предлагает отказаться от всех категорий социальных наук («расы», «этничности» и др.), которые образованы из «веры в онтологию группы». По его мнению, не только в обычном разговоре, политическом анализе, медийных новостях, но «даже во многих конструктивистских академических работах повествования об этническом, расовом и национальном конфликте обычно фреймируются в группистских терминах как битвы между этническими группами, расами и нациями» [1, с. 25]. Между тем, продолжает Брубейкер, использование категорий «раса», «нация», «этнос» есть результат не критического использования в науке «категорий здравого смысла», которые в действительности являются инструментами «примордиализма участников» или «психологического эссенциализма» действующих лиц этнических конфликтов. «Они часто воспринимают этнические группы, расы и нации как действующих лиц (героев и мучеников) соответствующих столкновений... Но мы, — пишет Брубейкер, — не должны некритически принимать категории этнополитической практики в качестве собственных категорий социального анализа» [1, с. 27].

Разумеется, не должны. Но как отличить «категории практики» от «категорий социального анализа» и — шире — «категорий науки»?

Надежного критерия Брубейкер не дает. Но обращает внимание на то, что категории этнополитической практики (этничность, раса, нация и др.) осознанно используются «дельцами от этнополитики» и, соответственно, имеют *перформативный* характер. «Говоря о группах, — пишет автор, — они хотят вызвать их к жизни, мобилизовать их... Овеществляя группы, трактуя

---

<sup>1</sup> При этом только четыре из восьми статей книги написаны собственно Брубейкером. Остальные написаны в соавторстве с Фредериком Купером, Марой Лавмэн и Петром Стаматовым, Дэвидом Лэйтоном и Марджит Файшмидт [2].

их как субстанциальные вещи-в мире, деятели в сфере этнополитики (представители государства, неправительственных организаций и движений. — Ю. Г.) могут "внести лепту в производство того, что они описывают или провозглашают"» [1, с. 27–28]. Именно в овеществлении групп, продолжает Брубейкер, «и заключается бизнес деятелей на ниве этнополитики. Когда им сопутствует успех, политическая фикция единой группы может получить недолговременную, но мощную практическую реализацию» [1, с. 28]. Ученые-аналитики должны объяснить, как, какими способами формируется это недолговременное «кристаллизованное чувство группы», но сами овеществлять группы не должны. *«Этничность, раса и нация должны быть осмыслены не как субстанции, вещи, сущности, организмы или коллективные личности... но в реляционных, процессивных, динамических, событийных и разукрупненных терминах»* [1, с. 29].

Таким ключевым и разукрупненным термином, фиксирующим внимание на событийном характере социальной реальности, Брубейкер предлагает считать «групповость» — понятие, которое должно заменить исследователю эссенциалистский термин «группа». Точно так же вместо понятий «этничность», «нация» и «раса» следует использовать термины «этнизация», «национализация» и «расисизация», подчеркивающие процессивный характер этих социальных явлений.

Развернуто и подробно «разукрупняющий подход» Брубейкера представлен в его совместной с Ф. Купером статье «За пределами идентичности» [1, с. 61–126], где *авторы предлагают заменить понятие «идентичность» (связанное с идеей постоянства) «тремя группами терминов»*. В качестве таких терминов предлагаются понятия «идентификация», «категоризация» (человека другими людьми и государственными институтами), «самопонимание», «общность», «связанность» и уже упомянутое «групповость» [1, с. 89–101]. По мнению авторов, они более приспособлены для анализа сложной и текучей социальной реальности, нежели многозначное, размытое понятие идентичности.

Разумеется, деконструкция и сопутствующее ей уточнение языка дисциплин, изучающих становление и эволюцию больших и малых социальных групп, сами по себе не могут вызвать возражений. Тем более что Брубейкер и его последователи на конкретных примерах демонстрируют эвристическую ценность новых терминов. Так, например, понятие «категоризация» фиксирует весьма важный и зачастую неосознаваемый момент повседневной практики: *навязывание людям государственными институтами их социальной (этнической, классовой и др.) принадлежности*. Инструментом такого навязывания служат государственные «переписи» и записи в паспортах, которые в периоды социальных напряжений и войн могут стать аргументом для переселений и депортаций. Все так. И, тем не менее, аргументация необходимости отказа от традиционных, широко используемых понятий уязвима с точки зрения истории и философии науки.



Во-первых, Брубейкер неявно исходит из односторонней детерминации социальных наук социальной (прежде всего политической) практикой, формирующей «народную социологию», откуда будто бы научная (аналитическая) социология некритически заимствовала понятия расы, нации, класса и другие «группистские» термины. *Но относительная самостоятельность и обратное влияние науки на социальную практику автором не учитывается.*

Например, термин «раса» возник еще в XVIII столетии отнюдь не в рамках народной социологии и не является только продуктом европейских колониальных практик, а появился в границах физической антропологии, которая, испытав на себе влияние культурных смыслов, тем не менее, зафиксировала объективные антропологические различия между людьми. Цвет кожи, особенности строения тела, обменных процессов, наследственности — эти и другие физиологические различия имеют объективный характер и ученые-антропологи, признающие, в отличие от Брубейкера, биосоциальный характер природы человека, эти различия учитывают. *Так что «раса» была и остается компонентом «научной (антропологической) реальности» и отказываться от этого термина только потому, что его используют дельцы от политики, наука не спешит.*

Примерно так же обстоят дела с терминами «класс» и «нация». Если термин «класс» был введен в научный оборот в XIX веке историками эпохи Реставрации и затем активно использовался классическим марксизмом (откуда и проник в политический язык и социальные практики), то понятие «нация» имело более извилистую судьбу. Как и многие понятия самых разных наук, оно действительно было заимствовано из обыденного и, в частности, политического языка, со временем обретая в новых теоретических контекстах новое содержание и новые смыслы (подробнее об этом см.: [3]). И в этом нет ничего удивительного. Многие понятия, повторю, наука заимствует из обыденного языка и из социальной практики, наделяя их, разумеется, новым содержанием, которое, понятно, со временем уточняется. *Так что аргумент о том, что надо избавляться от «категорий практики» в социальном анализе, не является вполне убедительным, ибо, попав в тело науки, эти понятия переосмысляются.*

Так, в частности, произошло и с понятием «нация». Если раньше оно действительно интерпретировалось в группистских терминах, то в современных исследованиях, обращающих внимание на то, что принадлежность к нации определяется человеком в процедурах самоидентификации, понимается не как «группа», а как «социальная общность». То есть связанная посредством воображения и сплоченная общими чувствами идентичности и солидарности, общими ценностями прошлого и настоящего *социокультурная общность людей, политически объединенных в одном государстве.* Последнее совместно с институтами гражданского общества посредством систем массовых коммуникаций и государственной системы образования формирует у людей вооб-

ражаемый ими образ «нации» («России», «Франции» и т. д.) и «гражданское сознание», которые доминируют над более древними расовыми и этническими идентичностями.

*Возможно, понятие «нация» или понятие «этнос» не имеют высокой инструментально-аналитической ценности. Но это не повод от них отказываться.* Они могут быть продуктивно использованы в междисциплинарных концепциях большой степени общности. Тем более не следует квалифицировать их как «фиктивные понятия», созданные исключительно в процедурах культурной репрезентации социального мира.

Этот вывод следует из статьи Брубейкера «Этничность как познание» [1, с. 127–167], которая имеет важное значение для понимания собственно эпистемологических и методологических оснований позиции Брубейкера. *Эти основания, повторю, можно охарактеризовать как когнитивно-лингвистический конструктивизм и релятивизм, изрядно приправленный методологией инструментализма.* Они не только позволяют автору «объяснить упорное отстаивание группизма на практике», но и «закладывают серьезные основы для трактовки расы, этничности и национализма как совместных, а не отдельно взятых субобластей» [1, с. 128].

Общим для этих совместных субобластей исследования оказывается взгляд, согласно которому «расовые, этнические и национальные группы следует трактовать не как субстанциальные сущности, а как коллективные культурные репрезентации, как широко распространенные способы рассмотрения, понимания, анализа социального опыта и интерпретации социального мира» [1, с. 152]. Эпистемологическая подоплека этого взгляда состоит в «переносе внимания аналитиков на "создание групп" и "группирующие" деятельности, такие как классификация, категоризация и идентификация» [1, с. 153]. Именно эти когнитивные процедуры — и прежде всего «категоризация» населения, осуществляемая спонтанно индивидами, государствами и организациями, — создают «группы» и «приписывают» к ним членов. И вне этих многочисленных и повсеместных актов категоризации группы не существуют. *«Раса, этничность и национальность, — утверждает Брубейкер, — существуют только в наших восприятиях, интерпретациях, представлениях, классификациях, категоризациях и идентификациях — и только через них. Они не вещи в мире, а точки зрения на мир, не онтологические, а эпистемологические реальности»* [там же].

Это очевидный субъективизм и психологизм, хотя Брубейкер это отрицает [1, с. 153–154], ссылаясь на связь того, что происходит в головах людей, с тем, что происходит публично. Его подход, как пишет он сам, есть «попытка мыслить реляционно, а не субстанционально» [1, с. 155]. *Но главное — он не видит связи между «онтологией» и «эпистемологией» в научном познании, противопоставляя онтологическую и эпистемологические реальности.*

Между тем связь онтологии и эпистемологии в науке осуществляется через субъект-объектную оппозицию, в пределах которой утверждения

о независимом существовании внешнего по отношению к исследователю объекта имплицитно подразумевают постулаты о способах этого существования и познаваемости мира.

Точка зрения науки: Бытие (природа и социальный мир) объективно и непреложно. Но оно не дано человеку помимо его собственных, в том числе интеллектуальных усилий. По мнению некоторых исследователей, впервые этот парадокс сформулировал Рене Декарт в своем знаменитом высказывании «*cogito ergo sum*», смысл которого не в том, что мышление продуцирует Бытие из самого себя, а в том, что оно каким-то глубинным образом сопричастствует Бытию и в той или иной мере удостоверяет Бытие для нас. Впоследствии эта интуиция получила определение диалектического единства «онтологии» и «гносеологии». Но вот вопрос о познаваемости мира, центральным моментом которого является вопрос об истинности знания, Брубейкер не обсуждает, предлагая лишь мыслить реляционно и воевать с ветряными мельницами наивного реализма.

Разумеется, протест Брубейкера против наивного реализма и отмечаемая им зависимость содержания знания от языка исследования, испытывающего влияние культурно-исторического и социального контекста, не могут вызвать возражений. Социальная реальность действительно конструируется не только посредством образующих теории и парадигмы категориальных сетей и методов исследования, но и в процессе нагруженных культурными смыслами восприятия и вербальной активности субъекта.

Но констатация этого обстоятельства не снимает, а лишь актуализирует вопрос о наличии некоторого независимого (объективного) от субъекта содержания научного и вненаучного знания. Именно эта проблема, по моему мнению, осознанно выносится «за скобки» рассуждений сторонниками когнитивно-лингвистической версии социального конструктивизма, придерживающихся, в зависимости от предпочтений, релятивистской, конвенционалистской или прагматической концепций истинности социального знания.

The paper presents the analysis of philosophical and methodological fundamentals of the cognitive-linguistic direction in the contemporary sociology, the representatives of which suggest dismissing the notion «group».

**Keywords:** group, deconstruction, reality, classroom, nation, ethnos.

### Список литературы

1. Брубейкер Р. Этничность без групп / Р. Брубейкер ; пер. с англ. И. Борисовой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. Дом Высшая школа экономики, 2012. — 408 с.
2. Герасимов И. Новая имперская история и вызовы империи / И. Герасимов [и др.] // Мифы и заблуждения в изучении империи и национализма / ред.-сост.: Илья Герасимов, Марина Могильнер, Александр Семенов. — М. : Новое издательство, 2010. — С. 383–418.
3. Эволюция понятий «этнос» и «нация» в истории европейской философии и науки XVII — начала XX столетий // Гранин Ю. Д. Этнос, национальное государство и формирование российской нации. Опыт социально-философского исследования. — М., 2007. — С. 9–39.

## **Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира, или путь к педагогической семиологии**

Статья посвящена описанию теоретических оснований междисциплинарного исследования, проводимого Институтом стратегии развития образования Российской академии образования. В статье раскрывается замысел, объединяющий педагогику и когнитивную лингвистику в одном исследовательском проекте.

**Ключевые слова:** педагогика, когнитивная лингвистика, междисциплинарные исследования.

Границы моего языка означают границы  
моего мира.

*Л. Витгенштейн*

Каков человек, таковы его речи.

*Латинское изречение*

Вряд ли можно всерьез усомниться в том, что тенденцией современной науки выступает расширение спектра междисциплинарных исследований, совместно проводимых учеными — представителями разных областей знания. О том, что это действительно так, красноречиво свидетельствуют и осуществляемые сегодня многочисленные проекты, объединяющие усилия разных по научной специализации ученых, нацеленных на познание тех или иных явлений действительности, и появление таких направлений научного поиска, как геофизика, геохимия, психофизика, психогенетика, политическая антропология, педагогическая аксиология, педагогическая деонтология, нейропсихология, экономическая психология, историческая социология, и многих других.

С недавних пор верным союзником педагогической науки в познании закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира стала когнитивная лингвистика, рождение и официальное оформление которой в самостоятельную область знания приходится на 80-е годы XX столетия. Следует сразу же отметить, что сама когнитивная лингвистика — это интегративная дисциплина, главная роль в которой принадлежит лингвистике, описывающей, объясняющей, интерпретирующей языковые факты и использующей для этого не только лингвистический, но и философский, психологический, нейрофизиологический, культурологический и этнографический инструментарий.

Привлечение когнитивной лингвистики к исследованиям процесса формирования у учащихся языковой картины мира — научной проблемы, долгое время рассматривавшейся с помощью исключительно педагогических средств, — продиктовано осознанием необходимости выхода за пределы монопредметного изучения многостороннего и многоуровневого явления, сущность которого заключается в обретении учеником возможности вхождения в тот символический универсум, тот собственно человеческий мир, в котором

язык (система знаков) — базовое условие существования. Выбор когнитивной лингвистики в качестве попутчика педагогики в деле изучения закономерностей формирования у учащихся языковой картины мира — это продуманный ответ на настоятельное требование современной динамично развивающейся науки познавать мир и его явления в более широкой перспективе.

Попытка осуществления такого междисциплинарного исследования предпринята в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Описанию тех научных ожиданий, которые возлагаются на когнитивную лингвистику, ставшую частью исследовательского междисциплинарного проекта, реализуемого в ИСРО РАО, и посвящена настоящая статья.

Человек, давая имя предмету, выделяет его из других и отделяет его от них. Именем, данным предмету, человек задает ему границы, создает возможность видеть его на фоне окружения. «Не быть вещам, где слова нет» — повторяет вслед за поэтом Ш. Георге М. Хайдеггер. «Лишь, имеющееся в распоряжении слово наделяет вещь бытием», — утверждает он [6, с. 303]. И потому артикуляция в известном смысле должна пониматься как творение мира словом.

Идея, согласно которой язык — это средство конструирования мира, а не столько средство его отображения, поддерживалась и обосновывалась плеядой выдающихся мыслителей и ученых (Э. Кассирер, Э. Сепир, Б. Л. Уорф, Дж. Остин, Дж. Серль, Х.-Г. Гадамер, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман и др.). Сегодня эта идея разделяется подавляющим большинством научных работников, проводящих гуманитарные исследования [коммент. 1]. Основополагающей она выступила и для когнитивной лингвистики, основным исследовательским постулатом которой является утверждение наличия жесткой связи между тем, как овладевает языком и как его использует человек, и тем, как выстраивается у него ментальная деятельность, процессы познания и мышления.

Когнитивная лингвистика, в отличие от других дисциплин, входящих в состав комплекса наук, обычно именуемых когнитологическими, сосредоточивает свое внимание на вопросах концептуального содержания, таких как: что знает человек о мире и о себе; каким образом он узнал то, что он знает; откуда он почерпнул это знание; как это знание структурировано и организовано; как оно используется; в каких случаях оно активно применяется для решения тех или иных жизненных и учебных задач, а в каких ситуациях оно остается знанием пассивным. Ответы на эти вопросы можно получить, лишь анализируя языковые факты, трактуя их как данность ментального в языке. Другого способа обретения ответов на эти вопросы пока не существует. Без лингвистического же инструментария осуществить выверенный в научном отношении анализ языковых фактов нельзя по определению.

Если брать в учет основной постулат когнитивной лингвистики, гласящий, что между процессами освоения и использования языка и когнитивной деятельностью человека существует жесткая связь, то вполне уместно утверждать, что только тщательно и детально проведенный анализ языко-

вых фактов и может приоткрыть завесу тайны ментального становления человека. Из такого видения связи языка и ментальных явлений, в частности, вытекает и то, что противопоставление лингвистического и экстралингвистического может быть преодолено и такие феномены человеческого бытия, как мышление, языковое содержание сознания, можно будет описывать при помощи одного и того же метаязыка, а не так, как сейчас, когда используются не связанные друг с другом понятийно-терминологические ряды, присущие той или иной конкретной науке [коммент. 2]. Когнитивная лингвистика уже сделала серьезный шаг в этом направлении, в ее научном лексиконе прочное место заняли понятия и термины «мышление», «знание», «когниция» (англоязычный термин, означающий и процесс приобретения знаний и результат этого процесса), «языковое видение мира», «ментальные репрезентации», «когнитивная модель», «когнитивная карта», «концептуализация», «категоризация», «языковая картина мира», «концептосфера», «национально-культурное пространство», «константы культуры» и многие другие.

Базовым же понятием для когнитивной лингвистики выступает понятие «концепт». Оно трактуется в когнитивной лингвистике как ментальное образование, «единица сознания» (Е. С. Кубрякова), «единица языка мысли» (Т. А. Фесенко), «сгусток культуры в сознании человека» (Ю. С. Степанов), «единица языкового видения мира» (Н. Д. Арутюнова). Опираясь на это понятие, когнитивные лингвисты объясняют, как устроена языковая картина мира человека, как в ней отражены накопленные им знания и опыт. Использование термина «концепт» в ходе когнитивных лингвистических исследований, настаивают ученые, позволяет получить представление «о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание... результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких “квантов” знания» [2, с. 90]. Из таких «квантов знания» («своеобразных ментальных кирпичиков») и складывается та языковая картина мира, которая становится для человека «домом бытия» (по М. Хайдеггеру).

Концепты, будучи элементами ментального лексикона, выполняют функцию языковой замены в сознании человека множеству различных, связанных друг с другом предметов. Сквозь призму таких мысленных образований, а концепты таковыми и являются, человек видит самого себя и мир, осознает свое положение в нем, осмысливает перипетии своей жизни. Концепты — нити языковой ткани человеческого мышления и психической деятельности в целом, они есть те ментальные сваи, на которых держится вся конструкция «дома бытия» конкретных индивидов.

Когнитивной лингвистикой доподлинно установлено, что смысловое содержание концепта (лат. *conceptus* — мысль, понятие) обычно гораздо шире, чем те лексические смыслы слова, которые представлены в одноименных словарных статьях лингвистических изданий (R. W. Langacker и др.). Смысл концепта (ментальной смысловой единицы), как правило, лишь частично совпадает со смыслом слова, представляющим его в языке. В словарной трактов-

ке слова, конечно же, учитывается лингвистическая, культурная, этническая специфика употребления языка, но она не может в полной мере отражать того, как воспринимается, осмысливается, наполняется смыслом слово в сознании конкретного человека, всегда находящегося в уникальных жизненных условиях и потому обладающего неповторимым ментальным складом.

Концепт не есть производное слова, он — продукт ментальной деятельности человека, сталкивающегося с действительностью, отображенной в слове. «Концепты, которые управляют нашим мышлением, — пишут основатели когнитивной лингвистики Дж. Лакофф и М. Джонсон, — не просто порождения ума. Они влияют на нашу повседневную деятельность, вплоть до самых тривиальных деталей. Наши концепты структурируют наши ощущения, поведение, наше отношение к другим людям. Тем самым наша концептуальная система играет центральную роль в определении реалий повседневной жизни» [4, с. 25]. Личный жизненный опыт человека, своеобразное усвоение им культурных, этнических традиций, уровень освоения языка и множество других факторов влияют на то, какой содержательный вид приобретают форматы понимания индивидом мира, атомами смыслов в которых выступают концепты.

Вот, к примеру, как описывают вышеупомянутые Дж. Лакофф и М. Джонсон концепт «время», формируемый у современного человека в условиях культуры постиндустриального общества. «Время в нашей культуре — ценность. Это ограниченный ресурс, который мы используем для достижения своих целей. Так как в современной западной культуре концепт РАБОТЫ обычно ассоциируется с потраченным на нее временем, а время может быть точно количественно определено, плата за труд, как правило, назначается за час, неделю или год. В нашей культуре метафора ВРЕМЯ — ЭТО ДЕНЬГИ выступает во многих облициях: как единица оплаты телефонных сообщений, почасовое жалование, плата за гостиничные номера, годовой бюджет, проценты по займам, выполнение общественных обязанностей, измеряемое потраченным на них временем. Эта практика относительно нова в истории человечества и существует не во всех культурах. Она появилась в современном индустриальном обществе и в значительной степени структурирует повседневную деятельность человека. Поскольку в нашей *деятельности* мы исходим из представления о времени как о ценности, сопоставимой с ограниченным ресурсом и даже деньгами, то мы и *воспринимаем* время таким образом. Мы понимаем и ощущаем время как сущность, которая может быть потрачена впустую или с пользой, вложена мудро или бесполезно, как сущность, которую можно сохранить или растратить.

ВРЕМЯ — ЭТО ДЕНЬГИ, TIME IS A RESOURCE / ВРЕМЯ — ЭТО ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС, и TIME IS A VALUABLE COMMODITY / ВРЕМЯ — ЭТО ЦЕННОСТЬ — это все метафорические концепты. Они метафоричны, так как мы используем свои практические знания о деньгах, об ограниченности ресурсов и ценностях для концептуализации времени. Это не единственный возможный для человека способ концептуализации време-

ни; он связан с нашей культурой. Существуют культуры, в которых время не концептуализируется ни одним из этих способов» [4, с. 29–30].

Еще один пример, характеризующий то, как особенности национального языка (русского) и отечественной культуры влияют на формирование концепта «умный человек». В нашей языковой и культурной среде подавляющее большинство людей отчетливо понимают, что словосочетание «очень умный» — это отнюдь не всегда комплимент, «умный очень» — скорее издевка, чем похвала, а «слишком умный» — иногда угроза.

Метафорически путь рождения языковой картины можно представить как процесс, начинающийся объединением атомов смысла в молекулы смысла, а затем протекающий в виде соединения молекул смысла в более крупные межмолекулярные смысловые соединения и заканчивающийся появлением языковой картины мира. Концепты, как *атомы смысла*, слагаются в концептосферы, своеобразные *молекулы смысла*; которые, в свою очередь, сопрягаясь, образуют языковую картину мира — уже само *вещественное тело смысла*, имеющее неповторимую конфигурацию в ментальности конкретного человека и определяющую то, как он рационально, оценочно и эмоционально воспринимает и понимает события своего бытия [коммент. 3].

Одной из важнейших задач, решаемых когнитивной лингвистикой, выступает разработка методики выявления и описания содержания концептов. На сегодняшний день ряд представителей когнитивной лингвистики сходятся во мнении, что концепт — феномен, имеющий сложную организацию, — можно представлять, последовательно характеризуя его со стороны наличия: 1) универсальных, общечеловеческих смыслов; 2) этнокультурных смыслов, задаваемых бытием в соответствующей культурной и этнической среде; 3) социальных смыслов, постигаемых в рамках жизни в конкретных общественных условиях; 4) субкультурных смыслов, усвоенных в контексте нахождения среди людей определенного возраста — носителей определенных субкультурных воззрений; 5) индивидуально-личностных смыслов, приобретенных в ходе взросления, воспитания, обучения, накопления жизненного опыта. Для достижения этой цели когнитивной лингвистикой самым активным образом уже используются метафорический анализ Дж. Лакоффа и М. Джонсона, макрокомпонентная модель значений В. Н. Телия, фреймовая семантика Ч. Филлмора, методика сценариев Р. Шенка и Р. Абельсона, методика прототипов Э. Рош, методика профилирования Е. Бартминского, методика вертикальных синтаксических полей С. М. Прохоровой и др.

Когнитивная лингвистика неразрывно связана с когнитивной психологией — научной дисциплиной, сосредоточивающей свой исследовательский взгляд на явлениях человеческого познания, на установлении связей между мыслительными процессами и нейрофизиологической активностью мозга, на рассмотрении всего спектра ментальных проявлений, касающихся мышления индивида. Когнитивная психология неоднократно и достаточно успешно обращала свои взоры на вопросы, связанные с тем, как человек сосредоточивает



внимание на языковой информации о мире и самом себе, как он эту языковую информацию сохраняет и обрабатывает, как он думает, используя язык (символический инструмент), как он формулирует свои мысли с помощью языка.

Когнитивную психологию, в отличие от академической лингвистики, преследующей цель постижения природы языка, интересуют способы, которыми сознательно, а порой и бессознательно пользуются люди для выполнения ментальных операций с языковыми конструкциями. За последнее время когнитивной психологией получены интереснейшие данные о том, как складывается у человека языковая компетентность, как выстраивается его речевая деятельность, как проявляет себя в письменной и устной речи присущая каждому в той или иной степени лингвистическая интуиция, как овладевает человек правилами грамматики и синтаксиса, какие языковые ошибки чаще всего совершают люди, начинающие в разные возрастные периоды своей жизни изучать иностранные языки, чем отличается процесс чтения текстов у детей и взрослых, как формируются у них языковые представления (понятия) об окружающей их действительности и многие другие.

К весьма любопытным выводам о том, как функционирует ментальный механизм обработки символической информации, пришел, к примеру, А. Пайвио, автор психологической теории двойного кодирования. В своих экспериментах он изучал, как предъявляемые испытуемым слова вызывают в их сознании соответствующие этим словам мысленные образы. В ходе работы было, в частности, установлено, что некоторые предъявляемые слова стимулирует появление в сознании испытуемых более четких и стойких мысленных образов, чем другие. Выяснилось, что целые ряды слов можно сопоставлять друг с другом по тому, насколько стройные, целостные и детализированные ментальные образы они вызывают у людей. Слова «слон», «оркестр», «церковь» оказались существенно «образнее», чем слова «деяние», «добродетель», «контакт». Они обуславливали появление в сознании участников эксперимента образов, напоминающих хорошо сделанный рисунок, обладающий структурой и не имеющий размытых границ.

Проделанная А. Пайвио экспериментальная работа убедила его в том, что человеческое познание «включает в себя деятельность двух отдельных подсистем: вербальной, которая прямо специализируется на обработке языковой информации, и невербальной (образной), которая предназначена для неязыковых объектов и событий. Предполагается, — пишет автор теории двойного кодирования, — что единицами этих систем являются внутренние репрезентации, называемые соответственно логогенами и имагенами, которые активизируются, когда человек распознает слова и объекты, манипулирует ими или просто думает о них. Репрезентации модально-специфичны, так что существуют разные логогены и имагены, соответствующие зрительным, слуховым, тактильным (кинестетическим) и двигательным свойствам языка или объектов. Репрезентации связаны с сенсорным входом и ответом на выходе системы переработки информации, а также друг с другом и функционируют как неза-

висимо, так и совместно, опосредуя вербальное или невербальное поведение. Репрезентации могут осознаваться в виде образного ряда и внутренней речи или не осознаваться вовсе». «Теория, — продолжает А. Пайвио, — подразумевает, что даже в чисто языковые явления обычно вовлечены сразу обе системы. Вербальная система — необходимый игрок во всех "языковых играх", но лишь в немногих ее бывает достаточно. В самых интересных и важных из них ей не обойтись без обширной базы знаний и искусства игры, которым владеет невербальная система. Невербальная система, напротив, сама по себе не может играть в эти игры, но зато умеет раскладывать сложные невербальные "пасьянсы". В некоторых задачах доминирует вербальная система (простой пример — кроссворды), в других — невербальная образная система (например, в составных головоломках-пазлах)». «Познание, — заключает А. Пайвио, — изменчивая мозаика взаимодействия этих двух систем, зависящая от того, в какой степени они развиты» [5, с. 110–111]. Завершая разговор о когнитивных психологических разработках А. Пайвио, справедливым будет отметить, что сегодня многие положения теории двойного кодирования подтверждены многочисленными экспериментами Г. Бауэра, Л. Брукса, А. Бэдделя.

Научные знания о закономерностях ментальной обработки языковой информации, добытые когнитивной психологией, в адаптированном виде входят и в строй тех знаний, которыми оперирует когнитивная лингвистика. Это, несомненно, позволяет ей в более широком контексте и более выверенно рассматривать и вопросы, связанные с формированием языковой картины человека.

Помимо данных когнитивной психологии в когнитивных лингвистических исследованиях, как уже отмечалось выше, используются также данные культурологи, этнографии и социологии. Бесспорным является утверждение, что в устной и письменной речи людей отображается происходящее в их сознании, которое само формируется под воздействием этнокультурных и социальных факторов. Отсюда и вытекают многократно подтвержденные временем представления о своеобразии мышления человека — носителя конкретных этнокультурных стереотипов и социальных установок. В обычных, повседневных рассуждениях о русской душе, немецкой пунктуальности, итальянском темпераменте точно схвачена существующая связь этнокультурного и социального способа организации жизни больших общностей людей и способа их ментальной адаптации к среде проживания.

Человек, растущий и воспитывающийся в определенной этнокультурной и социальной среде, в процессе языкового погружения в нее впитывает в себя знание тех условных правил (кодов), которые действуют в этой среде и являются осью, держащей на себе весь устоявшийся порядок этнокультурного и социального бытия. Знание этих кодов, идентификация себя с ними, приверженность им в мышлении и постоянное воспроизведение их в своем поведении порождают особый склад ментальной жизни человека, иногда именуемый национальным характером. Он (национальный характер) и есть та инвариантная для многих людей компонента их личности, которая сформировалась в

контексте общих для них этнокультурных и социальных условий жизни. Так как естественный язык — важнейшая составляющая этнокультурного и социального существования, которая обеспечивает повседневное общение людей и задает им единство видения реалий жизни, то вполне оправданным с научной точки зрения становится разговор об определяющем влиянии языка на процесс становления у этих людей инвариантной компоненты языковой картины мира. «Некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, — пишет Ю. Н. Караулов, — существует, она-то и обуславливает возможность выделения в общезыковой картине мира ее ядерной, общезначимой, инвариантной части» [1, с. 37].

Конечно же, у людей, живущих в сходных этнокультурных и социальных условиях, инвариантная компонента языковой картины мира дополняется компонентой индивидуальной, формирующейся в непохожей на другие обстановке семейного взаимодействия и отличающейся своеобразием ситуации обучения. Индивидуальная компонента, в отличие от компоненты инвариантной, позволяет человеку видеть мир и самого себя сквозь призму языка, отображающего иерархию личных смыслов и ценностей. Синтез инвариантной и индивидуальной компонент и дает человеку возможность стать той неповторимой языковой личностью, которая укоренена в созданном людьми символическом универсуме и осмысленно строит свою жизнь в конкретной этнокультурной и социальной среде.

Философия языка — еще одна дисциплина, постоянно находящаяся в поле внимания когнитивной лингвистики. То, что мышление и язык взаимосвязаны, ученым стало понятно довольно давно. Но то, что языку присуща конституирующая действительность роль, — открытие относительно недавнее. Изучение языка как материи, с помощью которой творится символический мир, лежащий между миром внешней для человека реальности и его внутренним миром, и стало делом философии языка. Путь такого изучения языка оказался весьма плодотворным. Появились философские концепции, объясняющие то, как язык категориально дробит и делит на части мир, как он становится знанием о мире и заставляет человеческое сознание считаться с результатами символического познания действительности. Получили широкое хождение диалогические концепции языка, трактующие язык как интересубъективную реальность, которая формируется в контексте диалога Я и Ты, то есть коммуникативного взаимодействия людей. Набрала силу концепция лингвистической относительности, обосновывающая положение о том, все человеческие знания зависят от языковых средств, с помощью которых они сформулированы. С целью осуществления терапии языка, несущего в себе многозначность и порой неопределенность, был осуществлен ряд попыток его «лечения» логическим инструментарием. Особое внимание было уделено рассмотрению прагматических аспектов бытия языка, выявлению герменевтических практик смысловой расшифровки текстов, анализу структуры речевого дискурса. Меткие наблюдения, сделанные философией языка, поставившей перед собой за-

дачу разобраться в вопросах, касающихся роли и места языка в жизни людей, сблизил ее с когнитивной лингвистикой, исследующей закономерности языкового постижения человеком мира. Сегодня грань, разделяющая философию языка и когнитивную лингвистику, продолжает истончаться.

В завершение разговора о когнитивной лингвистике, о ее связях с другими науками, наверное, следует еще раз вернуться к мысли, с которой этот разговор начался. Имя, которое дано предмету, которое имеется у него, делает этот предмет существующим для нас. Если нет имени, то нет и той реальности, которую способен постичь человек. Предмет же, которому адресуется имя, безмолвен и в нем не нуждается. Имена, раздаваемые людьми всему тому, с чем они имеют дело, нужны им самим, без них они — существа, лишённые символического измерения, то есть собственно человеческого бытия.

Эта мысль стала нормой научного мышления относительно недавно. Но сформулирована и высказана она намного раньше. Ниже приводится знакомый каждому с детства отрывок из книги Л. Кэрролла «Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье», в котором в художественной форме проясняется существо этой, преобразившей наши представления о мире, мысли [коммент. 4].

«Алиса оказалась под деревом, а над головой у нее на сучке устроился Комар (так вот кто был ее невидимым собеседником!) и обмахивал Алису крылышками.

Это был огромный комар.

— Не меньше гуся! — подумала Алиса.

Но она ничуть не испугалась: чего ей было бояться после столь долгой и дружеской беседы?

— Значит, ты не всех насекомых любишь? — продолжал, как ни в чем не бывало Комар.

— Я люблю тех, которые умеют говорить, — отвечала Алиса. — У нас насекомые не разговаривают.

— А каким насекомым у вас радуются? — спросил Комар.

— Я никаким насекомым не радуюсь, потому что я их боюсь, — призналась Алиса. — По крайней мере, больших. Но я могу вам сказать, как их зовут.

— А они, конечно, идут, когда их зовут? — небрежно заметил Комар.

— Нет, кажется, не идут.

— Тогда зачем же их звать, если они не идут?

— Им это ни к чему, а нам все-таки нужно. Иначе зачем вообще знать, как что называется?

— Незачем, по-моему, — сказал Комар. — Если ты зайдешь поглубже вон в тот лес, ты увидишь, что там нет никаких имен и названий» [3, с. 144].

Из этого фрагмента читателю становится предельно ясным, что природа и вещественный мир не нуждаются в названиях и именах, в них нуждается лишь человек. Без них у него нет языковой картины мира, то есть нет того символического мира, в котором он привык существовать.

Мысль о том, что реальность человеческого бытия, то есть бытия символического, конструируется человеком с помощью языка, является основополагающей как для когнитивной лингвистики, так и для педагогики.

Природа всего сотворенного человеком — символическая, и мир культуры (место обитания человека символического) — продукт его символической деятельности. Приобщение человека к жизни в символической вселенной, созданной усилиями многих поколений людей, — базовая задача образования и фундаментальная научно-педагогическая проблема.

За тысячелетия своего существования человечество накопило колоссальный опыт жизнеустроения в символическом по своей сути мире культуры. Именно этот опыт дает возможность людям продолжать строить мир культуры и жить в нем. Новорожденный человек, только-только входящий в жизнь, не имеет никакого представления о своеобразии мира культуры, построенного человечеством за долгие века своего пребывания на Земле. Не освоив этого опыта жизнеустроения, ребенок не станет полноценным членом человеческого сообщества, не впишется в универсум человеческой культуры, не обретет тех качеств, которые только и позволяют говорить о человеке как об особом роде сущего, как о носителе собственно человеческого (символического) начала. Освоить этот опыт ребенок без помощи Другого — уже укорененного в мире культуры, — не в состоянии.

Тайна рождения собственно человеческого в человеке есть во многом тайна педагогическая. Передача опыта жизнеустроения от человека к человеку, совершаемая под руководством педагога, выводит обучающегося из состояния одномерного физического бытия в состояние двумерного бытия, в контексте которого он становится не просто физически существующим, а действующим в соответствии со своими целями, мотивами, культурными установками, правовыми и нравственными императивами. Рассмотрением вопросов, касающихся укрепления в человеке символического начала, приумножения в нем способностей к символическому творчеству, и занимается педагогика, наука, своими корнями уходящая в глубокую древность и сегодня становящаяся все более востребованной.

Отнюдь не случайно в современной педагогике получило широкую представленность теоретическое видение, согласно которому образовательный процесс следует рассматривать как средство формирования у учащихся языковой картины мира и языковой компетентности, включения их в пространство «языковых игр»; как технологию развития у них способностей использовать языки культуры, интерпретировать тексты культуры; как метод привития учащимся навыков и умений коммуницировать и приходить к согласию с собой, другими [коммент. 5].

Для того чтобы состоялось образование, нацеленное на формирование языковой личности, языковой компетентности, способности к символическому творчеству, педагогике необходимо получить ответы на вопросы: как его выстраивать, какой должна быть его предметная структура и содержа-

ние, каких дидактических нормативов следует придерживаться в ходе построения и реализации этой образовательной инициативы, какие учебники и учебные материалы целесообразно использовать, каким в формате данного образования должен быть педагогический дискурс и т. д. Получить ответы на эти вопросы можно лишь в случае привлечения к совместному с педагогикой поиску когнитивной лингвистики. Начало проведению такого междисциплинарного исследования и было положено в 2014 году в Институте стратегии развития образования Российской академии образования в рамках темы НИР «Теоретический базис, понятийный аппарат и исследовательский инструментарий педагогической семиологии».

### Комментарии

1. В качестве одного из примеров, подтверждающих приверженность ученых-гуманитариев такой точке зрения, можно привести слова видного отечественного психолога А. А. Леонтьева. Вот как он пишет о своем понимании связи слова и реальности в книге под названием «Деятельный ум»: «...слова... представляют собой абстракции, которым прямо не соответствует во внешнем мире ничего непосредственно чувственного» (Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). — М. : Смысл, 2001. — С. 49).

2. Одним из подтверждений того, что научная работа в этом направлении ведется, представляет содержание совсем недавно вышедших книг: Пинкер С. Субстанция мышления. Язык как окно в человеческую природу. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013; Бикертон Д. Язык Адама: Как люди создали язык, как язык создал людей. — М. : Языки славянских культур, 2012 и ряд других изданий.

3. Автор понятия «концептосфера» — Д. С. Лихачев.

4. Со ссылкой на этот фрагмент книги Л. Кэрролла автор статьи встретился в монографии Клода Ажежа «Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки». В статье ссылка на этот фрагмент дается по тексту русского перевода книги Л. Кэрролла. В монографии К. Ажежа данный фрагмент в несколько усеченном объеме дается по французскому переводу и поэтому полного совпадения текста одного и того же приводимого фрагмента нет. См.: Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. Пер. с фр. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — С. 121.

5. Естественные языки и научные языки (язык математики, физики, химии, биологии, географии, истории, литературы и др.) — знаковые системы, продукты символической деятельности человека. Знакомство с ними, изучение их открывают человеку дверь в символическое пространство, которое создается людьми, осуществляющими творческие операции со знаками. Иными словами, вполне можно сказать, что символическое пространство конституируется игрой со знаками.

The article is devoted to the description of theoretical bases of interdisciplinary research, conducted by the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education. The article reveals the idea of uniting pedagogy and cognitive linguistics into one research project.

**Keywords:** pedagogics, cognitive linguistics, interdisciplinary research.

### Список литературы

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М.: КомКнига, 2006.
2. *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. — М., 1996.
3. *Кэрролл Л.* Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье / Л. Кэрролл. — М.: Наука, 1990.
4. *Лакофф Дж.* Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
5. *Пайвио А.* Теория двойного кодирования и обучение / А. Пайвио // Когнитивная психология: история и современность : хрестоматия. — М.: Ломоносов, 2011.
6. *Хайдеггер М.* Время и бытие. Статьи выступления / М. Хайдеггер. — М.: Республика, 1993.

**О. В. Сорокин**

### Целеориентированное регулирование и саморегулирование девиаций в молодежной среде<sup>1</sup>

В статье анализируются целеориентированные механизмы и механизмы саморегуляции как факторы, регулирующие взаимодействия индивида, групп риска и социальных институтов посредством доверия, а также направленность молодежного сознания на девиантные формы поведения в условиях современного российского общества.

**Ключевые слова:** молодежь, девиации, социология молодежи, поведенческие установки, социокультурные механизмы, социальная регуляция, саморегуляция, риск, доверие.

В данной статье автором предпринимается попытка изучения целеориентированных механизмов и механизмов саморегуляции как факторов, регулирующих взаимодействия индивида, групп риска и социальных институтов посредством доверия, а также направленность молодежного сознания на девиантные формы поведения в условиях современного российского общества.

Под девиантным поведением в социологической литературе принято понимать несоответствие поступков, действий, видов деятельности нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям, признаваемым законными обществом или его группами [4, с. 346]. Анализ процесса регуляции девиантного поведения молодежи предполагает изучение особенностей проявления девиаций в молодежной среде в современном обществе. Это связано с тем, что регуляция отклонений в поведении молодежи во многом зависит от характера взаимодействий индивида и молодежных групп, интеграции молодежи в общественные процессы.

Специфика девиаций в молодежной среде в первую очередь обусловлена возрастными особенностями молодежи как социально-демографической группы. Именно в молодежном сознании в силу неустойчивости представлений, ценностных ориентаций заметно сильнее выражены установки на антисо-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 14-03-00484.

циальное поведение, чем в старших возрастных группах. Во-вторых, девиантные формы поведения связаны с завышенными ожиданиями, характерными для молодежного возраста [2, с. 48]. Нереальные требования к себе, к обществу, предъявляемые молодыми людьми, находят выражение в потребностях, интересах молодежи, формируют у них неадекватные ролевые представления. Столкновения с трудностями продуцируют утрату доверия в молодежном сознании к социальным институтам. В-третьих, переходное положение молодежи, связанное с неопределенностью социального статуса, поиском идентичностей, с риском в процессе принятия решений, определяет маргинальное состояние молодежи, следовательно, характеризуется нестандартными попытками выхода из этого состояния. В-четвертых, влияние возрастных особенностей на девиантные формы поведения усиливается под воздействием социальных условий переходного общества, для которого характерно состояние неопределенности, нелинейности протекания социальных процессов. В современном обществе размыты представления о должном, нормативном поведении, в силу того что в разных ценностно-нормативных системах предлагаются свои идеалы и образцы поведения. Четвертая особенность проявления девиаций в молодежной среде обусловлена заметным влиянием субкультурного фактора на социальное поведение молодежи. Именно молодежные субкультуры как формы самоорганизации потребностей, интересов и ценностей позволяют молодым людям интегрироваться в социальные отношения либо, в силу объективных причин, оказаться в ситуации социально исключенных [2, с. 209]. Отношения в рамках субкультуры часто регулируются нормами и ценностями, которые не приветствуются в обществе. По сути девиации становятся частью современной молодежной субкультуры, появился даже термин «the hiking life» (лайф-хакинг). Данный термин объединяет представления и практические способы «взлома жизни». Таким образом, девиации становятся формой социальных норм в молодежной среде. Попытки выйти за рамки ценностно-нормативных систем общества детерминируют конструирование в групповом молодежном сознании своих жизненных миров, которые часто вступают в противоречие с образом официально навязываемого институционального порядка.

К особенностям проявления девиаций в молодежной среде можно также отнести формирование в массовом сознании установок на социокультурные образцы глобализирующегося, постиндустриального общества. Данные образы вступают в противоречие с традиционными представлениями о семье, труде, образовании, власти. Представители молодого поколения больше других представителей возрастных групп включены в деятельность интернет-сообществ, социальных сетей, виртуальных групп по интересам. Все это обуславливает появление новых форм девиаций в молодежной среде, которые в условиях перехода к информационному обществу все больше уходят в сферу распространения интернет-технологий. К данным формам можно отнести кибербуллинг, троллинг, пранк, хакерство, кибер-атаки, использование и распространение пиратского контента, интернет-зависимость и другие формы.



В современном российском обществе отсутствуют системные знания о новых формах девиаций, в повседневном сознании молодежи многие современные негативные девиации пока не воспринимаются как угрозы, поэтому они несут в себе более серьезные разрушительные последствия, нежели прежние угрозы, как для самой молодежи, так и для общества в целом. Отсутствие должных знаний об угрозах, которые таят в себе новые формы девиаций, выступает одной из особенностей проявления девиаций в молодежной среде. Выделенные особенности проявления девиаций в молодежной среде позволяют рассмотреть процесс регуляции данного феномена посредством доверия.

Доверие представляет собой социологическую категорию, отражающую степень соответствия ожидаемым и реальным знаниям о партнере взаимодействий как значимом объекте социальной действительности [5, с. 30]. Доверие как фактор регуляции девиантного поведения предполагает упорядочивание, организацию, направление отклоняющегося поведения человека в обществе и в различных социальных группах. Доверие или недоверие социальным ценностям, нормам, ролям, которые интериоризируются в процессе социализации, выступает регулятором группового поведения молодежи. Доверие в таком понимании выступает как внешний и внутренний регулятор девиантного поведения. В случае внешнего регулирования девиантного поведения группа молодежи, индивид принимают социальные нормы и ценности, сознательно трансформируя свои потребности, интересы, ценности под них и меняя свои прежние ценностные ориентации и представления. Внутреннее регулирование основывается на разрешении противоречий, которые возникают внутри молодежной группы, личности в процессе социальной интеграции.

В устойчивом обществе, характеризующемся высоким уровнем доверия в процессе социальных взаимодействий, негативные девиации индивида или социальных групп регулируются обществом путем вовлечения субъекта в социально одобряемые формы деятельности, тем самым мотивируя его на продуцирование позитивных девиаций. В условиях трансформации общества возрастает степень неопределенности в отношениях между людьми, между социальными группами. Попытка интеграции индивида в маргинальные группы, группы с деструктивным девиантным поведением становится осознанной и неосознанной реакцией индивидов и групп на социальную неопределенность. Доверие в данном случае выступает фактором регуляции взаимодействий внутри молодежных групп риска. В обществе, характеризующемся непредсказуемостью социальных процессов, невысоким уровнем доверия между взаимодействующими субъектами, регуляция духовной жизни молодежи через соотнесение ожиданий молодых людей с социальными ролями и нормами затруднена в силу отсутствия четких моделей социализации. Поэтому знания об объектах социальной реальности индивидов и социальных групп не всегда тождественны данным объектам. Подростки, молодые люди охотнее идентифицируют себя с группами сверстников с отклоняющимся типом поведения, нежели с институциональными статусны-

ми группами, навязываемыми, по их мнению, обществом, выделяют в этих группах риска для себя значимых Других.

Поведение любого субъекта в молодежных группах строится на соотнесении своего ролевого поведения с поведением, принятым в группе, с которой идентифицирует себя данный субъект. В молодежных группах с деструктивным девиантным поведением (криминогенной группе, экстремистской группе, фанатской группе) регуляция поведения строится на общезначимых для всех членов группы социокультурных образцах и нормах поведения. Для каждого участника группы доверие к данной группе строится на соотнесении собственных ожиданий о самореализации в группе с реальным положением дел. Если ожидания субъекта совпадают с требованиями, выдвигаемыми группой, то это свидетельствует о высокой степени доверия в группе. Чем выше уровень осознанного доверия в группе с отклоняющимся поведением, тем заметнее наличие признаков жесткой иерархии в данной группе и сильнее в групповом сознании представлены образы «мы» и «они». «Мы» — это общность, объединяющая членов данной группы, а «они» — это общность членов чужой, часто враждебной группы. Также данную группу характеризуют такие признаки, как внушаемость и конформизм. Выделяемые в социальном окружении субъекта значимые Другие образуют его референтную группу. Свое поведение в группе и в обществе субъект выстраивает на основании норм и правил, принятых в данной группе. Тем самым доверие реализует свою социорегуляционную функцию: регулирует ожидания и требования, регулирует отношения обмена в социальных взаимодействиях, символической интеракции, регулирует правила поведения, конструирование людьми собственных имиджей [5, с. 30]. Так, доверие повышает степень определенности во взаимодействиях между индивидами и молодежными группами, проводя знаковые и символические границы между самими молодежными группами риска.

Регуляция девиантного поведения молодежных групп на макроуровне осуществляется посредством институциональных, социокультурных, социально-организационных механизмов социальной регуляции. Данные механизмы отвечают за установление общественного порядка [5, с. 60]. Общественный порядок как система устойчивых институционально одобряемых социокультурных образов поведения утверждается в обществе посредством институционального регулирования и саморегулирования. Доверие в этих процессах выполняет важную функцию по обеспечению соотнесения ожиданий индивидов, социальных групп о стандартах поведения с образцами, предлагаемыми институтами. В условиях трансформирующегося общества доверие базовым социальным институтам, образованию, политическим партиям, правоохранительной системе затруднено в силу размытости представлений в обществе о должных социокультурных образцах, отвечающих запросам современного времени. В конкуренцию за влияние на молодежное сознание наряду с традиционными ценностно-нормативными системами вступают современные образцы постиндустриального, глобализирующегося общества, которые

определяют основу доверия в изменяющейся социальной реальности. Этими новыми современными образцами становятся индивидуализм, популярность, карьеризм, социальное происхождение, достижение высокого социального статуса, предприимчивость, умение делать деньги и др. Доверие новым социокультурным образцам определяет выбор некоторыми молодежными группами девятых стратегий принятия данных ценностей, поскольку традиционными институциональными способами их достижение видится им невозможным. Доверие таким социокультурным образцам, как честный политик, законопослушный гражданин, учитель, воспитатель, как источникам истинных знаний сменяется доверием образам успешного программиста-хакера, взламывающего код крупных финансовых учреждений, бизнесмена, который лоббирует свои интересы путем подкупа политиков, лидера преступной группировки, который контролирует сферы влияния, и др. В процессе социальной регуляции в молодежных группах с деструктивным девиантным поведением наблюдается активизация неинституциональных механизмов регуляции — саморегуляции и самоорганизации. Создание преступных групп, молодежных банд, экстремистских сообществ позволяет участникам этих социальных образований объединять свои интересы, доверяя новым социокультурным образцам, тем самым в понимании членов данных групп снижается уровень неопределенности в их социальных взаимодействиях.

Самоорганизация и саморегулирование доверия внутри девиантных молодежных групп осуществляется благодаря таким социокультурным составляющим процесса регуляции, как интересы, потребности и ценности. Во взаимосвязи трех этих составляющих образуется мотивационная сфера сознания молодежи [2, с. 26]. Потребности отражают состояние неудовлетворенности индивида, включенного в девиантную группу. Интересы придают саморегуляции деятельностную форму, тем самым у участников девиантной группы появляется совместная стратегия поведения. Ценностные ориентации направляют деятельность участников девиантной группы, наделяют ее смыслообразующим началом, таким образом, саморегуляции социального поведения придается направленность. Доверие обеспечивает согласованность потребностей, интересов и ценностей, регулируя тем самым как отношения внутри девиантной группы, так и ее взаимодействия с внешней средой, с другими социальными группами, социальными институтами.

Доминирующая мотивация определяет направленность группового сознания и тип коллективного поведения молодежи. Ключевым фактором, объединяющим интересы индивидов в группе с девиантным поведением, выступает фактор риска. Согласно концепции риска Ю. А. Зубок, риск отражает стремление молодежи к изменению своего состояния, которое содержит опасность полного или частичного разрушения социальной системы, либо тенденцию к самосохранению в процессе социального развития молодежи как социально-демографической группы [2, с. 174–175]. Именно коллективная установка молодежной группы на риск, опосредованная доверием ее членов по

вопросу общей стратегии поведения, как форма поиска определенности в социальной среде позволяет маргинальной группе, с одной стороны, самосохраниться, сохранить свои нормы, ценности, образцы поведения, а с другой — попытаться самоутвердиться в социальных взаимодействиях, то есть развиваться. Окончательный выбор в пользу установки на безопасное поведение или, наоборот, опасное поведение решается индивидом или группой в процессе формирования доверия или недоверия по отношению к объекту социальной реальности. Высокий уровень доверия индивида или группы к объектам социальной реальности, к социальным институтам детерминирует установки на безопасное поведение в групповом молодежном сознании, по сути, стимулируя позитивные формы девиаций, которые выражаются в коллективном творчестве, новых способах самореализации. Примерами таких форм могут стать создание граффити на стенах домов, написание текстов песен про трудности жизни и др. Низкий уровень доверия социальным институтам со стороны девиантной личности или маргинальной группы формирует в групповом сознании молодежи установки на рисковое поведение, сопряженное с проявлением агрессии, экстремистских форм поведения, посредством конструирования в групповом сознании альтернативных социальному порядку образов социальной реальности. При этом установки на рисковое поведение девиантных личностей или групп не обязательно означают выбор в пользу только опасности. Часто данные установки связаны с попыткой девиантной личности или группы преодолеть неопределенность во взаимодействиях между индивидами, социальными группами и институтами.

Таким образом, доверие как социальное явление выполняет важную роль в процессе целеориентированного регулирования и саморегулирования девиаций в молодежной среде. На микроуровне высокая степень доверия между участниками маргинальных, асоциальных групп позволяет сконструировать в групповом сознании чувство принадлежности к группе и новую социальную реальность, в которой представлена попытка выхода за границы ценностно-нормативной системы. На макроуровне доверие выполняет важную функцию по обеспечению соотношения ожиданий индивидов, социальных групп относительно стандартов поведения с образцами, предлагаемыми институтами. Выбор в пользу установки на опасность или безопасность в групповом сознании обусловлен влиянием фактора риска как способа достижения определенности в социальных взаимодействиях.

The article provides the analysis of the goal-oriented and self-regulation mechanisms as of factors regulating the interaction between the individual, risk groups and social institutions through the trust as well as the focus of youth consciousness on deviant forms of behavior in modern Russian society.

**Keywords:** youth, deviation, sociology of youth, behavioral attitudes, socio-cultural mechanisms, social regulation, self-regulation, risk, trust.

### Список литературы

1. Девиантность подростков. Теория, методология, эмпирическая реальность / Я. И. Гилинский [и др.]. — СПб. : Медицинская пресса, 2001. — 200 с.

2. *Зубок Ю. А.* Феномен риска в социологии. Опыт исследования молодежи / Ю. А. Зубок. — М. : Мысль, 2007. — 288 с.
3. *Клейберг Ю. А.* Девиантология: схемы, таблицы, комментарии : учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. — М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2014. — 152 с.
4. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / отв. ред. Ю. А. Зубок, В. И. Чупров. — М. : Academia, 2008. — 608 с.
5. *Чупров В. И.* Доверие в саморегуляции социальных взаимодействий в условиях неопределенности. Почему нет мира в Украине? : монография / В. И. Чупров, В. В. Михеева. — М. : Норма, 2015. — 116 с.

***М. Д. Шарыгин, В. А. Столбов***

## **Социализация — важнейший компонент цивилизированного развития регионального общества**

В статье рассматривается процесс социализации в регионах РФ. Анализируются территориальные особенности процесса социализации населения, формулируются связанные с этим проблемы, предлагаются пути их решения. Социализация регионального сообщества видится важнейшим путем наращивания человеческого капитала территории.

**Ключевые слова:** социализация, цивилизованное развитие регионов, человеческий капитал, региональные проблемы социализации, гуманизация регионального развития, уровень жизни населения, социальные патологии.

Цивилизованное развитие российского общества, нацеленное на повышение качества жизни населения, опирается на систему социальных ценностей и ориентиров, сложившуюся в процессе исторического развития страны. В России и ее регионах сохраняется и обогащается материально-культурное (города, здания, сооружения, артефакты) и духовное (мораль, нравственность, этика, эстетика и др.) наследие, появляются новые социальные ценности. Общество и его окружение постоянно совершенствуются и социализируются.

Социализация (от лат. *Socialis* — общественный) — процесс восприятия населением определенной системы знаний, норм и ценностей, нацеленный на повышение благосостояния, благополучия и гармоничное развитие каждого человека. Гуманная ориентация общественного развития способствует раскрепощению человека, раскрытию его творческих способностей, совершенствованию межличностных отношений. Творческая, гармонично развитая личность становится главной целью функционирования всего общества и каждого региона. Для достижения этой цели необходимо повысить уровень материального благосостояния и духовного благополучия, восстановить социальную справедливость на территории страны, создать благоприятные условия жизнедеятельности населения в каждом регионе и населенном пункте. Для управления процессами социализации и их ускорения в каждом регионе формируется специфический социально-культурный (социально-инфраструктурный) комплекс, включающий объекты образования, культуры, искусства, науки, здравоохранения и т. п. Создание социально-культурных комплексов, обладающих общероссийскими чертами и индивидуально-региональными особенностями диктуется необходимостью выравнивания

уровня потребления культурных благ между регионами, различными городами, городской и сельской местностью, разными слоями населения. В ближайшие годы нужно резко расширить объем предоставляемых населению услуг, повысить их качество, уравнять условия доступа к ним населения, проживающего в разных регионах. От уровня развития социально-культурного комплекса во многом зависит решение проблемы активного и содержательного использования свободного времени населения, рост духовной культуры людей и совершенствование всей цивилизации.

В соответствии со стратегическими целями эволюции региональных ценностей людей приоритет, несомненно, принадлежит социальному развитию. Социальное развитие, или социализация, понимается двояко. С одной стороны, как процесс цивилизации личности, ее поступательного физического и духовного воспроизводства, интеллектуального и нравственного совершенствования. С другой стороны, как создание условий для свободного и всестороннего развития каждого человека, подготовки к реализации определенных функций в обществе, активной и полноценной жизнедеятельности индивидов, социальных групп и территориальных общностей людей.

Среди всех территориальных общностей людей разного таксономического ранга исходной является первичная территориальная общность, которая обладает свойствами целостности и неделимости по функциональному критерию. Первичная общность обладает всеми функциями, типичными для данного класса социально-территориальных образований. Более частные образования уже не могут выполнять те функции, которые присущи территориальным общностям людей. Среди всего разнообразия функций главными являются системообразующие функции. Одной из них является функция устойчивого социального и социально-демографического воспроизводства населения. Воспроизводство обеспечивается повседневным обменом результатами основных видов деятельности людей и тем самым удовлетворением их потребностей.

Социальное воспроизводство — это процесс эволюционного развития территориальных общностей людей, социальных групп и отношений между людьми, людьми и окружающим миром в форме их циклического воспроизводства. Оно воплощает тенденции изменения социальной структуры, присущие естественно исторической и социально-исторической эволюции развития общества.

До недавнего времени господствовала теория, согласно которой процесс воспроизводства есть процесс гомогенизации общества, то есть сближения социальных групп, стирания социально-классовых различий от поколения к поколению, а также в пределах одного и того же поколения. Однако общечеловеческая, общемировая тенденция развития общества обратная: чем разнообразнее структура того или иного общества, тем оно более стабильно, более устойчиво к внешним и внутренним воздействиям, успешнее развивается. Тенденция повышения разнообразия, индивидуальности и самовыражения

каждого человека проявляется и в нашей стране, все настойчивее и ярче выражается как в социальной структуре, так и в социальном воспроизводстве.

Социальное воспроизводство включает в себя воссоздание ранее существовавших элементов социальной структуры и отношений между людьми, а также возникновение, становление и расширенное воспроизводство новых элементов и отношений. В ходе этого процесса формируется индивид, человеческая личность с собственными взглядами, убеждениями, способностями. Если общественные массы, классы, страты, социальные группы и слои, а также отношения между ними воспроизводятся в масштабах всего общества, то процесс производства индивида протекает непосредственно в первичных общностях людей. Они и обеспечивают воссоздание его как живого носителя свойств, характеристик конкретного класса, группы, слоя. Такие первичные ячейки общества, как семья, дружеский, учебный, производственный коллектив, осуществляют лишь частичные функции воспроизводства индивида. Такую же частную роль исполняют различные социальные институты: образование, здравоохранение, культура, искусство и т. д. Специфика территориальных общностей людей (социумов) состоит именно в том, что они, интегрируя деятельность всех социальных институтов, присутствующих на территории, обеспечивают удовлетворение основных потребностей индивида и тем самым регулируют процесс его воспроизведения.

Социально-демографическое воспроизводство нельзя сводить к простому физическому воспроизводству численности людей. Оно гораздо шире, так как включает также воспроизводство совокупности определенных социальных качеств, необходимых для активного участия населения в функционировании и развитии региона и всего общества. В социально-демографическом воспроизводстве могут быть выделены два аспекта:

- 1) количественный — собственно воспроизводство индивидов;
- 2) качественный — воспитание и воссоздание социальных свойств личности. Этот аспект социально-демографического воспроизводства объединяет по крайней мере три взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса: устранение негативных тенденций прошлого, сохранение позитивного содержания предшествующих этапов общественной эволюции, целенаправленное культивирование необходимых обществу личностных черт.

Процесс социализации российского общества протекает в сложной политической, демографической и социально-экономической обстановке. В стране происходит депопуляция населения, отток интеллектуальной молодежи, приток полуграмотных мигрантов, рост негативных социальных явлений, снижение социальной защищенности, гражданской безопасности, что, в свою очередь, активизирует борьбу политических сил. Во многих регионах стали обостряться противоречия:

- между обещаемым процветанием и растущим обнищанием значительной части населения;

- проводимыми реформами и интересами людей;
- производительными силами и общественными отношениями;
- богатыми и бедными слоями населения;
- жизненными потребностями людей и финансовыми возможностями их удовлетворения и др.

Обострение противоречий стимулирует создание проблемной ситуации и усиление социально-политической нестабильности. Достаточно вспомнить волнения населения в ходе непродуманной реформы монетизации, когда были введены ежемесячные выплаты вместо пенсионных льгот, события на Манежной и Болотной площадях и т. д.

Провозглашаемые в качестве приоритетных социальные цели все более дистанцируются от деградирующей социальной сферы. Тревожное положение сложилось в области здравоохранения, образования, культуры, науки. Почти во всех регионах остается низким уровень жизни людей, не уменьшается число безработных, разрушается социально-культурная инфраструктура, растут социальные патологии (наркомания, алкоголизм, преступность и т. д.). Наметилось углубление в дифференциации денежных доходов (асимметрия) между богатыми и бедными слоями населения в каждом регионе с одновременным появлением богатых и бедных территорий.

Одной из острых социальных проблем является проблема хронической безработицы, то есть часть населения постоянно не может найти работу. Положение безработного морально и материально угнетает человека. Безработица, в свою очередь, провоцирует рост негативных социальных явлений — нищенства, преступности, алкоголизма, проституции, наркомании, сиротства и др. Особую тревогу вызывают регионы с чрезвычайно высоким уровнем безработицы. Так, по данным выборочных обследований населения, в 2012 году свыше 18 % составляет уровень безработицы в Республике Тыва, 29,8 % — в Чеченской Республике и почти 50 % (47,7 %) — в Республике Ингушетия [1].

Обострение социальной ситуации в регионах России во многом связано с резким снижением социальной защищенности населения, недостаточной подготовкой, обоснованием и объяснением проводимых реформ (монетизации, реорганизации жилищно-коммунального хозяйства, средней и высшей школы, здравоохранения, армии, милиции и др.). Нормализовать социальную ситуацию можно только с помощью научно обоснованной социальной политики, осуществляемой согласованно на всех территориальных уровнях: федеральном, региональном и муниципальном.

Социальная политика — это разрабатываемый и осуществляемый всеми властными структурами комплекс мероприятий по совершенствованию социального развития, созданию благоприятной среды жизнедеятельности людей и формированию всесторонне развитой личности. Она включает совокупность мер социально-экономического, правового, организационного и культурно-нравственного характера, направленных на поддержание позитивных, сдерживание и погашение негативных социальных явлений и процессов.



Региональная социальная политика становится прерогативой региональных органов управления, муниципального и территориально-общественного самоуправления. Согласованная на всех уровнях власти со смежными видами политики социальная политика становится главной заботой исполнительных органов региональной власти под контролем законодательных органов. Стратегической целью региональной социальной политики является создание условий для достойного уровня и высокого качества жизни всех территориальных общностей людей и каждого человека. Обеспечение условий для социального развития регионов должно сопровождаться стимулированием формирования цивилизованных общественных отношений, снижения социальной напряженности и нейтрализации конфликтных ситуаций.

В современных кризисных условиях развития общества на первый план выдвигаются цели тактического характера. Ведущей из них становится социальная защита малообеспеченных и нетрудоспособных граждан и нормализация социальной ситуации.

Не менее важной целью является создание условий для всестороннего развития молодежи, воспитания высокообразованных, интеллектуальных, творческих личностей, способных сформировать постиндустриальное правовое общество. При этом особое внимание следует обратить на общественные и межличностные отношения, которые должны строиться на основах нравственности, совести, этики и толерантности.

Особую актуальность приобретает такая цель, как формирование гражданского общества, опирающегося на коллективистские начала территориальных общностей людей, сохраняющиеся традиции соборности и общинности.

Эти целевые установки определяют систему задач региональной социализации. Первоочередными из них являются следующие.

1. Подчинение всех региональных процессов, включая структурную перестройку экономики, социальным приоритетам, способствующим всестороннему развитию личности.

2. Создание условий для обеспечения роста благосостояния и повышения уровня жизни людей, стимулирования творческих способностей и самовыражения личности.

3. Содействие повышению уровня занятости населения, проявлению предприимчивости и инициативы каждого человека.

4. Обеспечение социальной защиты подрастающему поколению, людей пенсионного возраста, инвалидов, многодетных семей и других категорий населения, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

5. Формирование региональных социально-инфраструктурных комплексов, способствующих обеспечению всего населения набором доступных (бесплатных или недорогих) услуг жилищно-коммунального хозяйства, бытового обслуживания, образования, здравоохранения, культуры.

6. Обеспечение на должном уровне общественной безопасности и правопорядка.

7. Разработка блока программ по совершенствованию социального развития регионов, созданию социального мониторинга, отслеживающего процесс их реализации.

Для решения этих и других задач необходима новая социальная политика, которую можно построить на основе совокупности принципов. В качестве варианта предлагается комплекс системно-структурированных принципов, объединенных в три группы: основную, вспомогательную и обеспечивающую.

В группе основных принципов региональной социальной политики выделяются следующие:

- 1) гуманизация всех сфер жизнедеятельности населения;
- 2) сочетание социальной справедливости, экономической свободы и экологической безопасности каждого человека;
- 3) стабилизация социальной обстановки в регионах и повышение социальной активности территориальных общностей людей.

Группа вспомогательных принципов региональной социальной политики включает следующие:

- 1) системность и комплексность формирования социальной сферы регионов;
- 2) реальность и достижимость поставленных целей и задач;
- 3) сохранение социальных гарантий для наиболее уязвимых слоев населения, персонализация социальной помощи.

Обеспечивающая группа состоит из следующих принципов:

- 1) стимулирование инновационной деятельности в социальной сфере;
- 2) профилактика негативных социальных явлений и процессов;
- 3) постоянный мониторинг социальных процессов.

Руководствуясь данными принципами, управленческие органы могут выбрать приоритетные сферы социальной жизнедеятельности населения, на которых и сосредоточить основное внимание. При этом следует иметь в виду, что приоритеты изменяются в пространстве и времени, то есть по регионам и их отдельным частям, а также по стадиям развития региональных общностей.

В переходный период от стабилизации к социально-экономическому развитию регионов на первое место выдвигаются проблемы материального и духовного благосостояния населения. Проблема материального благосостояния обострилась до предела в связи с расслоением общества на богатых и бедных, причем бедных в прямом смысле этого слова. Доходы 10 % богатых и 10 % бедных людей имеют огромную разницу. Превышение одних над другими (децильный коэффициент) достигает 20-кратной величины, в то время как в ЕС оно не превышает четырех раз. За чертой бедности (с доходами ниже уровня прожиточного минимума) оказалось свыше 1/10 населения, а в некоторых регионах даже около 1/3 (Республика Тыва).

Материальное благосостояние снижается, достигая критического рубежа, на фоне разрушения духовных основ. В результате отторжения духовно-

нравственных принципов прошлого и отсутствия новых этических норм образовался своеобразный идеологический вакуум. Снижился нравственный уровень населения, наметились кризисные явления в воспитании, образовании и культуре людей. Освобождающаяся «ниша» стала заполняться массовой культурой низкого качества, извращенными представлениями о нормах и правилах поведения, псевдорелигиозными учениями и т. д. Под угрозой оказалось духовное здоровье нации, ее мировоззрение, самосознание, мораль и нравственность.

В связи с деградацией духовной сферы появились общественно опасные явления и процессы: разгул преступности, мафиозные группировки, алкоголизм, наркомания и др. Духовная нищета, отсутствие нравственных критериев ведут к разрушению жизненных ценностей, вседозволенности и хаосу в общественной жизни. Осуществление действенных мер по духовному подъему территориальных общностей людей должно стать первоочередным проявлением региональной социальной политики.

Достичь духовного возрождения, социально-психологической раскрепощенности, нравственного подъема могут лишь материально обеспеченные люди, во всяком случае не нищие или бомжи. В связи с этим наиболее актуальным является принятие региональных и муниципальных решений, связанных с ростом уровней доходов и занятости населения. И в этом отношении имеются заметные сдвиги. В каждом регионе постоянно растут заработная плата и пенсии, и это вселяет определенные надежды. Но цены на товары и продукты, инфляция растут такими темпами, что обогащения населения по существу не происходит. Социальная политика должна способствовать реализации внутреннего потенциала каждого человека. Необходимо предоставить возможности всем людям жить достойно и повышать свое благосостояние.

Наиболее широкие перспективы открываются в сферах среднего и малого бизнеса, предпринимательства, самозанятости, личного подсобного хозяйства, фермерства и др. В этих сферах чаще всего проявляются инициатива и коммерческий талант людей, переориентация с иждивенческих позиций на реализацию собственных возможностей, сил и разума.

Для раскрытия потенциала населения необходима согласованность всех направлений региональной политики и поддержка социальных начинаний нормативно-правовыми, экономическими, кредитно-финансовыми, научно-техническими и другими действиями. В частности, более гибкими должны быть налоговая политика, система кредитования, ипотека и др.

Особое внимание необходимо уделять работникам бюджетной сферы, где зарплата строго регламентирована и побочный доход зачастую затруднен или даже невозможен. Для поддержания этих слоев населения и их жизнеобеспечения должны быть приняты специальные меры по социальной защите. Она может быть выражена в форме дотаций к зарплате, льгот на транспортные и жилищно-коммунальные услуги и т. д.

Значимое место в региональной социальной политике должны занять мероприятия по социальной помощи нетрудоспособному и ограниченно трудоспособному населению. Эти категории людей не остались без внимания федеральных органов управления при проведении мероприятий региональной политики. На федеральном уровне создана государственная система минимальных социальных гарантий, включающая минимальную зарплату, пенсию, стипендию, пособия по социальному страхованию, в частности пособия по болезни, беременности и родам, уходу за малолетними детьми, безработице, малообеспеченности и т. д. На этом фоне должна быть создана действенная система социальной помощи в каждом регионе и муниципальном образовании.

Определенные меры в этом направлении уже принимаются. Во всех регионах установлен свой прожиточный минимум, исходящий из среднедушевых расходов населения. Прожиточный минимум понимается как минимальный объем и структура потребления материальных и духовных благ и услуг, необходимых для сохранения здоровья, поддержания активного физического и духовного состояния. По показателям прожиточного минимума определяется степень обеспеченности потребностей людей. По соотношению среднедушевых доходов и величине прожиточного минимума субъекты РФ различаются более чем в 2,5 раза. Регионы с самым высоким и низким уровнем жизни приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Регионы РФ с максимальным и минимальным соотношением душевых денежных доходов и величины прожиточного минимума, % [1]**

№	Регионы-лидеры		Регионы-аутсайдеры	
	Регион	Соотношение	Регион	Соотношение
1	Челябинская область	574,1	Республика Тыва	207,4
2	Республика Дагестан	549	Республика Калмыкия	214,6
3	в том числе Ненецкий АО	538	Чеченская Республика	253,6
4	Тюменская область	502,5	Республика Мордовия	264,2
5	г. Москва	498,8	Алтайский край	265,6
6	Республика Татарстан	492,5	Еврейская автономная область	266,5
7	Белгородская область	480,8	Республика Марий Эл	266,9
8	г. Санкт-Петербург	476,3	Республика Алтай	271
9	Свердловская область	461,8	Костромская область	276,6
10	Республика Башкортостан	460,7	Смоленская область	277,2

Категории малообеспеченных людей должна быть оказана адресная социальная помощь, материальную часть которой следует индексировать с

учетом инфляционных процессов. В ближайшее время необходимо повысить минимальный размер оплаты труда и студенческих стипендий до уровня прожиточного минимума.

В последние годы к большой группе престарелых и инвалидов, детей-инвалидов и детей из малообеспеченных семей прибавилась новая социально незащищенная категория безработного населения, требующая пристального внимания в социальной политике. Одним из требований устойчивого регионального развития является удовлетворение потребностей всех способных и желающих трудиться. Рост доли безработных оказывает гнетущее социально-психологическое воздействие не только на увольняемых, но и на целые общности людей.

В региональной социальной политике нужно предусмотреть систему мер по обеспечению постоянной занятости населения и формированию рынка труда. Активная политика по обеспечению занятости людей должна включать обеспечение профессиональной мобильности трудящихся, улучшение структуры занятости во всех сферах жизнедеятельности людей, оказание помощи безработным и т. д. Особо следует выделить систему мероприятий по регулированию рынка труда. Для этого должна диагностироваться конъюнктура спроса на рабочую силу, формироваться учебная сеть по подготовке и переподготовке населения с учетом появления новых рабочих мест, создаваться консультационная служба и др. Центры и бюро занятости должны ориентироваться в создавшейся социально-демографической обстановке, стратегии и тактике развития регионов. Для сглаживания критических ситуаций в структуре занятости нужно активнее перераспределять трудовые ресурсы в системе фирм, акционерных обществ, концернов, ассоциаций и холдингов (вертикально интегрированных структур), используя также общественные работы.

Среди приоритетных направлений региональной политики выделяется сфера социальных услуг. Основной задачей в этой сфере является обеспечение доступности бесплатных (образование, здравоохранение, культура и др.) и платных (жилищно-коммунальное хозяйство, торговля, питание и т. д.) услуг. В современных условиях с изменением форм собственности услуги стали более разнообразными. На конкретных территориях функционируют объекты федеральной (милиция, пожарная охрана, вузы и др.), региональной (музеи, публичные библиотеки, театры и др.), муниципальной (школы, больницы и др.), коммерческой (банки, гостиницы, юридические службы и т. д.) и других форм собственности. Специфика форм собственности услуг должна быть учтена в региональной социальной политике и рационально сбалансирована в территориальном разрезе, то есть по муниципальным образованиям и конкретным поселениям.

Очень важным представляется характер регулирования спроса и предложения услуг. В каждом регионе должна быть улучшена финансовая и территориальная (пространственная) доступность всего комплекса услуг. С этой

целью особое внимание следует обратить на повышение уровня благосостояния людей и территориальную организацию социальной инфраструктуры, которая должна быть приближена к местожительству людей.

В последние годы приоритетным направлением региональной социальной политики становится обеспечение общественной безопасности и правопорядка. Возросший уровень преступности стал одной из проблем спокойной жизнедеятельности людей, так как участились посягательства на жизнь и свободу, здоровье и собственность граждан. В ближайшее время необходимо усилить борьбу с организованной преступностью, воровством, мошенничеством. Должны быть повышены безопасность и защищенность населения, обеспечиваемые активной деятельностью добровольных дружин.

Территориальные сочетания социальных проблем во многих регионах вызвали обострение социальных ситуаций. Для их сглаживания и предотвращения желательно использовать социальный мониторинг, регулярно отслеживающий все стороны жизнедеятельности людей. Позитивный опыт в этом отношении накоплен в ряде регионов страны.

The article deals with the process of socialization in the RF regions. The authors analyze territorial peculiarities of the socialization process of the population formulate the problems related to it as well as suggest ways of their solution. Socialization of the regional community is seen as an important way of building up human capital of the territory.

**Keywords:** socialization, civilized development of the regions, human capital, regional problems of socialization, humanization of regional development, living standards, social pathology.

### Список литературы

1. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2013. — М., 2013.

---

---

# ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

*И. А. Тагунова*

## **Базовые понятия современных западных теорий обучения и воспитания**

В статье автор рассматривает ведущие направления в теориях образования, обучения и воспитания. Особое внимание в статье уделяется определению основных понятий этих теорий, их характеристике и описанию.

**Ключевые слова:** направления, понятия, теории.

К ведущим современным парадигмам в западной педагогике сегодня следует отнести бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, гуманизм и дизайн-ориентацию.

Современные теории образования, обучения и воспитания за рубежом выстраиваются сегодня на результатах исследований других наук: как естественно-научных, так и социальных.

Построение теорий в большинстве стран жестко иерархическое: от социальных теорий к теориям образования и от них к теориям обучения и воспитания.

В современной педагогике нет единого понимания дефиниции «теория образования» ни на межгосударственном, ни национальных уровнях. В некоторых странах этот термин вообще отсутствует, например, в Финляндии вместо него употребляется термин «теория воспитания». Тем не менее анализ многочисленных определений этого понятия в большинстве стран показал, что под ним в самом общем виде подразумевается документ о ведущей цели и основных направлениях развития образования на конкретный момент времени.

В большинстве западных стран принято различать теорию образования и философию образования. Между тем граница между этими областями не всегда соблюдается в работах педагогов-исследователей. В американской научно-педагогической литературе существуют прямо противоположные точки зрения на то, что относить к науке, а что — к философии, часто эти два направления объединены в одной теории; но в целом предполагается, что научная теория имеет в основе результаты серьезных эмпирических исследований, а философия образования выстраивается на рассуждениях, не подкрепленных эмпирикой. В Германии теорию образования и философию образования не разделяют. Философско-концептуальная педагогика Герма-

нии опирается исключительно на достижения прикладной философии. В Великобритании продолжается дискуссия о том, что в принципе относить к понятию «теория образования»: «прикладную область теоретических знаний о человеке» или «философию образования». В Финляндии «философия образования» — это одна из областей «теории воспитания».

Сегодня развитие теорий образования ведется на междисциплинарном уровне. В США развитие теории образования осуществляется в основном в дискурсе социологов и педагогов. Союзы экономистов и педагогов, а также политологов и педагогов в разработке американских теорий образования остались пока в прошлом. Для Германии сегодня, напротив, свойственно разнообразие подходов к развитию педагогических теорий образования, оно объясняется многополярностью гносеологии и методологии современной науки в этой стране в целом. В Великобритании развитие современных теорий образования отличается не столько новыми междисциплинарными подходами (они практически не меняются), сколько особым вниманием к вопросам практической реализации теоретических постулатов. В финской педагогической науке термин «теория образования» рассматривается в рамках «Касватустиеде», науки о воспитании. Поэтому финская теория образования прежде всего направлена на процессы воспитания, и их цели определяют все развитие финского образования.

Развитие теорий образования в разных странах мира осуществляется в контексте разных теоретических и методологических направлений. В США оно ведется в контексте таких направлений, как функционализм, теория конфликта и символический интеракционизм. В Германии ведущими современными теоретическими ориентациями в педагогике выступают антропологизм и технократизм.

В самом широком смысле под «образованием» в западных странах мира понимается любое действие или опыт, который имеет формирующее воздействие на ум, характер или физические способности человека. В практико-ориентированном смысле «образование» — это процесс, посредством которого общество сознательно передает накопленные поколениями ценности, знания и умения от одного поколения к другому в специально организованных в этих целях учреждениях. Такая трактовка термина «образования» свидетельствует о том, что это понятие рассматривается и как деятельность, и как процесс, оно подразумевает и воспитание, и обучение [16].

Сравнительный анализ и обобщение источников, посвященных рассмотрению понятия «теория образования», показал, что этот термин в целом сегодня определяется как документ о ведущей цели и основных направлениях развития образования вкупе с приложенной к нему концепцией воспитания и обучения учащихся в разные возрастные этапы их развития. По мнению большинства ученых-педагогов, в теории образования обязательно должна присутствовать характеристика образовательных идеалов и ценностей. Особое внимание в ней, по их мнению, должно быть сосредоточено на описании



оригинальных идей по объяснению различных педагогических феноменов. Анализ разных современных теорий образования показывает, что важное место в них отводится представлению новых подходов к развитию когнитивных способностей учащихся. В теории образования определяются не только главные, но и конкретные задачи образования, которые направлены как на подготовку учащихся к активному участию в социальной и политической жизни, так и на достижение ими финансового благополучия благодаря получению соответствующего образования. Современные теории образования обязательно фокусируются на таких задачах обучения, как саморазвитие и самоопределение личности учащегося; особая роль в них отводится способам воспитания характера учащегося. Цели практически всех теорий образования сегодня направлены на воспитание размышляющего, заботливого, ответственного и надежного члена общества [5].

В западной научно-педагогической литературе принято различать теорию образования и философию образования. Между тем граница между этими областями знаний, в частности в американской педагогике, далеко не всегда соблюдается. В других западных странах мира это различие вообще практически не обозначено.

Философия образования — область знаний, имеющая очень длинную историю, а теория образования, напротив, появилась сравнительно недавно, всего несколько сот лет назад. Несмотря на тот факт, что и философия образования, и теория образования опираются на общее научное наследие, они отличаются и по содержанию, и по форме выражения.

Некоторые американские ученые считают, что между философией образования и теорией образования существуют огромные различия. К их отличиям, в частности, педагог-исследователь А. Батон относит использование этими двумя областями знаний различных методов исследования, а также их фокусирование на различных аспектах образования. Философы образования, уточняет он, свои идеи черпают в процессе размышления (философствования) и мозгового штурма, а теоретики образования делают выводы на основе результатов, полученных в процессе научного исследования и тестирования. Ученый утверждает, что большинство теоретиков образования выросли не столько на идеях философии образования, сколько на результатах крупнейших исследований в других научных областях; на тех работах, в которых в процессе осуществления лабораторных экспериментов были сделаны умозаключения о том, как люди запоминают и хранят информацию. Так, например, отмечает он, педагогическая психология появилась благодаря экспериментальной работе А. Маслоу, направленной на выявление способов стимуляции обучения [3].

Теоретики философии образования и теории образования сосредотачивают свое внимание, по мнению ряда ученых, на разных аспектах образования. Философы занимаются абстракциями, такими как «ум» и «сознание», задаются вопросами о том, как их можно охарактеризовать и описать. Теоретики образо-

вания размышляют об образовании как о социально обусловленном явлении. Следовательно, пишет А. Баттон, философия образования — это область абстрактного мышления, а теория образования — область научного поиска [3].

Эти обе области знаний, по его мнению, играют разные роли в образовании. Философия образования сосредоточена на размышлениях о роли образования в обществе, а теория образования — на выявлении закономерностей и принципов обучения учащихся, а также на том, как повысить эффективность педагогического процесса. Соответственно, считает А. Баттон, философия образования более теоретико-направленная, а теория образования — более практико-ориентированная [3].

Такое разведение терминов «теория образования» и «философия образования» не случайно. Оно опирается на естественно-научное понимание термина «теория» в американских источниках. В науке (в США педагогика не относится к разряду «наука», она трактуется как «гуманитарная область») понятие «теория» используется для исчерпывающего объяснения какой-то важной особенности феномена, подтвержденной серьезными фактами, собранными в течение длительного времени. Научные теории, согласно данным им определениям в американских источниках, должны быть экспериментально обоснованы и подтверждены многочисленными фактами.

Между тем в социальной и гуманитарной областях знаний в США и других западных странах мира сегодня все активнее поддерживается идея о том, что исследования естественно-научные, социальные и гуманитарные должны осуществляться на основе совершенно разных подходов, с применением абсолютно разных методов. Считается, что область социальных и гуманитарных знаний обладает своей своеобразной спецификой, отличной во многом от особенностей понимания, познания и осмысления материального мира естественниками. Именно поэтому многие ученые-педагоги точку зрения А. Баттона на понятие «теория образования» не поддерживают. Неприятие этой позиции отражено как в самих трактовках термина «теория образования», так и в содержании разных теорий образования. Анализ научной литературы показывает, что согласиться с постулатами А. Баттона можно лишь тогда, когда речь идет о теориях обучения; тому есть методологическое подтверждение. Эти теории, как правило, строятся на основе результатов экспериментальных исследований, многократно подтверждающих выдвинутые идеи и гипотезы. А когда говорится о теориях образования и воспитания, то в основном предполагается, что это некая идеология, на основании которой следует развивать теории.

В частности, на одном из крупнейших сайтов, посвященных исследованиям в области образования, говорится, что теория образования — это теория или философия цели, внедрения и интерпретации образования и обучения. В XX веке, согласно сайту, теория также стала «зонтиком» для описания педагогических подходов, оценки знаний, законов образования, многие из которых информируют о различных идеях философии образования [16].

Очевидно, что в этой формулировке не различаются понятия «теория» и «философия» образования.

Теперь посмотрим, как многие ученые трактуют понятие «философия образования»; возможно, их определения дадут ключ к пониманию истинных отличий теории образования от философии образования. Под «философией образования» во многих научных источниках понимается следующее: осмысление ведущей цели, процесса, природы и идеалов образования с позиции философии, с помощью ее методов осмысления феноменов. Философия образования, согласно этим источникам, — это отрасль и философии, и образования. Прикладная отрасль: философия образования, опираясь на традиционные области философии (онтологию, этику, гносеологию и др.) и ее подходы (спекулятивный, предписывающий, аналитический), предлагает свои решения вопросов образования, особенно тех аспектов, которые относятся к политике в области образования, особенностям развития человеческого потенциала, методологии исследования и теории учебного плана [16]. При такой формулировке философии образования различия теории и философии образования более очевидны, но в целом тоже тесно пересекаются.

В научной литературе существует еще один принцип разграничения понятий «теория образования» и «философия образования». Предлагается их разделять на «философию образования» и «науку об образовании». Философия образования при этом трактуется как область, связанная с идеалами и целями образования, а также методами осмысления проблем образования. А наука об образовании рассматривается как область, изучающая образование как объективно существующий, наблюдаемый феномен. Наука об образовании отличается от философии образования тем, что исследует и разрабатывает школьные программы, типы и виды оценок учащихся, методологию тестирования, методы обучения, вопросы управления образованием и т. д. [15].

Такое различие в понимании термина «теория образования» связано также с трактовкой самого термина «теория». Так, в научных источниках «теория» имеет много различных значений в зависимости от направленности и контекста обсуждения. В самом общем смысле «теория» понимается в научной литературе как объединяющий принцип, который объясняет факты и закономерности описываемого феномена. В некоторых трактовках «теория» — это объяснение, обобщение и осмысление множества наблюдений, а ее важнейшая характерная черта — наличие в ней таких научных процедур, как проверка и доказательство/фальсификация гипотез. В ряде определений указывается на то, что теория — это прежде всего прогноз на будущее. Согласно другим источникам, отличительной чертой теории является то, что она состоит из взаимосвязанных и согласованных идей и моделей. При этом модель трактуется либо как презентация с целью описания конкретных аспектов феномена, либо как способ взаимодействия между множеством явлений. Изложение теории в социальной науке, как правило, осуществляется гипотетически.

Определение термина «теория образования» через понятия «философия» и «идеология» связано, как правило, с тем, что многие современные теории образования носят междисциплинарный теоретико-методологический характер и характеризуются прежде всего рассуждениями по поводу потребностей государства, и/или общества, и/или человека и возможных способов удовлетворения этих потребностей. В таких теориях редко речь идет о развитии учебных способностей или формировании человеческих качеств личности (хотя, безусловно, среди теорий образования есть и такие, которые сосредоточены именно на последнем).

Сегодня развитие американской теории образования осуществляется в основном в дискурсе социологов и педагогов; союзы экономистов и педагогов, а также политологов и педагогов в разработке теорий образования остались пока в прошлом. Это совместное обсуждение в США ведется в контексте трех основных направлений: функционализма, конфликта и символического интеракционизма. Но поскольку исторически, как уже отмечалось выше, в США теория образования разрабатывается по большей части как механизм решения политических и экономических проблем страны, то и сегодня в обсуждении направлений развития современной теории образования на первое место ставятся социальные функции современного американского образования [4].

Главное, что обращает на себя внимание в развитии зарубежных современных теорий обучения и воспитания, — это то, что они сегодня прежде всего сосредоточены на развитии детей самого младшего школьного возраста и малышей. Особенно активно в этом русле работают в США и Великобритании. Это связано с тем, что в педагогике активно развивается новая область — нейронаука обучения. В последние годы современные теории обучения и воспитания в западных странах, особенно в США, редко представляют собой абстрактные умозаключения; они, как правило, выстраиваются в наши дни на основании исследований, проведенных совместно со специалистами в области нейронауки. Именно нейронаука в союзе с педагогикой сегодня определяет ведущие положения теорий обучения. Первостепенное значение в современной науке имеет изучение мозга в процессе обучения и воспитания. Нейронаука свидетельствует о том, что процессы, происходящие в мозге при обучении, крайне сложные и комплексные; исходя из этого факта предполагается, что современные теории обучения и воспитания должны быть многогранными, сложными и учитывающими многие факторы, так как мозг функционирует сложно, избыточно и многослойно. Поскольку изучение мозга говорит в пользу раннего обучения, то в западной педагогике наибольшее число теорий обучения сегодня посвящено именно этим стадиям развития ребенка. В них сосредоточено внимание ученых-педагогов на таких когнитивных процессах, как развитие внимания и памяти. При этом особое внимание уделяется разработке разных подходов в обучении, направленных на развитие разных типов памяти: декларативной и процедурной.

Второе, на что следует обратить внимание в развитии западных современных теорий обучения и воспитания, — это то, что в развитии современных теорий обучения сегодня большое значение придается разнообразию использования цифровых технологий. Эта тенденция в образовании также тесно связана с исследованиями нейронауки, так как она доказала, что именно эти технологии значительно повышают степень запоминания учебного материала, а также способствуют лучшему усвоению и пониманию изучаемого предмета.

Появление нейронауки обучения подняло статус педагогики как науки в западных странах, теперь она все больше упоминается в научных источниках как наука, так как ее теоретические постулаты считаются научно верифицируемыми и доказательными.

Третье, что обращает на себя внимание в развитии западных современных теорий обучения и воспитания, — это то, что особое место в них сегодня отводится представлению новых подходов к развитию когнитивных способностей учащихся. Важную роль в этих теориях играют такие вопросы, как саморазвитие учащегося, самоопределение личности учащегося, воспитание его характера. Когнитивное направление наиболее детально разрабатывается в США, Италии и Скандинавских странах.

Четвертая отличительная черта современных западных теорий обучения и воспитания — это особое внимание исследователей к роли и месту учителя в современных условиях процесса обучения, в условиях развития новых технологий. Особенно много места учителю отводится в теориях обучения и воспитания Скандинавских стран.

Одной из ведущих тенденций в развитии теорий обучения и воспитания является появление нового направления в теоретической педагогике в мире: теорий, направленных на поиск наиболее эффективного соединения теории и практики в педагогике, рациональной и эффективной их взаимосвязи. В США такое направление в теории носит название «Дезайноориентированные модели». Это теоретико-методологические построения и одновременно технологии, направленные на сбалансирование позитивистских и интерпретистских парадигм в обучении. В Великобритании в контексте развития теорий также большое внимание уделяется методологии тесного соединения теории и практики в образовании. Так, в Великобритании появились так называемые «живые теории». Любая теория, по мнению многих современных британских ученых-педагогов, должна проявить себя в повседневной работе.

В педагогической терминологии в мире нет единства даже на уровне самых общих понятий педагогики. Так, важная отличительная черта современного американского образования связана с тем, что в ней не используется сегодня термин «дидактика», вместо него применяется термин «теория обучения», нет также термина «теория воспитания». Оба последних понятия (несмотря на отсутствие термина последнего) постоянно переосмысливаются. В Германии, напротив, активно используется термин «дидактика». Он имеет много трактовок и в ряде из них вбирает в себя оба понятия: как «обучение», так и «воспита-

ние». К наиболее типичным немецким трактовкам понятия «дидактика» следует отнести такие: «наука об обучении», «теория содержания образования», «наука об изменении поведения», «наука об учебной программе». В финской педагогической науке есть все три термина: «дидактика», «теория обучения» и «теория воспитания». Такое разнообразие в базовых понятиях педагогики объясняется прежде всего национальным пониманием того, что первично в педагогике: воспитание или обучение. В финской педагогической науке под термином «теория обучения» понимается теоретическая модель, раскрывающая то, как человек обучается, «теория обучения» нередко обозначается в финской педагогике термином «концепция обучения». Акцент в большинстве финских теорий обучения ставится не на том, что кого-то как-то следует обучать, а на том, как, каким образом кто-то обучается, то есть на самостоятельном учении, а не на обучении. В течение истории финской педагогической мысли концепции обучения менялись, но основные цели теорий обучения остались прежними: учащиеся должны научиться понимать: (1) как события, происходящие в окружающем мире, соотносятся друг с другом; (2) каковы последствия своей собственной деятельности; (3) как учиться на примере других.

Термин «теория воспитания» используется далеко не во всех национальных теориях педагогики, но присутствует как понятие обязательно. Так, среди американских научных источников вместо термина «теория воспитания» можно найти теории морального, гражданского, религиозного, этического, мультикультурного образования, теории наказания и другие, а также разные модели образования, в частности модель развития характера. Кроме того, в американской научной литературе к источникам, имеющим прямое отношение к теориям воспитания, можно отнести теории ценностей, которые развиваются и описываются в таких областях знаний, как философия, экономические науки, психология и социология. Именно они оказывают огромное влияние на развитие теорий воспитания. В Германии все чаще вместо термина «воспитание» используются термины «культурализация», «персонализация» и «социализация», которые уточняют и расширяют понимание процесса воспитания. Кроме того, в немецкой педагогической литературе к теориям воспитания сегодня тоже часто относят теории других социальных наук, такие как политические, художественные и этические. В Финляндии понятие «теория воспитания» шире всех других педагогических понятий, более того, оно первично по отношению к ним ко всем. Соответственно, все остальные отраслевые финские теории, в частности теории обучения, опираются прежде всего на задачи воспитания.

Современные теории воспитания в разных странах мира сегодня сосредоточены на формировании разных ценностей. Американские теории воспитания больше всего сосредоточены на определении социальных ценностей. В дискурсе американских исследователей относительно отбора социальных ценностей обсуждаются работы философа Дж. Роулза (разработчика «Теории справедливости»), психолога Л. Кольберга (одного из основателей «Теории

когнитивизма» и «Теории развития нравственности»), психолога М. Рокича (разработчика «Концепции ценностных ориентаций личности»), философа в образовании Н. Бурбулиса (идеолога «Концепции коммуникативной педагогики»), ученого-политолога А. Вилдавски (теоретика культурологической теории «Выбор предпочтений путем построения институтов»). Эти ученые представляют образованию четыре основные ценностные концепции (рациональную, развивающую, интуитивную и социальную). Современные немецкие теории воспитания особое внимание уделяют вопросам экологии, то есть экологическому воспитанию, что привело к появлению нового понятия в немецкой научной литературе — это «педагогика в области окружающей среды и природы». Финны большое внимание уделяют развитию экономического сознания.

Для теорий воспитания в мире в целом характерно наличие жестких методологических и теоретических ориентиров — базовых направлений, в рамках которых они развиваются и расходятся. Например, для гражданского воспитания такими теоретическими ориентирами выступают: «Стадиальная теория» психолога Э. Эриксона, «Критика классической психологии» психолога Дж. Юнисса, «Теория поколений» философа и социолога К. Маннгейма, совместные труды политолога Дж. Вестхеймера и педагога Дж. Кахна. Среди базовых теорий воспитания нравственности следует выделить три ведущие теории морали: «Результативную теорию», «Деонтологическую теорию» и «Теорию добродетельной этики».

Вместе с тем направленность содержания воспитания в западных странах меняется. Изменения происходят в зависимости от главной доктрины ведущей теории образования в конкретной стране на конкретный период времени. Так, например, воспитать гражданина в США — значит «получить доброго хорошего гражданина» в конкретный возрастной период. С тем чтобы этого добиться, в американских образовательных учреждениях введен курс гражданского образования. Единственное, что никогда не меняется в этом курсе, так это принцип воспитания такого гражданина, то есть развитие гражданственности осуществляется на протяжении всего жизненного цикла человека.

Несмотря на разнообразие теорий гражданского воспитания в западных странах, все они сконцентрированы на трех основных аспектах: во-первых, историческом эффекте (следствии, оставшемся от перенесенных человеком переживаний, связанных с неким событием, имевшим место какое-то время назад; при этом возраст потерпевшего не имеет значение); во-вторых, возрастном эффекте (охватывается весь жизненный цикл человека); в-третьих, эффекте генерации (следствии того, через что пришлось пройти человеку в молодости, например через войну).

Теории морали в западных странах представляют собой набор нравственных принципов, объединенных в общую установку. Они обеспечивают платформу для реализации стандартов этического поведения и поэтому тесно переплетены с этическими теориями.

Теории морали выполняют три функции: в них представляется полемика относительно сохранения/изменения моральных стандартов; дается классификация моральных принципов; они должны быть направлены на развитие у учащихся моральных суждений и соответствующих поступков [11]. Разные теории морали опираются на различные предположения об этике и поведении человека. Некоторые теории так называемой деонтологической этики акцентируют свое внимание на правилах поведения и обязанностях человека и предлагают их в качестве стандарта морали. Другие используют теологический подход, в котором подчеркиваются результаты нравственного поведения. Этика добродетели провозглашает необходимость признания целесообразности давления со стороны общества при выработке моральных норм. Среди всех теорий морали следует выделить четыре базовые, являющиеся основными ориентирами при разработке моделей нравственного воспитания. Это «Результативная теория» (Consequentialist), «Деонтологическая теория», а также «Теория добродетельной этики» и «Теория прав».

Самое серьезное значение воспитанию в теории педагогики сегодня уделяют финны. В финской педагогической науке в такой области, как воспитание, исследуется, в частности, как развитие и эффективность обучения людей, происходящие на протяжении всей их жизни, зависят от разных качеств воспитанной личности, а также как различные способы воспитания способствуют улучшению этих процессов. Финская наука о воспитании включает андрагогику, специальную педагогику, филантропизм, педагогическую антропологию, историю воспитания, педагогическую философию, педагогическую психологию, педагогическую социологию, теорию воспитания, критическое воспитание, сексуальное воспитание, сравнительную педагогику и другие области знаний. Совершенно очевидно, что в Финляндии воспитание первично по отношению к обучению, его цели стоят на первом месте в любой отрасли финской педагогики и определяют ценность любой теории.

Ведущими в США, Италии, Финляндии и Швеции научными идеологиями, оформляющими направления развития современных теорий обучения, выступают когнитивизм и конструктивизм. В США все еще можно встретить теории, опирающиеся также и на бихевиоризм. В этой стране также характерно использование таких теорий, как «Природное обучение», «Социальное сознание», «Эмоциональный интеллект» и «Социальное обучение». Помимо этих направлений сегодня в США развиваются: «Теория стилей обучения», «Теория множества интеллектов» и «Теория сообщества практик». Ведущие идеи, на которые по-прежнему опираются немецкие ученые-педагоги, — это гербартианство и гештальтпедагогика. К основным научным знаниям, на которые сегодня опираются в процессе развития дидактики немецкие ученые-педагоги, следует отнести разные теории информатизации и коммуникации, кибернетику и такое философское направление, как структурализм. В Великобритании в развитии теорий образования, обучения и воспитания по-прежнему ведущую роль играет «Теория либерализма». Она основана на гу-



манистической идеальной концепции человека и направлена на персональное и одновременно социальное развитие учащегося. Ведущими теоретическими направлениями, определяющими развитие современных финских педагогических теорий, являются механистическое и гуманистическое направления. Основными теориями обучения в Финляндии выступают «Гуманистическое или опытное обучение», «Когнитивистская концепция обучения и процесса обучения» и «Конструктивистская концепция обучения».

Появление новых информационных технологий и современная тенденция к акцентированию когнитивных аспектов процесса обучения способствовали появлению большого числа новых теорий обучения. Среди них в США наиболее активно развиваются: «Коннективизм», «Обучение, основанное на мультимедиа», «Демократическое обучение», «Совместное обучение» и «Компетентное обучение». В Германии это «Теория управления процессами школьного обучения», «Дидактика как теория учения и обучения», «Образовательно-теоретическая дидактика» и «Куррикулярная дидактика» (теории учебных программ).

К наиболее дискуссионным теоретическим вопросам в педагогике сегодня относятся: (а) в американской педагогике: цели образования, тип мировоззрения (материалистический или религиозный), интеграционные подходы к формам научного познания (эмпирического и теоретического); (б) в немецкой педагогике: виды познавательных способностей (инстинктивные, интуитивные, рациональные); сущность современной педагогики и, соответственно: сферы педагогической деятельности; тип мировоззрения (идеалистический, материалистический, религиозный); формы научного познания (эмпирическая, теоретическая); функции педагогики (рефлексивная, критическая и др.); (в) в британской педагогике: роль образовательных теорий и их взаимодействие с практикой.

Большинство современных теорий обучения в западных странах сегодня направлено на решение поднятых нейронаукой задач: какими способами развивать синаптические связи в мозге учащегося в периоды, когда они изменяют его структуру и функциональную организацию; какими должны быть условия обучения, чтобы развивать мозг; как избежать стресса в процессе обучения, чтобы не погибли нейроны мозга; как организовать обучение так, чтобы накопленные до 5 лет синапсы не были потеряны к 18 годам; какой выбрать подход, чтобы развивать одновременно и левое, и правое полушария, которые влияют на развитие языка и чтения; как влиять на мотивацию, чтобы умножить синаптические связи в мозге учащегося; как компенсировать в процессе обучения предыдущий культурный опыт детей.

Ведущими в западных странах научными идеологиями, оформляющими направления развития современных теорий обучения, выступают по-прежнему когнитивизм, конструктивизм, бихевиоризм, природное обучение, «Теория социального сознания», «Теория эмоционального интеллекта» и «Теория социального обучения». Помимо этих направлений сегодня раз-

виваются: «Теория стилей обучения», «Теория множества интеллектов» и «Теория сообщества практик» [6].

Появление новых информационных технологий и современная тенденция к акцентированию когнитивных аспектов процесса обучения способствовали появлению новых теорий обучения. Среди них особенно выделяются: «Коннективизм; обучение, основанное на мультимедиа», «Демократическое обучение», «Совместное обучение» и «Компетентностное обучение».

Коннективизм — это обучение путем непрерывного подключения относящейся к предмету обучения информации, которая взаимодействует с другими источниками информации. Так, в процессе обучения, согласно «Теории коннективизма», педагогам следует постоянно вводить одновременно концепции, идеи и другую информацию (знания), которые, на первый взгляд, кажутся разнородными и никак не перекликающимися и не согласующимися. Но на самом деле, это не так, так как все эти знания подбираются осмысленно и целенаправленно таким образом, чтобы учащиеся на основе их прочтения и анализа научились продуцировать новые ассоциации. Коннективизм в обучении направлен на развитие у учащихся критического мышления в оценке информации. Основная идея этой теории сосредоточена в следующем: точность информации (знаний) не может не подвергаться сомнениям в современном обществе; поэтому информация (знания), дающаяся в процессе обучения, должна адаптироваться к новой информации (знаниям) разными способами. Наука движется вперед, часто отвергая кажущиеся непоколебимыми предыдущие гипотезы, так как все изменяется. Соответственно, учащийся должен понимать, что знание, которое ему предлагается в образовательном учреждении, возможно, будет пересмотрено как правомерное в ближайшем будущем. Следовательно, учащегося следует так обучать, чтобы любое знание, которое он получает, он научился подвергать сомнению и анализу; чтобы он умел постоянно обновлять знания, привлекая большие противоречащие друг другу массивы информации. Коннективизм, считает С. Бакер, особенно хорошо работает в информационно-технологической среде, где информация заархивирована и постоянно обновляется. В такой учебной ситуации поиск учащегося становится с каждым днем все более глубоким и продуманным [1].

Теория «Обучение, основанное на мультимедиа» базируется на развитии одновременно слухового и зрительного опыта учащихся и тем самым способствует облегчению процесса усвоения. Согласно этой теории тот, кто обладает развитыми пространственными способностями, а также может удержать визуально-слуховую информацию в своей рабочей памяти, одновременно выигрывает от совместного учебного эффекта: презентации визуальной информации и аудиоповествовательного изложения содержания материала. Так, в частности, оказать серьезную помощь учащемуся в процессе обучения могут представленные вместе документальное видео и Power Point презентация, которые являются мультимедийными средствами [10].

Теория «Демократическое обучение» предлагает расширение прав и возможностей учащихся в выборе способов и методов обучения их по любому школьному предмету. Поэтому основная идея теории — это необходимость разработки большого количества разнообразных стратегий обучения (демократических моделей). Ведущий принцип этой теории состоит в том, что демократическая модель обучения должна «подбираться конкретно под личность каждого учащегося» с учетом его индивидуальных личностных особенностей и предпочтительного для него стиля и типа обучения. Идеологи этого направления считают, что осуществление подлинно демократической модели обучения не только способствует повышению качества обучения отдельного учащегося, но также увеличивает эффективность группового обучения. В такой учебной ситуации даже самый слабый учащийся проявляет себя активно, так как он работает в комфортной для себя учебной ситуации [8].

Теория «Совместное обучение» построена на идее активного динамического взаимодействия учащихся (двух групп или более) в процессе коллективной работы над решением какой-то проблемы или при достижении какой-то учебной цели. Ведущий принцип теории гласит о том, что процесс обучения становится значительно более эффективным только в том случае, если такое обучение является интересным и комфортным для каждого отдельно взятого учащегося. Вызвать интерес у учащихся в процессе обучения и сделать учебную ситуацию комфортной, с точки зрения идеологов этой теории, может помочь такая форма организации обучения, которая проходит в условиях постоянного доброжелательного обсуждения противоположных точек зрения на решение поставленной задачи; когда в процессе совместного обучения учащиеся учатся активизировать свои способности и умения и использовать таланты и возможности своих товарищей в поиске общего (совместного) решения поставленной задачи [2].

Теория «Компетентное обучение» основана на идее развития компетенции в процессе обучения, в противовес подходу, основанному на механическом запоминании содержания. Основной принцип теории состоит в том, что формирование компетенций достигается путем активного вовлечения учащихся в решение задач и посредством организации проблемно-ориентированной учебной деятельности. И тогда, утверждают идеологи этого направления, процесс решения проблем начинает работать как средство, значительно облегчающее процесс усвоения материала. В результате энергичные усилия и концентрация на решении проблем активно содействуют развитию уровня компетенции учащихся [17].

Интересное направление развития теорий обучения наблюдается в Скандинавских странах. В них в ситуации глобального падения роли педагога современные теории обучения направлены, напротив, прежде всего на создание основы для собственного педагогического мышления учителя. Более того, особое значение в этих странах сегодня отдается прикладной разработке всех применяемых теорий обучения в ракурсе работы педагога с учащимися. Сегодня в

этих целях используется даже специальный термин «практическая теория» — это комплексная, касающаяся систематического обучения учащихся, личностная теория учителя, которая создает рамки для планирования и воплощения им/ей собственной педагогической деятельности [7; 9; 13].

К ведущим теоретическим направлениям, определяющим современное развитие теорий обучения в Скандинавских странах, относятся механистическое и гуманистическое направления. Механистическое (бихевиористское в своей основе) направление в теориях обучения в Скандинавских странах представлено следующим образом: обучающийся рассматривается пассивным субъектом, который воспринимает готовое знание и как-то на него реагирует. Такое представление о человеке является следствием позитивистского представления о знании, которое, в свою очередь, предполагает то, что наблюдатель и наблюдаемое явление являются отдельными друг от друга феноменами. Знание, таким образом, оказывается вне обучаемого, оно приобретается с помощью органов чувств человека и ими измеряется. Процесс обучения, согласно этому теоретическому направлению, заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями, а также в упрочении этих связей. Предпосылкой является то, что реакция, которая является целью обучения, закрепляется в качестве постоянного поведения. В качестве основных законов обучения и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, законы повторяемости и готовности. Задачей обучения при таком процессе обучения является руководство внешней деятельностью обучаемого таким образом, чтобы результат можно было бы назвать положительным, а цели обучения — достигнутыми. Скандинавские теории обучения, выстроенные в русле гуманистического или опытного обучения, рассматривают обучение как опыт, внутреннюю дискуссию учащегося и как анализ произведенной им деятельности им самим. В рамках опытного обучения, которое базируется на положениях гуманистической психологии, обучение осуществляется в процессе рефлексии учащегося (т. е. его оценки собственного опыта и своего типа обучения), что и становится впоследствии основой для нового подхода к процессу обучения, ведущей целью которого выступает самореализация учащегося и его личностный рост. Рефлексия, согласно этим теориям обучения, — это способность размышлять и подвергать сомнению базовые предположения, это деятельность, в которой человек исследует приобретаемый им опыт, думает и оценивает то, что он делает с целью приобретения нового уровня понимания [7, с. 24]. В этом случае обучение становится мотивированным и ответственным. Центральным моментом при таком типе обучения становится поддержка личностного и социального роста учащегося, обучение самому процессу обучения. Обучение становится «углубляющимся построением знаниевого багажа» конкретного учащегося. Согласно опытной теории обучения процесс обучения должен способствовать изменению и расширению опыта человека [7, с. 16]. В опытном обучении отталкиваются от мотивации и целей обучения самого уча-

щегося. Цели и содержание обучения планируются в контакте с учащимся. Исходной точкой обучения является предыдущий опыт и знания учащегося. При таком типе обучения осуществляется поддержка роста и самоуправления учащегося. Преподаватель в этом процессе осуществляет лишь поддержку такого процесса обучения. Но такое самоуправление процессом обучения работает только в том случае, если учащийся заинтересован в обучении.

В целом, все западные страны, включая Скандинавию, сосредоточены сегодня прежде всего на развитии когнитивистского и конструктивистского направлений в теориях обучения.

Современные когнитивистские теории обучения строятся на основе знаний педагогов-теоретиков о том, как процессы переработки знаний происходят в мозге учащихся. Учащийся в таких теориях обучения является активным переработчиком различных знаний: он воспринимает информацию, отбирает нужную ему в данный момент информацию и сохраняет ее в памяти. В последние годы исследователи этого направления в педагогике особое внимание уделяют поиску механизмов повышения мотивации к обучению у учащихся. Согласно новому этапу развития когнитивизма в обучении заинтересованное обучение начинается с решения практических жизненных проблем и противоречий. В такой ситуации в сознании учащегося зарождается знаниевое противоречие. Оно появляется тогда, когда его знания и умения не являются достаточными для того, чтобы справиться с той или иной учебной ситуацией. Учащийся пытается решить эту проблему, либо добывая новое знание (путем ассимиляции), либо пытаясь по-новому реорганизовать и применить уже приобретенное ранее знание (процесс аккомодации). Результатом такого обучения становится рождение «сорганизованных» мыслей, а также объясняющих принципов, из которых формируются внутренние построения, образцы и схемы, которые направляют когнитивную деятельность учащегося. Новое знание, по мнению современных когнитивистов в педагогике и психологии, всегда зависит прежде всего от условий приобретения ранее полученных знаний. В таких теориях обучения большая роль отводится методам развития метакогнитивных умений учащегося. Под такими умениями подразумевается критическое оценивание учащимся своей собственной деятельности в процессе обучения. Эти умения выявляют способность учащегося стать человеком, сознающим процессы собственной обработки знания в процессе обучения [14, с. 25].

Современные конструктивистские теории обучения рассматривают процесс обучения как процесс построения знания. Центральной идеей этого направления в педагогике является то, что знание нельзя передать. Обучающийся сам строит или конструирует знание заново. Предыдущее знание, имеющееся у обучающегося, понятия и опыт об изучаемом предмете, оказывают значительное влияние на то, что человек усваивает из вновь наблюдаемого им явления, и на то, как он его объясняет и понимает. Обучение в таком теоретическом контексте предполагает прежде всего деятельность. Ведущая идея теорий обучения, опирающихся на постулаты этого теоретического направления, заклю-

чается в том, что у учащегося появляются вопросы относительно изучаемого предмета только тогда, когда они становятся его собственными вопросами. Такой тип обучения необходимо конструировать так, чтобы обучающийся учился самостоятельно, сам. Главный принцип таких теорий заключается в том, что самоуправляемость, личный рост, готовность к рефлексии являются реальными для человека, но им нужно научиться. Решение этих задач в таких теориях заключается в поиске педагогических путей из субъективного опыта учащегося сформировать объективное знание в процессе социального взаимодействия, в сотрудничестве обучающихся между собой. Таким образом, конструктивистская направленность теорий обучения предполагает, что новое знание приобретается на основе уже имеющегося; обучение является результатом деятельности самого обучающегося; у учащегося есть цели, которые направляют весь процесс его обучения; что акцент в обучении делается на понимании, на том, что способствует интересу и мотивации к обучению; одно и то же изучаемое явление можно рассматривать и трактовать с разных сторон; в обучении центральная роль принадлежит социальному взаимодействию между учащимися; что целевое обучение — это умение, которому можно научиться; оценивание процесса обучения должно быть многосторонним; программы обучения должны быть гибкими и принимать во внимание как подготовку самого учащегося, так и относительность самого знания и его изменчивость.

The author considers the leading trends in the theories of training, learning and education. The author draws a special attention to defining of the basic concepts in these theories, their characteristics and description.

**Keywords:** trends, theories, concepts.

### Список литературы

1. *Baker Th.* Connectivism and Connected Knowledge: a Personal Journey / Th. Baker. — Create Space Independence Publishing Platform, 2012. — 64 p.
2. *Bruffee K.* Collaborative Learning: Higher education, Interdependence, and the Authority of knowledge / K. Bruffee. — John Hopkins Univ. Press, 1999. — 319 p.
3. *Button A.* Differences between Philosophy and Theory in Education [Электронный ресурс] / A. Button. — Режим доступа: [http://www.ehow.com/info\\_8414810\\_differences-between-philosophy-theory-education.html](http://www.ehow.com/info_8414810_differences-between-philosophy-theory-education.html) (Дата обращения: 12.03.2013).
4. Cliffsnotes [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cliffsnotes.com/> (дата обращения: 11.03.2013).
5. Excite [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.excite.com/education/> (дата обращения: 02.03.2013).
6. Funderstanding [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.funderstanding.com/category/theory/other-learning-theories> (дата обращения: 21.03.2013).
7. *Leppilampi A. & Piekkari U.* Nappaa nipusta — aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti / A. Leppilampi & U. Piekkari. — Lahti : Aike, 1998. — P. 5–9.
8. *MacBeath J.* Democratic Learning: the Challenge to School Effectiveness / J. MacBeath. — Routledge, 2003. — 200 p.
9. *Mager R. F.* Opetustavoitteiden määrittäminen / R. F. Mager. — Helsinki : Otava.
10. *Lindblom-Ylänne S. & Nevgi A. (toim.)* Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa / S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Vantaa: WSOY, 2003. — P. 40–65.

11. Mayer R. Multimedia Learning / R. Mayer. — Cambridge university Press, 2001. — 210 p.
12. Moral-theories [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.ehow.com/info\\_8202370\\_moral-theories.html](http://www.ehow.com/info_8202370_moral-theories.html) (дата обращения: 22.03.2013).
13. Peterlevine [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://peterlevine.ws/>; <http://www.democraticdialogue.com/DDpdfs/WestheimerKahnePS.pdf> (дата обращения: 12.03.2013).
14. Poikela Sari. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa. Ammattikasvatussarja 19 / Sari Poikela. — Hämeenlinna : Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, 1998 — 785 p.
15. Sava I. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen. (toim.) / I. Sava. — Taiteen perusopetuksen käsikirja : Suomen Kuntaliitto, 1993. — P. 25.
16. Unification-thought [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.unification-thought.org/eut/eut05.html#top> (дата обращения: 11.03.2013).
17. Westera W. Competence Learning in a Virtual Company: a Paradigm Shift in Education / W. Westera [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.open.ou.nl/wim/publicationspdf/Competence\\_learning\\_2.pdf](http://www.open.ou.nl/wim/publicationspdf/Competence_learning_2.pdf); [http://www.ehow.com/about\\_5278299\\_new-learning-theories.html](http://www.ehow.com/about_5278299_new-learning-theories.html) (дата обращения: 26.03.2013).
18. WIKIA com [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psychology.wikia.com> (дата обращения: 12.03.2013).

**В. П. Губа, А. В. Солodников**

### **Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов**

В статье рассматриваются вопросы интегральной оценки детской одаренности и таланта на основе анализа диагностических методов исследования. В частности, рассматривается схема проведения тестирования детей и определения их предрасположенности к спортивной, музыкальной и художественной деятельности. Представленные материалы дают возможность дальнейшего научно-теоретического обоснования технологии диагностики детской одаренности в сенситивные периоды ее развития с учетом индивидуальных особенностей каждого из них.

**Ключевые слова:** одаренность, талант, индивидуальные особенности, интегральная оценка, диагностика, спортивная деятельность, творческая деятельность.

**Актуальность.** В последние годы проблемы и вопросы, связанные с изучением детской одаренности приобретают все большую значимость, рассматривая поиск талантливых людей в различных сферах деятельности как необходимое условие прогресса, основываясь на современных научно-методических системах современных исследований.

Это связано с тем, что существующие методики по выявлению детской одаренности не могут быть оценены как высокоэффективные и отвечающие современным требованиям. Это в большей степени связано с тем, что они, как правило, поверхностно отражают какую-то одну сторону, вследствие чего детская одаренность зачастую либо не замечается, либо без сопоставления или сравнения с другими аналогами преувеличивается и чрезмерно «авансируется».

В настоящее время диагностические исследования проводятся с целью расширения и углубления теоретических и экспериментальных данных о проблематике одаренности. В состав исследования входит большое количество диагностических методов, направленных на выявление новых законо-

мерностей и взаимосвязей между параметрами, характеризующими одаренность, и другими характеристиками самого субъекта, окружающей его среды и т. п. [4; 5; 6; 8; 9; 13; 17].

Именно поэтому помимо тестов опытные диагносты стараются использовать и другие методы: экспертное оценивание детей учителями, воспитателями, родителями, оценку конкретных продуктов деятельности ребенка (рисунков, стихов и т. д.), результатов участия детей в различных упражнениях, конкурсах, олимпиадах.

Анализ научно-методической литературы позволяет выделить два основных способа выявления одаренности. Один из них основан на системе единой оценки. Например, ребенок считается одаренным, если он набрал количество баллов по шкале Станфорд — Бине, превышающее некоторое пороговое значение, следовательно, его можно отнести к группе одаренных. Другой способ основан на комплексной оценке, включающей множество оценочных процедур (тестирование, опрос учителей и родителей и т. д.) [11].

Английский психолог Ч. Спирмен [7] предположил, что в основе одаренности лежит особая «умственная энергия», которая, будучи постоянной для отдельного индивида, значительно отличает людей друг от друга. Данное положение поддерживал отечественный психолог и врач А. Ф. Лазурский [10], считавший, что одаренность индивида сводится к большему или меньшему общему (потенциальному) запасу его нервно-психической энергии (психической активности).

Психолог Д. Векслер [15] первым разработал тесты и опросники, позволяющие выделить факторы интеллекта неинтеллектуального типа. По Векслеру одаренность включает в себя, кроме способностей к познанию, способности к приспособлению и достижению цели, в нее вовлекаются волевые, эмоциональные и мотивационные моменты.

С. Л. Рубинштейн [16] в свое время обозначал термином «одаренность» общую способность, отождествленную с интеллектом; или же совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, в которую включается не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональная сфера, темперамент, эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.

Сегодня в психологической науке по определению одаренности прослеживается двусторонняя тенденция, с одной стороны, к выявлению, разграничению разных видов одаренности, а с другой — к поискам общей ее структуры. Американский психолог К. Тейлор [9] определяет, что креативность может быть представлена и как «составляющая» самых разных видов одаренности, относящихся к любой области умственной деятельности.

Последнюю точку зрения поддерживает американский психолог Дж. Рензулли [19], подчеркивающий, что одаренность является совокупностью взаимодействующих компонентов и что нельзя выявить одаренность одного человека только по одной характеристике.



Дж. Рензулли обозначил модель структуры одаренности — «Трехкольцевая модель одаренности», созданная на основе изучения одаренных детей и взрослых.

Методика Дж. Рензулли описывает проблему обучения одаренных детей в условиях обычной школы при сочетании разноуровневых и одноуровневых групп и дает альтернативу этим двум полярным вариантам. Она включает три типа обогащения, причем первые два предназначены для всех учащихся. Также при этом снижается напряжение; отношения между учениками, учителями, администрацией и родителями становятся благожелательными.

Данная методика отвечает потребностям одаренных детей, относящимся ко всем компонентам учебных программ; учитываются эмоциональные потребности детей, происходит индивидуализация на основе стилей обучения; продуманная система формирования навыков обеспечивает последующую продуктивную самостоятельную работу одаренных детей в области их склонностей.

Обогащение первого типа можно назвать как «общая ориентировочная деятельность», включает ряд занятий, основная цель которых — помочь всем учащимся соприкоснуться с новыми темами, идеями, областями знаний, которые обычно не рассматриваются в обычном традиционном обучении.

Второй тип обогащения направлен на формирование умений и навыков, без которых невозможна реализация способностей; проявление через групповые занятия, направленные на развитие познавательных и эмоциональных процессов.

Третий тип обогащения предназначен именно для специфических познавательных потребностей выдающихся по интеллекту детей, стремящихся к самостоятельной работе, к более глубокому изучению, исследованию вызывающей интерес проблемы. Это высший уровень деятельности, а целью здесь становятся исследовательская и художественная активность, при консультирующей работе педагогов, психологов и других специалистов [14]. Описанная модель может с успехом применяться в небольших городах и в сельских школах, где нет возможности организовывать специализированные классы, однако есть необходимость обучать и развивать выдающихся в умственном отношении детей в соответствии с их потребностями и способностями. Естественно, учебные программы для детей с высоким умственным потенциалом должны отличаться от обычных, особенно это касается содержания программы, процессов, через которые она воплощается и которые необходимо развивать, и, конечно, обстановки обучения [8].

Эффективность освоения отобранных детьми программ и является для многих педагогов своеобразной оценкой качества проведенного диагностического обследования, условия же приема в данные учебные заведения часто диктуют требования к методам диагностики: они должны быть стандартизированы, не занимать много времени. Эти требования во многом и объясняют популярность тестирования [11; 18].

Существуют основные требования к составлению и проверке методик тестирования одаренности: стандартная, то есть установленное единообразие процедуры проведения и оценки результатов; надежность, понимаемая как устойчивость результатов при повторении опыта на одних и тех же испытуемых; валидность — пригодность для измерения именно того, на что направлена методика, эффективность ее в этом отношении. Даже при весьма квалифицированном использовании и лучшие тесты не гарантируют невозможность ошибок [10].

Среди наиболее известных методик диагностики, направленных на выявление параметров двигательного развития, параметров интеллекта, определение академической, творческой и других видов одаренности (они носят как групповой, так и индивидуальный характер), можно выделить следующие (рис. 1).

Оценивая способности детей, педагог должен иметь в виду, что вышеназванные критерии в одних случаях могут характеризовать явные (абсолютные), а в других — латентные, или скрытые (относительные), их показатели.

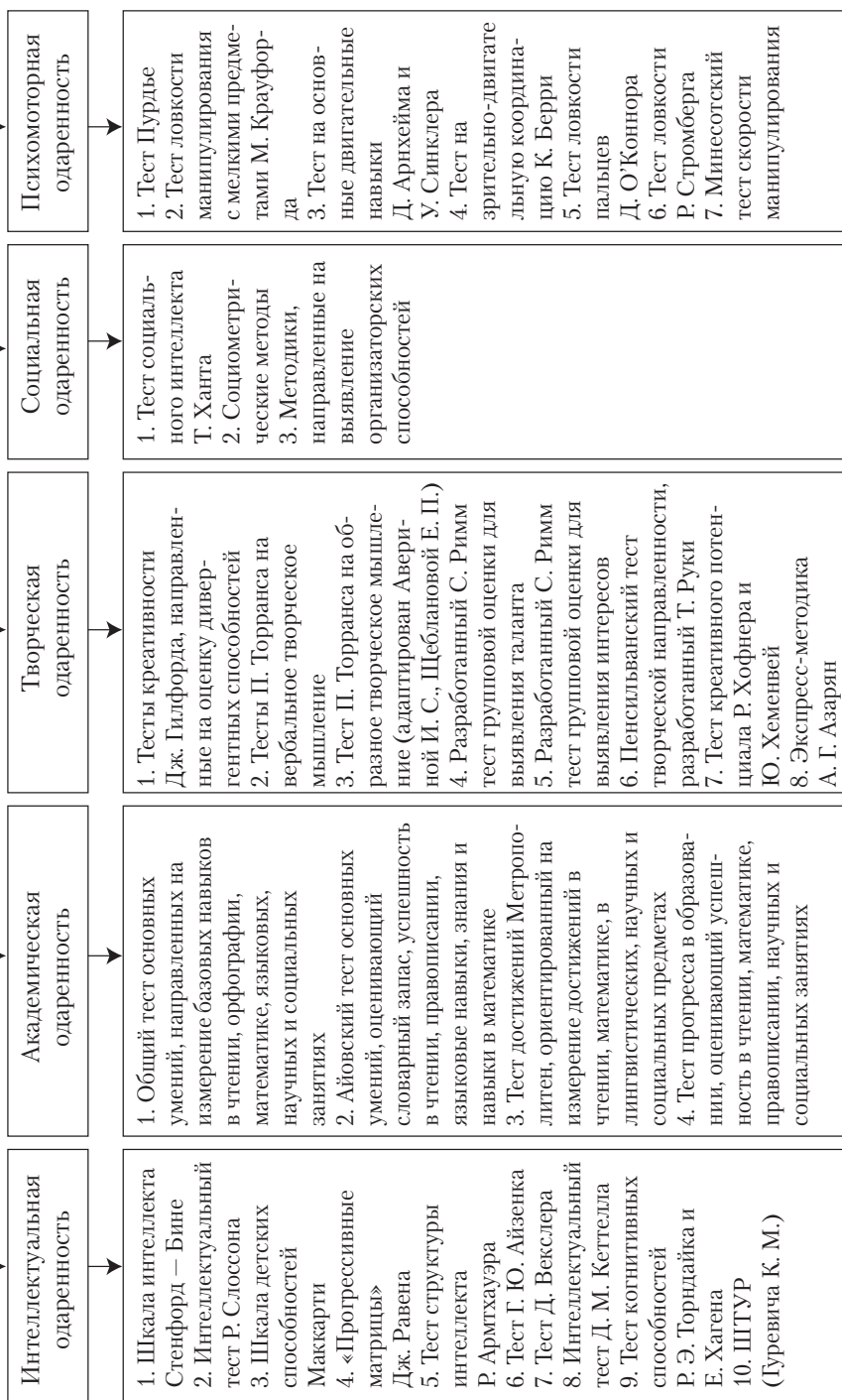
Педагогу важно знать, чему равны абсолютные и относительные показатели способностей у дошкольников, чтобы точнее определить их скрытые возможности; понять, что именно развито достаточно, и в соответствии с этим осуществлять и корректировать процесс обучения.

Основным методом диагностики способностей детей дошкольного возраста являются двигательные тесты.

Установлено, что 89 % преподавателей по физическому воспитанию используют для диагностики способностей дошкольников тесты, взятые из программы по физическому воспитанию начальной школы (челночный бег, прыжки в длину с места, метание предметов на дальность и точность попадания в цель и т. п.). Причем 74 % из них делают вывод об уровне развития способностей детей на основании 2–3 тестов, а 11 % — только одного теста (что просто недопустимо!), забывая о том, что с помощью одного, даже весьма сложного, комплексного теста, включающего несколько двигательных заданий, нельзя получить точные, дифференцированные оценки уровня развития конкретных способностей. Поэтому лучше сначала разработать или отобрать возможно большее число двигательных тестов, а затем подвергнуть их экспериментальной проверке.

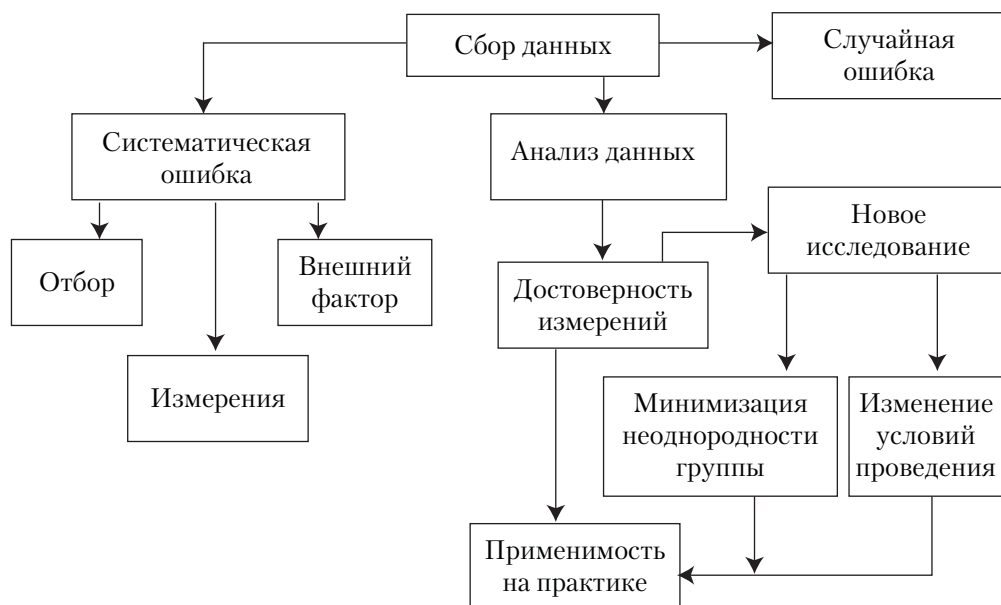
При обосновании методов тестирования способностей детей 4–6 лет и приемов их дифференцированной оценки особое значение приобретает сбор данных — не только определение общего уровня развития двигательных умений и навыков, но и выявление их взаимосвязи с характером и содержанием двигательной деятельности ребенка. Таким образом, любой диагностический тест — это своеобразное исследование, включающее в себя не только собственно выполнение тестовых заданий занимающимися, но и выбор тестов в соответствии с поставленной задачей, организация условий их использования, оценка и анализ результатов тестирования.

## Одаренность



**Рис. 1. Некоторые методики диагностики, отражающие различные виды одаренности**

Также следует отметить, что в настоящее время специалисты все больше уделяют внимания изучению междисциплинарных связей, в основу ставя генетический и психофизиологический потенциал ребенка, который позволяет определить вклад наследственных факторов в развитие и спрогнозировать проявление наиболее значимых способностей. Согласно современным положениям генетики считается, что в основе индивидуальных различий тех или иных качеств лежат особенности структуры ДНК конкретного ребенка, а также его психофизиологические способности. Расшифровка структуры гена и психофизиологических способностей дает возможность установить внешние различия у группы детей и определить их предрасположенность к спортивной, музыкальной и художественной деятельности.



**Рис. 2. Схема проведения тестирования**

Достижение успехов в спортивной и творческой деятельности во многом лимитируется наследственными факторами и обеспечивается за счет эффективного определения «*модели таланта*», у детей и подростков [2; 4; 5].

К лимитирующим факторам относятся генетические полиморфизмы и психофизиологические способности, которые в условиях интенсивной физической и творческой деятельности ограничивают обмен веществ и психическую активность, тем самым снижая эффективность конечного полезного результата.

Подчеркивая значимость диагностики для определения генетической и психофизиологической предрасположенности к видам деятельности на раннем этапе развития ребенка, необходимо обратить внимание на то, что она также обеспечивает адекватный выбор типа физических и психологических нагрузок, которые в дальнейшем позволяют добиться больших успехов в спортивной, художественной и музыкальной деятельности.

**Заключение.** Анализ научно-методической литературы позволяет сделать вывод, что вопрос детской одаренности находится в творческом поиске, несмотря на достаточно длительное (по времени) изучение его как отечественными (Л. С. Выготский, В. М. Теплова, С. Л. Рубинштейн и др.), так и зарубежными учеными (Н. С. Лейтес, Дж. Рензулли, Ч. Спирмен и др.). В большинстве своем специалистами разработаны теоретические подходы к изучению одаренности, четко определены ее разновидности, проявления, выявлены факторы, влияющие на развитие способностей, предложены варианты воспитания или обучения.

Исследование по выявлению детской одаренности показало необходимость создания универсальной, эффективной, научно обоснованной технологии диагностики детской одаренности, особенно в сенситивные периоды ее развития, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка; а также, что немало важно, профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов, управленцев образования, родителей для идентификации одаренных детей, развития природных возможностей детей с как можно более раннего возраста.

The article deals with the questions of integrated assessment of children's endowments and talent based on the analysis of diagnostic methods of research. In particular, the chart of children's testing and identification of their proneness to sports, musical, and art activities is considered. The materials presented give a chance of further scientific-theoretical justification of the method of children's endowments diagnostics during the sensitive periods of its development taking into account specific features of every child.

**Keywords:** endowments, talent, specific features, integrated assessment, diagnostics, sports activity, creative activity.

## Список литературы

1. *Гильбух Ю. З.* Внимание: одаренные дети / Ю. З. Гильбух. — М.: Просвещение, 1991. — С. 43–47.
2. *Губа В. П.* Актуальные проблемы современной теории и методики определения раннего спортивного таланта / В. П. Губа // Теория и практика физической культуры. — 2000. — № 9. — С. 28.
3. *Губа В. П.* Индивидуальные и групповые особенности детей: методические рекомендации / В. П. Губа. — Смоленск, 1989. — 48 с.
4. *Губа В. П.* Морфобиомеханический подход как основа возрастного физического воспитания и спорта / В. П. Губа // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 1999. — № 3–4. — С. 21.
5. *Губа В. П.* Основы распознавания раннего спортивного таланта: монография / В. П. Губа. — М.: Терра-Спорт, 2003. — 224 с.
6. *Губа В. П.* Теория и практика спортивного отбора и ранней ориентации в виды спорта / В. П. Губа. — М.: Советский спорт, 2008. — 306 с.
7. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — СПб.: Питер, 2007. — С. 27–28.
8. *Зак А. З.* Будеммышленными: Развитие интеллектуальных способностей у детей 5–6 лет / А. З. Зак. — М.: АРКТИ, 2003. — 105 с.
9. *Кэтрин Тейлор.* Психологические тесты и упражнения для детей / К. Тейлор. — М.: Психотерапия, Апрель Пресс, 2008. — 224 с.
10. *Лазурский А. Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности / А. Ф. Лазурский. — СПб.: Алетейя, 2001. — 192 с.

11. Николаева Е. И. Воспитать одаренного ребенка. Как? / Е. И. Николаева. — СПб. : Питер, 2013. — 176 с.
12. Панов В. С. Одаренность, диагностика, тренинг / В. С. Панов // Психологический тренинг для выявления одаренности. — М., 1997. — С. 89–91.
13. Психологическая диагностика : учеб. пособие / К. М. Гуревич, Е. М. Борисова. — М. : УРАО, 1997. — 304 с.
14. Психология одаренности детей и подростков / Н. С. Лейтеса. — М. : Издательский центр «Академия», 1996. — С. 81–112.
15. Психология одаренности: от теории к практике / Д. В. Ушакова. — М. : Институт психологии РАН, 1999. — 28 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
17. Способности и склонности. Комплексные исследования / под общ. ред. Э. А. Голубевой. — М., 1989. — С. 68.
18. Школьный тест умственного развития (ШТУР) / К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Е. М. Борисова [и др.] // Детская психодиагностика и профориентация : сборник популярных тестов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. — С. 170–193.
19. Renzulli J. S. What makes giftedness? Phi Delta Kappa, 60 / J. S. Renzulli. — 1978. — P. 180–184.

**Д. А. Патов, А. А. Иванов**

## **Анализ результатов опытно-экспериментального исследования процесса педагогической профилактики подростковой преступности**

Статья посвящена актуальным вопросам решения проблемы подростковой преступности. Авторами на основе опытно-экспериментального исследования показана значимость педагогической профилактики подростковой преступности.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, деликвентное поведение, референтность, релевантность, подростковая преступность, профилактика подростковой преступности.

Поступательное развитие российского государства возможно только при наличии хорошо продуманной и качественно исполняемой государственной молодежной политики. В распоряжении Правительства РФ от 29 ноября 2014 года № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» справедливо указывается на то, что «...стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно и продуктивно использовать инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь» [3, п. 4].

По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2014 году в Российской Федерации проживало 29449 тысяч граждан в возрасте от 15 до 29 лет [4]. Разумное и рациональное отношение к молодежи может стать надежным фундаментом для процветания России.

Развитие российской государственности происходит в условиях становления новой системы ценностей. Трудности переходного периода породили много проблем. Одна из них — подростковая преступность.

В настоящее время государству «...удалось переломить ряд негативных тенденций и достичь заметного улучшения социально-экономического по-

ложения молодежи в Российской Федерации» [3, п. 4]. Среди таких тенденций отмечается снижение уровня преступности несовершеннолетних.

Действительно, анализ статистических данных показывает незначительную положительную динамику снижения уровня преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии. Так, например, в Центральном федеральном округе таких преступлений было совершено: в 2009 году — 15476, в 2010 году — 12565, в 2011 году — 11136, в 2012 году — 10471, в 2013 году — 10821. Аналогичные показатели мы видим и на примере Брянской области: в 2011 году несовершеннолетними и при их участии совершено 634 преступления, в 2012 году — 534, в 2013 году — 524 [5].

На самом деле уровень подростковой преступности остается по-прежнему критическим. Снижение показателей обусловлено причинами иного характера: сложной демографической ситуацией, гуманизацией уголовного законодательства и т. д. Поэтому различные формы девиантного (в том числе делинквентного) поведения подростков не могут не волновать общество, заставляя искать пути выхода из создавшейся ситуации.

Учеными, юристами-практиками, педагогами, психологами предлагаются различные методы работы с подростками, склонными к разным формам девиантного (в том числе делинквентного) поведения. Одним из важнейших методов является профилактика. Члены Общественной палаты РФ на экстренном расширенном заседании Комиссии по проблемам безопасности граждан и взаимодействию с системой судебно-правоохранительных органов, состоявшемся в середине февраля 2014 года, назвали слабую профилактику правонарушений среди несовершеннолетних в качестве причины № 1 подростковой преступности [1].

Федеральный закон от 24 июля 1999 года № 120-ФЗ (с посл. изм. и доп. от 31 декабря 2014 г.) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (далее — ФЗ «Об основах...») рассматривает профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних как систему социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении [6, ст. 1].

В качестве одного из субъектов профилактики правонарушений несовершеннолетних ФЗ «Об основах...» называет органы, осуществляющие управление в сфере образования. В ходе реформы системы образования, к сожалению, роль воспитания в образовательном процессе резко сократилась. В настоящее время ситуация меняется. В. В. Путин в Послании Федеральному Собранию РФ 12 декабря 2012 года указал, что «качественное обучение без воспитания невозможно» [2].

Поэтому необходимо уделить более пристальное внимание педагогической профилактике подростковой преступности. В качестве гипотезы мы выдвигаем предположение о том, что с помощью мер психолого-педагогического воздействия можно в значительной степени снизить у подростков риски девиантного поведения. Для подтверждения гипотезы было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Вначале был осуществлен анализ психодиагностических методик и выбор среди них оптимальных для опытно-экспериментального исследования. Наиболее информативными методами прогнозирования факторов развития девиантного, делинквентного и преступного поведения подростков являются методы сбора социально-демографической информации (анкетирование) и психологической информации (психологическая диагностика) о респондентах. В нашем представлении методика должны быть нацелены в первую очередь на личность самого подростка, на сверстников, составляющих круг общения и семью.

Именно поэтому для решения поставленной задачи была использована анкета и следующие психодиагностические методики: 1) в отношении подростка — методика изучения склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел), опросник Басса — Дарки для диагностики степени вероятности у подростка проявления открытой мотивационной агрессии и тест К. Томаса для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению; 2) в отношении лиц, с которыми выстраивается система межличностных связей и отношений, — тест Т. Лири для изучения преобладающего типа отношений к людям, социометрический тест Дж. Морено для изучения степени популярности личности в группе; 3) в отношении семьи — тест-опросник (А. Я. Варга, В. В. Столин) родительского отношения лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними, методика PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл) для исследования отношения родителей к разным сторонам семейной жизни.

В соответствии с выбранными методиками осуществлено моделирование комплекса мер по диагностики факторов, направленных на педагогическую профилактику на различных уровнях.

Первичный уровень моделирования педагогической профилактики подростковой преступности — мероприятия, проводимые в учебных заведениях. На данном уровне проводились мероприятия по формированию у подростков твердых убеждений в необходимости законопослушного поведения, а также выработке у них навыков саморегуляции своего поведения в соответствии с требованиями российского права.

Вторичный уровень педагогической профилактики подростковой преступности — это уровень семьи. Обучение родителей трудных подростков проводилось по двум направлениям: как по методике воспитательной работы с трудными подростками в интересах профилактики у асоциального, девиантного, делинквентного и преступного поведения, так и по методике обучения подростков регуляции своего поведения в интересах профилактики преступного поведения.



Мероприятия третичного уровня — мероприятия по установлению взаимодействия со специальными профилактическими учреждениями (учреждениями культуры, медицинскими учреждениями, органами прокуратуры, органами соцзащиты и ювенальной юстиции).

В результате предварительного исследования гипотетически был сформулирован комплекс основных путей, направленных на повышение эффективности педагогической профилактики подростковой преступности:

- 1) педагогически направленное управление воспитательной работой в учебных заведениях;
- 2) оптимизация взаимодействия с различными общественными и духовными организациями в интересах повышения эффективности педагогической профилактики подростковой преступности;
- 3) стимулирование и мотивация деятельности субъектов педагогической профилактики подростковой преступности;
- 4) обучение семей, имеющих трудных подростков, теории и практике педагогической профилактики подростковой преступности;
- 5) совершенствование педагогической методики контрпропаганды среди подростков элементов криминальной субкультуры;
- 6) систематическое руководство самовоспитанием подростков;
- 7) индивидуализация воспитательной работы;
- 8) педагогическое руководство культурно-досуговой деятельностью подростков;
- 9) обобщение и распространение передового опыта педагогической профилактики подростковой преступности;
- 10) оптимизация психолого-педагогической и социально-правовой помощи семьям подростков.

Экспериментальную группу составили подростки из средних, средне-специальных учебных заведений г. Муром, г. Москвы и г. Брянска (филиал НОУ ВПО «МПСУ» в г. Брянске; филиал НОУ ВПО «МПСУ» в г. Рославле Смоленской области; МБОУ «Средняя (полная) общеобразовательная школа № 1 им. Героя Советского Союза Е. И. Стерина»; МБОУ «Средняя (полная) общеобразовательная школа № 7 им. Героя Советского Союза Б. С. Левина»; МБОУ Гимназия № 4 в г. Брянске; МОУ Средняя общеобразовательная школа № 25 в г. Брянске).

В результате мероприятий были отобраны подростки группы умеренного и высокого риска. Уровни риска определялись по следующим индикаторам: совершение преступлений (условно осужденные), совершение административных правонарушений, регулярное употребление алкоголя, дети из социально незащищенных семей (родители алкоголики, имеющие судимость, и т. п.), членство в криминогенных группах (скинхеды, фанаты и др.), пропуск без уважительной причины учебных занятий, случаи длительного бродяжничества.

В качестве экспертов участвовали должностные лица учебных заведений, специалисты — социальные педагоги, психологи, уполномоченные по делам несовершеннолетних ОВД, а также должностные лица учебных заведений, в которых проводилось опытно-экспериментальное исследование. Кроме того, привлекались студенты старших курсов филиала ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» в г. Муроме, обучающиеся по специальностям: психология служебной деятельности, правовое обеспечение национальной безопасности, юриспруденция, психология, социальная работа, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование.

Большинство специалистов-психологов, работающих в образовательных учреждениях с детьми подросткового возраста, наиболее значимыми проблемами современных подростков указали: агрессивность, конфликтность, практическое отсутствие релевантных возрасту коммуникативных умений и навыков.

При этом в качестве основных причин девиантного, делинквентного и преступного поведения были названы специфические особенности социальной ситуации развития, связанной прежде всего с деструктивными детско-родительскими отношениями.

Кроме того, специалисты-психологи подчеркнули необходимость проведения курсов переподготовки с целью углубления знаний в области организации профилактической и коррекционной работы с девиантными и делинквентными подростками и их семьями по следующим направлениям: 1) проведение лекционных и семинарских занятий с целью освещения эффективных методов профилактики и коррекции девиантного поведения молодежи; 2) подбор комплекса психодиагностических средств, способствующих успешному прогнозированию и выявлению психологических и социальных факторов формирования склонности подростков к девиантным, делинквентным и преступным формам поведения; 3) характеристика основных психологических форм и методов профилактики подобных видов поведения подростков; 4) обучение практическому использованию методов коррекции конфликтного поведения подростков, а также методов воздействия на деструктивные стили детско-родительских отношений, приводящие к формированию склонности к подобным видам девиантного, делинквентного и преступного поведения детей.

В целях повышения достоверности результатов опытно-экспериментального исследования произведен сбор социально-демографической информации о семьях подростков, участвующих в опытно-экспериментальном исследовании.

Как показало исследование, родители трудных подростков по своим возрастным характеристикам преимущественно находятся в диапазоне от 30 до 40 лет (80 %). Такой возраст характеризуется ориентацией родителей на построение карьеры. Кроме того, этому возрастному периоду присущ так называемый «кризис среднего возраста», характеризующийся долговременным депрессивным эмоциональным состоянием. Эти факторы негативно сказываются на взаимодействии родителей и подростков.

Как показало исследование, больше половины родителей (60 %) не имеют высшего образования, а следовательно, и знаний в области педагогики и психологии, необходимых для осуществления успешной воспитательной работы со своими детьми. Однако среди родителей, имеющих высшее образование (40 %), лишь 1/4 часть (10 %) исследуемых имеют образование гуманитарной направленности, подразумевающее наличие определенных знаний в области педагогики и психологии, позволяющих эффективно осуществлять воспитание подростков. У 30 % родителей знания педагогики и психологии весьма фрагментарные и разрозненные, сводящиеся преимущественно к общеобразовательным знаниям, полученным в вузах на первых годах обучения. Интересным является тот факт, что порядка 8 % родителей, принявших участие в опытно-экспериментальном исследовании, считают педагогику и психологию «бесполезными лженауками».

При этом необходимо отметить, что подавляющее большинство опрошенных родителей высказали пожелания (запрос), которые были далее учтены при разработке лекционно-семинарских занятий: ознакомление с особенностями психического развития в подростковом возрасте; расширение знаний о разнообразных причинах, приводящих к формированию у детей склонности к девиантному, делинквентному и преступному поведению, и др.

Немаловажную роль для педагогической профилактики подростковой преступности в целом играет состав семей подростков с девиантным, делинквентным и преступным поведением. 75 % исследованных семей подростков являются неполными либо имеют неродных отцов (матерей). Данное обстоятельство также негативно сказывается на воспитании подростков в таких семьях. Прежде всего, как отмечалось самими респондентами, имеет место напряженность во взаимоотношениях между подростками и неродными родителями, нежелание слушать и подчиняться, демонстративный протест.

В ходе психолого-педагогической диагностики личностных особенностей подростков психодиагностическими методиками были получены следующие результаты.

Анализ типов агрессии у подростков (методика Басса и Дарки) показал, что их преобладающими видами являются: вербальная агрессия — 25 % (непосредственные угрозы применения физического воздействия, оскорбления и т. п.), косвенная агрессия — 24 % (агрессия, направленная на третьих лиц либо ни на кого не направленная) и физическая агрессия — 15 % (непосредственное использование физической силы). Остальные типы выражены значительно слабее: обида — 12 %, раздражение — 10 %, негативизм — 9 %, чувство вины — 3 %, подозрительность — 2 %.

Результаты по тесту Т. Лири показали, что в исследуемых группах преобладают дружелюбные (20 %) и альтруистические (18 %) отношения между ее членами. Однако третьим по значимости показателем межличностных отношений в подростковой группе является агрессивность.

Проведенное при помощи методики Томаса исследование показало, что доминирующими стратегиями поведения подростков в конфликтных ситуациях являются: выбор компромиссных решений (42 %), а также сотрудничество (36 %). По результатам социометрического исследования можно отметить достаточно четкое разделение группы подростков на предпочитаемых (47 %) и пренебрегаемых (42 %).

В целом по результатам психолого-педагогической диагностики возможно сделать следующие выводы о том, что важнейшим для подростка является его положение в коллективе, отношение к сверстникам, учителям и взрослым, а также к самим себе. Они, как правило, отличаются высоким коллективизмом, их привлекают общие интересы и совместная деятельность, они дорожат мнением сверстников и остро реагируют на отношение к себе коллектива. Существенной чертой в этот период является стремление к утверждению своего достоинства и престижа среди товарищей. Положение подростка в коллективе сказывается на его отношении с взрослыми. Для подросткового возраста свойственна также повышенная конфликтность, особенно в отношениях с взрослыми, родителями и учителями.

В ходе проведенного опытно-экспериментального исследования в соответствии с разработанными критериями и показателями измерения эффективности процесса педагогической профилактики подростковой преступности были получены результаты. После статистической обработки информации и перевода полученных данных в стандартные баллы были получены следующие данные (табл. 1).

*Таблица 1*

**Сводная таблица результатов опытно-экспериментального исследования**

Критерии		ПС	1 КС	2 КС	3 КС	ИС	
Нормативно-профилактический	КГ	3,4	3,7	3,9	4	4	+ 6 %
	ЭГ	3,4	3,8	4	4,3	4,6	+ 24 %
Организационно-методический	КГ	3,1	3,3	3,4	3,5	3,5	+ 8 %
	ЭГ	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	+ 26 %
Интерактивно-профилактический	КГ	3,4	3,6	3,8	3,8	3,8	+ 8 %
	ЭГ	3,3	3,8	4,1	4,5	4,8	+ 30 %
Рефлексивный	КГ	3,5	3,6	3,7	3,6	3,7	+ 4 %
	ЭГ	3,4	3,7	3,9	4,3	4,4	+ 20 %

Анализ динамики изменения показателей по «нормативно-профилактическому» критерию на разных этапах исследования показал, что в контрольной группе происходило незначительное повышение показателей или не происходило вовсе. В экспериментальной группе повышение показателей отмечалось при каждом контрольном срезе.

Анализ изменения показателей по «организационно-методическому» критерию на разных этапах опытно-экспериментального исследования также показал, что изменения по данному критерию происходили в обеих группах, однако в экспериментальной группе такие изменения были значительно больше, чем в контрольной группе. Динамика прироста в контрольной группе — 0,4 балла, в экспериментальной группе — 1,3 балла.

Анализ динамики изменения показателей по «интерактивно-профилактическому» критерию на разных этапах опытно-экспериментального исследования показал, что прирост относительно предварительного контрольного среза составил в экспериментальной группе 1,5 балла, тогда как в контрольной группе, несмотря на то что изначально данный уровень был незначительно выше, показатель прироста составил всего 0,4 балла.

Анализ динамики изменения показателей по «рефлексивному» критерию на разных этапах опытно-экспериментального исследования показал, что прирост относительно предварительного контрольного среза составил в экспериментальной группе 1 балл. В контрольной группе также, несмотря на то что изначально данный уровень был незначительно выше, показатель прироста остался весьма низким и составил всего 0,2 балла.

По всем критериям на всех контрольных срезах отмечается устойчивая тенденция к росту, что позволяет говорить об эффективности проводимых мероприятий педагогической профилактики подростковой преступности.

На завершающем этапе опытно-экспериментального исследования была осуществлена систематизация выявленных референтных условий организации эффективной деятельности по педагогической профилактике подростковой преступности и их ранговое шкалирование (табл. 2).

*Таблица 2*

**Результаты опытно-экспериментального исследования по приоритету различных путей повышения эффективности исследуемого процесса**

Направления деятельности	Степень референтности, %	Ранг референтности
Оптимизация психолого-педагогической и социально-правовой помощи семьям подростков	11,5	I
Совершенствование педагогической методики контрпропаганды среди подростков элементов криминальной субкультуры	11,2	II
Педагогическое руководство культурно-досуговой деятельностью подростков	11	III
Индивидуализация воспитательной работы	10,4	IV

Направления деятельности	Степень референтности, %	Ранг референтности
Педагогически направленное управление воспитательной работой в учебных заведениях	10,3	V
Обучение семей, имеющих трудных подростков, теории и практике педагогической профилактики подростковой преступности	9,9	VI
Систематическое руководство самовоспитанием подростков	9,7	VII
Обобщение и распространение передового опыта педагогической профилактики подростковой преступности	9,4	VIII
Оптимизация взаимодействия с различными общественными и духовными организациями в интересах повышения эффективности педагогической профилактики подростковой преступности	8,4	IX
Стимулирование и мотивация деятельности субъектов педагогической профилактики подростковой преступности	8,2	X

Направления были сформулированы на этапе теоретического осмысления и моделирования процесса педагогической профилактики подростковой преступности перед началом опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, в результате реализации мероприятий по педагогической профилактике подростковой преступности были получены следующие результаты:

- повышение статуса воспитания в профессиональном образовательном учреждении, превращение воспитания не на словах, а на деле в приоритетное направление деятельности всех должностных лиц, специалистов, преподавателей и педагогов;
- обеспечение высокой функциональности и динамичного развития системы педагогической профилактики подростковой преступности, позволяющей качественно решать задачи по воспитанию и развитию целостной личности, активно действующей и жизнеспособной на основе сформированного у нее осознанного отношения и устойчивого интереса к лучшим традициям и ценностям общества;
- превращение профессионального образовательного учреждения в центр высокого уровня образовательной и культурной деятельности, с высоким воспитательным потенциалом различных сфер среды;

- созданы условия для целостного, всестороннего и гармоничного развития каждого подростка с высоким уровнем профессиональной подготовки, нравственного сознания и норм, правил поведения, отвечающих требованиям, предъявляемым к современному гражданину;
- снижение количества правонарушений, совершаемых подростками;
- недопущение экстремистских проявлений;
- снижение количества правонарушений, совершенных на почве употребления алкоголя;
- снижение количества фактов незаконного потребления наркотических и психотропных веществ, а также снижение количества правонарушений, связанных с их незаконным оборотом;
- обеспечение правового регулирования профилактики асоциального поведения и правонарушений нормативной базой;
- вовлечение в организацию деятельности по профилактике асоциального поведения специалистов и работников вуза, структурных подразделений, а также студенческих общественных организаций;
- повышение правовой грамотности студентов.

Конечным результатом реализации программы должны стать подъем профессионального, духовного и культурного уровня в образовательном учреждении, повышение уровня воспитанности, организованности, проявление всеми членами учреждения образцов гражданственности, чести и достоинства.

The article is devoted to some urgent issues of solving the problem of juvenile delinquency. The authors, based on an experimental study, show the importance of the pedagogical prevention of juvenile delinquency.

**Keywords:** deviant behavior, delinquent behavior, reference, relevance, juvenile delinquency, prevention of juvenile delinquency.

## Список литературы

1. Михайлова А. 7 основных причин подростковой преступности и пути их решения [Электронный ресурс] / А. Михайлова. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/article/526482/> (дата обращения: 04.05.2015).

2. Послание Президента РФ Путина В. В. Федеральному Собранию РФ 12 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/17118> (дата обращения: 07.05.2015).

3. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 года № 2403-р «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru>, 08.12.2014 (дата обращения: 07.05.2015).

4. Распределение населения России по возрастным группам. 2014 год [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population) (дата обращения: 04.05.2015).

5. Статистические данные преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их участии, ЦФО. 2009–2013 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cbds.gks.ru/> (дата обращения: 04.05.2015).

6. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон от 24 июля 1999 года № 120-ФЗ (с посл. изм. и доп. от 31 декабря 2014 года) // Собрание законодательства РФ. — 1999. — № 26. — Ст. 3177.

## Предмет и методологические проблемы историко-педагогических исследований

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся предмета историко-педагогических исследований и методов их проведения.

**Ключевые слова:** история педагогики, предмет истории педагогики, методология истории педагогики, педагогическая деятельность, педагогическая реальность.

Исследовательскую область истории педагогики в первом приближении можно определить как развивающуюся в историческом времени и пространстве *педагогическую целесообразность*, вычленяемую из потока духовной и практической жизни людей и осмысливаемую историей педагогики как особую динамичную педагогическую реальность прошлого, которая органично вписана в эволюционирующее общество и связана со всеми сферами его жизнедеятельности. Иначе говоря, предметом истории педагогики является особая педагогическая реальность, развивающаяся в пространстве жизни общества и являющаяся атрибутивным признаком этого пространства на протяжении всего его существования. История педагогики, имея дело прежде всего с уже состоявшейся, прошедшей действительностью, *конструирует педагогическую реальность прошлого*, реконструируя, описывая, объясняя и интерпретируя ее. История педагогики рассматривает педагогическое прошлое на различных уровнях — от конкретных ментальных и предметно-практических педагогических действий до предельно обобщенных образов, концепций, моделей, схем, тенденций и традиций развития всемирного историко-педагогического процесса.

При определении предмета истории педагогики как прошедшей педагогической реальности следует включить в него и современную педагогическую реальность, явившуюся результатом прошлого развития с обязательным учетом существующих в ней тенденций, которые устремлены в будущее и представляют собой его своеобразные зародыши.

Педагогическая деятельность направлена на производство педагогической реальности — идеальной и материальной, — в фокусе которой находятся:

- во-первых, изменяющий–изменяемый–изменяющийся человек;
- во-вторых, педагогическая ситуация этих изменений;
- в-третьих, самый широкий общественный контекст педагогической ситуации;
- в-четвертых, цели, пути, способы, средства и результаты этих изменений;
- в-пятых, способы их ментальной фиксации, оценивания, объяснения, осмысления, конструирования.

Причем педагогические действия, порождающие изменения, о которых идет речь, могут быть как прямыми, непосредственными, так и косвенными, опосредованными через создание необходимых условий и предпосылок, через организацию среды и формирование ресурсов развития человека.



Педагогическая деятельность складывается из педагогических действий, имеющих признаки воздействия и взаимодействия в различном соотношении в каждом конкретном случае. Предметно-практическое педагогическое действие всегда прямо или опосредованно обращено на человека (в котором должны произойти определенные изменения), оно всегда неизбежно оказывается воздействием—взаимодействием. Ментальное педагогическое действие всегда имеет рамку фиксации, осмысления или конструирования такого воздействия—взаимодействия. Педагогическое действие и порождаемая им педагогическая реальность всегда носят конкретно-исторический характер и детерминируются множеством условий, факторов и обстоятельств. Их можно условно разделить на внутренние и внешние. Внутренние детерминанты — детерминанты по своей природе педагогические. Они создаются, существуют, функционируют и развиваются в самой педагогической сфере. Так, например, в результате рефлексии и обобщения практического педагогического опыта могут рождаться педагогические представления, идеи, концепции, теории, системы, технологии, методики; педагогическая практика может ставить перед педагогической мыслью проблемы, которые та осмысливает и более или менее успешно пытается найти их решение. Педагогические идеи, в свою очередь, могут влиять на то, каким образом реализуется предметно-практическая педагогическая деятельность. К числу внутренних детерминант относится также педагогическая традиция. Опираясь на современное понимание традиции, педагогическую традицию можно охарактеризовать следующим образом: это способ бытия и воспроизводства элементов педагогического наследия, фиксирующий устойчивость и преемственность опыта поколений, времен и эпох в сфере осуществления, осмысления и проектирования педагогической деятельности и педагогического общения. Традиция в педагогике есть механизм накопления, сохранения и трансляции педагогического опыта, специфических педагогических ценностей и норм, образцов постановки и решения педагогических проблем. В буквальном смысле слова педагогическая традиция — это любые педагогические практики, идеи, представления, знания, тексты, институты, артефакты, которые передаются от одного поколения к другому. Педагогической традицией называют и механизм преемственности педагогической культуры, и ту часть педагогической культуры, которую передают от поколения к поколению. Педагогическая традиция включает в себя весь комплекс обладающих какой-либо ценностью норм поведения субъектов педагогической деятельности и взаимодействия, участников педагогического процесса, форм педагогического сознания и институтов педагогического общения, характеризуя связь педагогического настоящего с педагогическим прошлым, точнее, форм зависимости педагогического настоящего от педагогического прошлого или приверженности к нему.

Внешние детерминанты, несмотря на самые тесные, неразрывные взаимосвязи, все же лежат вне рамок самой непосредственной педагогической реальности, более или менее радикально определяя ее функционирование и развитие. По существу, такие детерминанты прослеживаются во всех об-

ластях общественной жизни. Например, *экономика* определяет требования к образованию человека как субъекта экономической деятельности, обеспечивает материальные возможности для формирования педагогической реальности. *Социальная структура общества* определяет направленность образования на ее воспроизводство в каждом новом поколении, детерминируя различия условий, целей, содержания, форм, методов, средств образования для различных социальных групп, часто задавая рамку их идеологического и теоретического обоснования. *Политическая сфера* жизни общества формирует образование человека, соответствующего интересам и потребностям различных социально-политических сил, определяет способы государственного вмешательства (или невмешательства) в организацию образования, его научно-идеологической поддержки и теоретико-педагогического обеспечения. Наличная *культура* общества является тем резервуаром, из которого наполняется содержание образования. Образовывающийся человек неизбежно становится человеком определенной культуры, воспроизводящим и преобразующим ее субъектом. *Философия, религия, идеология, антропология* влияют на формирование и развитие педагогических ценностей, идеалов и целей, на понимание природы человека как субъекта (и объекта) педагогической деятельности, на пути и способы организации его образования.

Таким образом, исторически развивающаяся педагогическая реальность погружена в многообразную жизнь общества, вплетена в нее, детерминирована ею. Более того, сама общественная жизнь, вся социокультурная реальность в определенном смысле в исторической ретроспективе (и перспективе) является порождением педагогической реальности, которая фокусируется на преднамеренном воспроизводстве человека как субъекта социального бытия. Ведь педагогическая деятельность направлена на воспроизводство всех других видов деятельности через воспроизводство человека как их субъекта, носителя и актора.

Кроме того, следует обратить внимание на то обстоятельство, что собственно педагогическая деятельность, осмысливающая, конструирующая и реализующая педагогический процесс, может быть адекватно понята лишь в логике всех тех обстоятельств жизни человека, которые влияют на его формирование и развитие. Сам факт возникновения, функционирования и трансформации тех или иных педагогических действий, их институализация и легитимизация, успехи или неудачи педагогической деятельности оказываются прямо и непосредственно связанными со всем комплексом процессов социализации человека, с его потребностями, возможностями, достижениями, затруднениями.

Помимо этого в человеческой истории существуют сферы, которые, не являясь непосредственным выражением педагогического действия, неразрывно и органично с ним связаны. К числу таких сфер, например, относится образовательная политика. При этом не следует забывать, что образовательная политика в рамках своих специфических познавательных задач изучается не только историей педагогики, но также в не меньшей степени и политологией, и гражданской историей, оказываясь в рамках их предмета исследования.

Все указанные обстоятельства позволяют предположить, что *предметом истории педагогики* следует считать не просто возникающую, функционирующую и развивающуюся во времени и пространстве практическую и ментальную педагогическую реальность, а педагогическую реальность в системе порождающих ее и порождаемых ею контекстов общественной жизни, материальной и духовной, экономической, социальной, политической и культурной. При этом сама педагогическая деятельность (и, соответственно, порождаемая ею педагогическая реальность, составной и системообразующей частью которой она сама является) оказывается результатом и способом осмысления и разрешения противоречия между потребностями общества, его институтов, групп, отдельных людей, обладающих определенным набором качеств и свойств, и невозможностью обеспечить их сколько-нибудь гарантированное развитие средствами спонтанной (стихийной, неуправляемой) социализации.

Такое понимание предмета истории педагогики предполагает, что ее *объектом* являются все те исторически развивающиеся сферы общественной жизни, которые определяют контекст эволюционирующей педагогической деятельности и порождаемой ею педагогической реальности, а также весь жизненный уклад людей, соединяющий в себе всю совокупность многообразных процессов их социализации и их ментальную фиксацию (познание, осмысление, проектирование).

*Особенностью соотношения предмета и объекта истории педагогики* (в их предложенной выше интерпретации) является то обстоятельство, что в историко-педагогических исследованиях граница между конкретным предметом изучения и соотносимой с ним объектной областью оказывается часто весьма нечеткой, размытой, неопределенной. Это обусловлено органической, во многих случаях взаимной связью педагогической реальности с другими формами социальной реальности, теснейшим переплетением всех процессов, социализирующих человека, местом того, что мы называем педагогической проблематикой во всех сферах общественного сознания на его обыденном и теоретическом уровнях, а также влиянием результатов педагогической деятельности на жизнь общества, его функционирование и развитие. Ведь перед историком педагогики стоит задача не просто познать педагогическую реальность прошлого, вычленив ее из многообразной социальной реальности, не просто реконструировать и описать ее. Историк педагогики сталкивается с необходимостью объяснить и понять ее, проблематизировать и актуализировать. А это в принципе невозможно без самого широкого социокультурного контекста, без охвата различных социализирующих процессов, без учета всего ментального богатства ушедших времен, без обращения к развитию экономической, социальной, политической, духовной сфер жизни общества. Именно поэтому те или иные элементы объекта истории педагогики постоянно имеют тенденцию в определенных исследовательских ситуациях оказываться в фокусе предмета ее изучения. При этом четкое понимание предмета истории педагогики как исторически развивающейся педагогической реальности, порож-

даемой духовной и предметно-практической педагогической деятельностью, позволяет удерживать исследовательскую рамку данной отрасли знания.

Это исключительно важно потому, что педагогическая реальность прошлого оказывается в пространстве изучения гражданской истории, истории культуры и философии, культурологии, социологии, политологии, экономики, этнологии, исторической психологии, религиоведения и т. п. Развитие самосознания истории педагогики (которая, как мы помним, в свою очередь, сама оказывается самосознанием педагогики) предполагает способность различать, когда одни и те же педагогические (и образовательные) феномены прошлого предстают в смысловом поле историко-педагогического познания, а когда — в смысловом поле других отраслей знания.

Исходя из того, что история педагогики — это прежде всего наука педагогическая, признаем, что взгляд историка педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое, сопрягаемое с настоящим, задающим исходную позицию исследователя, его мировоззренческие и ценностные ориентиры, методологический инструментарий, исходную рамку достижений и проблем теории и практики образования. Данное обстоятельство отнюдь не исключает необходимости понимания педагогических феноменов прошлого «изнутри» тех конкретно-исторических ситуаций, эпох, культур, цивилизаций, в рамках которых они возникали, развивались, трансформировались, исчезали.

Педагогическая деятельность — неотъемлемый элемент системы социального наследования, восполняющий недостаточность механизмов спонтанной социализации представителя биологического вида *Homo sapiens*, поведение которого главным образом является результатом прижизненного научения, а не продуктом врожденных поведенческих программ и во многом зависит от культурно-исторических обстоятельств жизни человека.

Поэтому история педагогики, понимаемая как история педагогической практики и педагогической мысли, педагогической деятельности, взятой во всех ее проявлениях, в контексте самых широких социализирующих процессов в пространстве развивающегося человеческого общества, эволюции материальной и духовной культуры, имеет перед собой всю необозримую панораму человеческой истории, выявляя и рассматривая в ней все то, что так или иначе связано с тем, как люди осваивают культуру, как овладевают способами и моделями поведения, знаковыми и коммуникативными системами, как встраиваются в пространство общественных отношений и взаимодействий, как овладевают социальными ролями, как развивают свой собственный потенциал, как изменяются и преобразуются, как приобретают новые свойства и качества. Все эти процессы пронизаны педагогическими усилиями, все они могут быть рассмотрены с точки зрения наличия в них педагогической целесообразности, а также их значимости для понимания образования, особенностей его осмысления и проектирования, понимания его природы, механизмов, целей, путей, способов, средств организации, успехов и неудач воспитания и обучения. Педагогические усилия иногда оказываются во многом спонтанными, трудноуловимыми, как бы растворенными

ми в многообразии жизненных потоков. Иногда — вполне определенными, но все же самым тесным образом переплетенными с другими потоками социализации, хотя и явственно просматриваемыми в их стихии. Иногда — подчеркнуто обособленными, зримо очерченными в пространстве человеческой жизни и бытия общества. Так же и ментальный аспект педагогической деятельности. Он, будучи связанным с практикой образования, с воспитанием и обучением, пронизывает практические педагогические усилия, отражает и обобщает педагогический опыт, проистекает из идеальных религиозных, философских и идеологических построений, порождается экстраполяцией достижений различных отраслей знания (антропологии, психологии, социологии, политологии и др.) на постановку и решение проблем образования, воплощается в проектировании и конструировании целей, способов и средств педагогических действий, в осмыслении результатов образования, воспитания и обучения.

В центре внимания истории педагогики оказывается педагогическая целесообразность всех сторон человеческой жизни, всех общественных процессов и институций, всех событий экономической, социальной, политической и духовной истории, всех аспектов производства, бытия и преобразования культуры во всех ее формах и проявлениях, всех потоков социализации, осуществляющихся во времени и пространстве динамичного человеческого бытия.

Обращаясь к поистине необъятному предметному полю своих возможных исследований, история педагогики прежде всего неизбежно должна искать ответы на вопросы: что было? как и почему происходило? какие последствия имело? Эти вопросы лежат во главе угла любого исследования исторической направленности независимо от конкретного предмета рассмотрения прошлого. Ответ на обозначенные вопросы направлен на реконструкцию и описание прошлого, на объяснение событий, его составляющих, на установление причинно-следственных связей, на выявление движущих сил, детерминант, закономерностей и направленности процессов, имевших место в прошлом. Без ответа на них невозможны различные интерпретации историко-педагогического прошлого как такового и его отдельных фрагментов; осмысление его либо в логике уроков прошлого, либо в логике понимания сегодняшнего дня, либо в логике прогнозирования, либо в логике легитимизации неких универсальных или современных концептов, либо в логике самоопределения, либо в иной логике. При этом возникает целый ряд базовых методологических проблем, без предварительного решения которых искомые ответы не могут быть удовлетворительными.

Первая методологическая проблема связана с определением самой возможности познания прошлого (в нашем случае — педагогического прошлого). Возможно ли познать педагогическое прошлое, получить необходимые знания о событиях и процессах, которые недоступны непосредственному восприятию? В какой степени будет достоверно полученное знание и какое историческое знание можно в принципе признать достоверным? Что это знание будет выражать? На какие источники должно опираться историко-педагогическое познание? Что отражают эти источники? Какими должны быть познаватель-

ные процедуры работы с ними? Как влияет позиция создателей источников как текстов культуры на их содержание? Как влияют субъективные установки исследователя на процесс и результат исследования педагогического прошлого? Во многом смысл рассматриваемой методологической проблемы сводится к необходимости понимания того, *способен ли историк педагогики воссоздать педагогическую реальность прошлого, более или менее адекватную прошедшей действительности, и разобраться в ней*. Или он заведомо только и способен конструировать некую свою реальность на основе доступных ему данных о педагогическом прошлом, а поэтому в истории педагогики (и в истории вообще) изначально возможно бесконечное множество конструкторов, порождаемых познавательными усилиями многих исследователей.

Вторая методологическая проблема связана с *определением возможных границ того, что исследователь будет искать, выявлять, реконструировать, описывать, осмысливать, объяснять и интерпретировать в прошлом*. То есть речь идет об объекте и предмете истории педагогики. Следует признать, что как минимум с середины XIX века сосуществуют две ведущие традиции в их интерпретации. Одна фокусирует внимание на истории собственно образовательных институций и педагогической мысли, порождающей педагогические концепты на уровне теоретического сознания и, в идеале, стремящейся к их целостному научному осмыслению. Вторая традиция устремлена к реализации более широкого взгляда на поиск педагогически целесообразных усилий в истории человечества, которые, естественно, включают в себя как составной элемент все то, что исследует первая традиция. Кроме того, она существенно расширяет пространство поиска педагогически значимых идей, представлений, знаний, включая в него все сферы человеческого сознания и на обыденном, и на теоретическом уровне. Первая традиция явно преобладала в истории педагогики двух первых третей XX века, вторая — неуклонно нарастает с 1960-х годов и, кажется, имеет потенциал для дальнейшего усиления.

Третья методологическая проблема связана с *пониманием процедуры историко-педагогической интерпретации прошлого*. Эта проблема имеет два аспекта. Первый связан с тем, что в фокусе историко-педагогического познания находится история образования и представлений о нем. Однако образование является объектом междисциплинарного исследования. Его, в логике решения своих познавательных проблем, изучает не только педагогика (а история педагогики есть взгляд педагога, обращенный в прошлое), но и социология, культурология, этнология, политология, экономика, гражданская история, психология и др.<sup>1</sup> Именно поэтому процедура историко-педагогической интерпретации требует четкого понимания этого педагогического ракурса. А он может тракто-

<sup>1</sup> Именно поэтому со второй половины 1980-х годов в нашей стране ряд исследователей доказывают необходимость создания некой общей теории образования. Некоторые авторы предлагают назвать такую общую теорию образования, охватывающую все его грани и аспекты, эдьюкологией (от англ. education). Педагогика же, по их мнению, не может быть такой общей теорией образования, так как изучает лишь его отдельные аспекты, центрирующиеся на организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, поэтому она должна влиться в эту общую теорию образования. По мнению некоторых других авторов, функцию общей теории образования может взять на себя философия образования.

ваться по-разному: и в зависимости от того, какого определения предмета педагогики придерживается исследователь, и в зависимости от того, как он решает предыдущую (вторую) методологическую проблему историко-педагогического познания. Другой значимый аспект проблемы историко-педагогической интерпретации связан с определением круга объектов прошлого, подходящих для этой познавательной процедуры, и способов их интерпретации, исходя из тех вопросов, на которые исследователь пытается найти ответ, обращаясь к наследию прошлого. Одно дело прочесть и проинтерпретировать письменный текст, в котором прямо и непосредственно сообщается о неких педагогических событиях прошлого, другое дело — исследование письменного текста, где нет прямой педагогической информации и ее надо извлекать из косвенных данных. Еще более сложно обстоит дело с историко-педагогической интерпретацией многочисленных и весьма разнообразных неписьменных источников — различных культурных объектов (обычаев и ритуалов, устных преданий, зданий, одежды, игрушек, орудий труда и т. п.). Например, каменные орудия труда ископаемых людей позволяют строить гипотезы о том, как мог из поколения в поколение передаваться опыт по их изготовлению (для этого необходимо реконструировать процесс изготовления орудий, учесть сложность производственных операций, возможную доступность самостоятельного освоения этих операций, существовавшие в сообществах способы коммуникации и т. п.).

Четвертая методологическая проблема связана с *определением направленности исследования* преимущественно либо на выявления типичного, устойчивого, повторяющегося в историко-педагогическом процессе, либо на выявление единичного, уникального. Сциентистские познавательные установки акцентируют внимание исследователя на общем и закономерном, гуманитарные познавательные установки, наоборот, привлекают внимание к индивидуальному. Соответственно акцентируется внимание на событиях и процессах макро- или микроистории. История педагогики, развиваясь в логике эволюции исторического познания и гуманитарного знания, проявляет все более заметный интерес к микропроцессам, к уникальным единичным случаям. Стремление к типизации и обобщениям, как правило, в большей степени способствует разработке и реализации различных схем концептуализации рассматриваемого материала, построения матриц глобального развития, например цивилизационного или формационного. Стремление к рассмотрению микропроцессов в большей степени способствует обращению к обыденной жизни людей, к изучению педагогической повседневности прошлого, что в настоящее время находит свое выражение в развитии «истории повседневности» и проникновении ее установок и методов в историко-педагогические исследования.

Познавая историко-педагогическое прошлое<sup>2</sup>, отвечая на обозначенные вопросы<sup>3</sup>, сталкиваясь с перечисленными выше методологическими проблемами, исследователь может также (а иногда и прежде всего) привносить в контекст

---

<sup>2</sup> Это познание может осуществляться разными, часто взаимосвязанными способами, такими как реконструкция, описание, объяснение, понимание, интерпретация.

<sup>3</sup> Что было? Как и почему происходило? Какие последствия имело?

изучения историко-педагогического прошлого: 1) задачу объяснения, прояснения и понимания современной ситуации, сложившейся в теории и практике образования; 2) задачу извлечения уроков, значимых для дня сегодняшнего; 3) задачу прогнозирования развития педагогической науки и педагогической практики. Это порождает *еще один ряд не менее значимых методологических проблем.*

Первая методологическая проблема связана с *осмыслением принципа историзма*<sup>4</sup>, его познавательного потенциала и способов реализации в историко-педагогических исследованиях. При ориентации на этот принцип особое значение приобретает установка на выявление закономерностей, традиций и тенденций развития, то есть всего того, что наиболее явно презентует преемственность и повторяемость в эволюции историко-педагогического процесса, а также инноваций как механизмов его обновления в логике сохранения преемственных связей. Историзм позволяет трактовать настоящее как нечто произрастающее из прошлого, которое несет в себе его зародыши, потенциально обладая множеством вариантов эволюции. Перед историей педагогики ставится задача не только обнаружить эти зародыши и разобраться в причинах и механизмах их возникновения, но также определить факторы и условия именно того пути развития, в рамках которого они были актуализированы в историко-педагогическом процессе, обрели статус действительности. При этом оказывается, что прошлое через настоящее влияет и на будущее, являясь одним из оснований прогностических исследований в педагогике.

Вторая методологическая проблема связана с *определением возможности признания того, что главная задача истории педагогики — не познание историко-педагогического прошлого как такового, а помощь через это познание в решении современных проблем теории и практики образования* посредством обращения к историческому материалу, вплоть до прямого извлечения из прошедших времен уроков ко дню сегодняшнему, а возможно, и представлений о дне завтрашнем. Естественно, что признание данной установки не отрицает необходимость реконструкции, описания, объяснения, интерпретации, понимания педагогического прошлого в самых различных его проявлениях. Однако при этом задается рамка его познания не ради получения нового знания как такового, а ради получения знания, которое актуально сегодня, «здесь и сейчас», имеет не только научную новизну, но также теоретическую и практическую значимость<sup>5</sup>. Примером реализации подобного взгляда может служить требование раскрытия в каждой историко-педагогической диссертации не только новизны полученных результатов исследования, но и их актуальности, теоретической и практической значимости.

Третья методологическая проблема связана с *осмыслением познавательного, эвристического и прогностического потенциала истории педагогики*, даже если обозначенная выше задача не заявлена как главная для историко-

---

<sup>4</sup> Традиционная формула историзма гласит, что любое явление может быть понято только исходя из того, как оно возникло, какие этапы в своем развитии прошло и чем с этой точки зрения стало теперь.

<sup>5</sup> Имеется в виду не только практика образования, но практика научно-педагогических исследований.



педагогического исследования. Ведь вопрос о том, что дает изучение дня вчерашнего дня сегодняшнему кроме знаний о нем, неизбежно в той или иной форме возникает перед исследователями и требует адекватного ответа.

Таким образом, ясно обозначились две грани историко-педагогических исследований: первая, связанная с познанием историко-педагогического прошлого как такового, и вторая, связанная с приложением получаемого знания ко дню сегодняшнему и даже завтрашнему. Эта вторая грань приобретает еще одно весьма специфическое измерение. Данное измерение задает рамки общения с историко-педагогическим прошлым как с живым элементом современности, как с наследием, прямо и непосредственно присутствующим «здесь и сейчас» и по сути являющимся фрагментом современной педагогики. При таком взгляде обращение к педагогическим событиям прошлого является способом расширения, углубления и обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, является уже не только, да и не столько рассмотрением того, из каких исторических предпосылок они возникли, какие традиции и тенденции развития историко-педагогического процесса нашли в них свое воплощение. Расширение, углубление и обогащение понимания современных проблем теории и практики образования начинает осуществляться на основе диалогического общения с теми элементами педагогической культуры, которые содержат в себе потенциальные возможности для этого. Фокус рассмотрения смещается с историко-педагогической динамики на значимые «здесь и сейчас» для решения задач исследования феномены, события, ситуации, процессы. Они как бы выстраиваются в один синхронный ряд, позволяющий самоопределяться, проводить аналогии, извлекать уроки, находить образцы, осмысливать причины, последствия и значение успехов и неудач. Такой взгляд порождает *новый ряд методологических проблем*.

Первая методологическая проблема связана с *необходимостью переноса внимания исследователей при таком подходе на собственно педагогические аспекты историко-педагогических явлений*. Возникает задача осуществить переход от рассмотрения историко-педагогического процесса в «логике наукоучения», как непрерывного, пусть и не вульгарно линейного прогресса, не только открывающего новые знания, не только преодолевающего заблуждения, но и снимающего, сохраняющего и как бы достраивающего достижения прошлого на каждом новом витке своего развития, к его интерпретации в «логике культуры», где каждая точка, каждое фиксируемое событие может иметь свое собственное непреходящее значение, служить образцом, примером и уроком будущему, а вершины прошлого остаются непревзойденными на все последующие времена. Методология организации такого познавательного диалога педагогического настоящего с педагогическим прошлым требует особого осмысления и разработки. Исследователю необходимо понять, принять и решить данную познавательную задачу. При этом он должен учитывать, что неизбежно меняется отношение к тому историческому контексту, в котором произошло рассматриваемое событие. Этот контекст приобретает первосте-

пенное значение в качестве условия современного понимания события, а не в качестве источника проявления его исторического смыслового содержания.

*Вторая* методологическая проблема связана с *выработкой критериев и инструментария отбора наиболее репрезентативных событий педагогического прошлого с точки зрения их современного звучания* и возможности обогащения понимания современных проблем теории и практики образования, а также самоопределения исследователя в них. Естественно, что здесь особое место и роль принадлежит классическому педагогическому наследию (на то оно и классическое!). Важно иметь в виду, что «участниками» конструктивного диалога могут и должны быть не только тексты, содержание которых составляют продуктивные педагогические идеи (то, что условно можно назвать памятниками педагогической мысли). Огромный диалогический потенциал содержится в знании о практической образовательной деятельности, воплощающем опыт успехов и неудач в деле воспитания и обучения подрастающих поколений. Такой опыт дает материал к размышлению о путях и способах реализации построений педагогической теории, о средствах реального достижения или недостижения поставленных педагогических целей.

*Третья* методологическая проблема связана с *необходимостью вовлечения в диалог не только классических образцов прошлого, но и всего многообразия педагогического наследия*. Это требует особых познавательных методик, позволяющих в событиях, кажущихся на первый взгляд частными, мелкими, незначительными, несущественными, случайными, усматривать то, что просняет важные и актуальные вопросы современности.

При обращении к историко-педагогическому прошлому исследователь неизбежно сталкивается с необходимостью идентификации и оценки изучаемых феноменов. Это еще одна важнейшая грань историко-педагогического познания. Причем этот аспект, как правило, явно или неявно присутствует в любом историко-педагогическом исследовании. Потребность идентифицировать и оценивать события и процессы историко-педагогического прошлого *также порождает ряд методологических проблем*.

*Первая* методологическая проблема связана с *необходимостью определения оснований идентификации педагогических феноменов прошлого*. Во-первых, требуется идентифицировать их по формальному признаку: что относится к области педагогической мысли, что — к области педагогической практики, что вообще относится к педагогической сфере; что относится к педагогическим направлениям, что — к педагогическим течениям; что относится к педагогическим системам, что — к педагогическим концепциям, что — к педагогическим теориям, что — к педагогическим технологиям, что — к педагогическим методикам и т. д. Во-вторых, необходима идентификация по содержательному признаку: отнесение к определенной педагогической традиции, к определенному педагогическому направлению, к определенному педагогическому течению, к определенной педагогической системе, к определенной педагогической концепции, к определенной педагогической технологии, к определенному типу

(виду) образовательного учреждения и т. д. В-третьих, возникает потребность в идентификации по направленности педагогических феноменов в рамках их социокультурных определенностей (цивилизационной, формационной, социально-классовой, этнической, идеологической, религиозной, философской, психологической, методологической и т. п. принадлежности) и антропологической направленности, которая определяется тем или иным пониманием природы и сущности человека, а также пониманием места и роли педагогических механизмов в процессе его формирования и развития.

В т о р а я методологическая проблема связана с *необходимостью поиска критериев и инструментов оценки педагогических феноменов прошлого по различным основаниям*: по их новизне, по прогрессивности и регрессивности; по успешности решения определенных проблем образования человека, связанных с обеспечением его развития, формирования у него определенных качеств и свойств и т. п.; по реализации педагогических целей; по обеспечению решения посредством образования проблем общественного развития (подготовка кадров для экономики, формирование граждан государства, приобщение к религиозным конфессиям или национальным традициям и т. п.).

Т р е т ь я методологическая проблема связана с *поиском адекватных способов и критериев идентификации педагогических событий прошлого с современной ситуацией в теории и практике образования*, с педагогическими феноменами сегодняшнего дня. Эта проблема имеет два аспекта. Один связан с необходимостью установления преемственности, например, через соотнесение феноменов прошлого и настоящего с определенной педагогической традицией и системой, с привязкой к определенному педагогическому направлению или течению, к однотипным идеологическим, религиозным, философским, психологическим основаниям или к определенной формации или цивилизации, исторической эпохе или культуре. Другой аспект возникает при диалогическом общении с педагогическим наследием прошлого как составной частью современной педагогики. В этом случае идентификация может осуществляться по сходству осмысливаемых проблем, по совпадению ценностных оснований педагогических позиций, по однотипности педагогических целей, путей, способов, средств их достижения, по идентичности ситуации и т. д. и т. п.

При осмыслении роли и места историко-педагогического знания в современном педагогическом познании важно помнить, что его значимость для сегодняшней теории и практики образования прямо и непосредственно производна от способности усмотреть в историко-педагогическом прошлом весь набор доступного сегодня многообразия.

При концептуализации педагогического знания существует возможность включения в единое теоретическое пространство как знания о феноменах педагогического прошлого, так и знания о феноменах педагогического настоящего. При таком подходе критерием отбора педагогического знания оказывается не его пространственно-временная определенность, а определенная содержательная наполненность, выстраивающаяся вокруг сходных педагогических

феноменов, однотипных педагогических проблем, способов их постановки, осмысления и решения, вокруг единых ценностных оснований и ориентиров. Это позволяет не только представить педагогическое настоящее как продукт педагогического прошлого, тысячами нитей связанного как с современной педагогической реальностью, так и с ее будущим состоянием, но также:

- идентифицировать в рамках обозначенной системы координат бесконечное множество феноменов педагогического прошлого и настоящего; классифицировать, типологизировать и систематизировать их, делать их узнаваемыми, постигать их значения и смыслы, обосновывать свое отношение к ним, использовать в самых различных контекстах при решении различных познавательных задач;
- обеспечивать включение получаемого историко-педагогического знания в пространство равноправного диалога с теоретико-педагогическим знанием, используя совокупный познавательный, эвристический, прогностический потенциал феноменов педагогического прошлого и настоящего как для постановки и осмысления различных проблем теории и практики образования, так и для их решения;
- осуществлять отбор наиболее репрезентативных педагогических идей и практик, существовавших и существующих в рамках избранного концептуализирующего дискурса, презентовать их как его эталонные образцы, выделять те из них, которые наиболее значимы для современного педагогического сознания;
- определять нормы теоретической и практической педагогической деятельности, соотносить их с историческим опытом постановки и решения педагогических проблем, с успехами и неудачами в деле концептуализации педагогического знания, в деле образования подрастающих поколений.

*Проблема нормы* в педагогической деятельности является одной из важнейших и в теоретическом, и в практическом плане. Речь, естественно, идет и о нормировании познавательных процедур в педагогических исследованиях, и о нормировании самой педагогической деятельности, и, наконец, о норме, как некоем эталоне того, к чему устремляет педагогика свои усилия. Ибо в основе этих усилий, направленных на создание условий для изменения человека, его формирование и развитие, всегда лежит некая норма, к которой педагог и должен в идеале воспитуемого человека привести. В определенном смысле вся история педагогики есть история возникновения педагогических норм и более или менее успешных попыток их реализации. Ведь во все исторические эпохи педагогика оказывалась способом приведения человека к принятой норме посредством нормирования его поведения. Это обстоятельство порождает несколько *методологических проблем*.

Первая методологическая проблема связана с *необходимостью определения педагогической нормы во всех ее ипостасях*: и как нормы педагогического познания, и как нормы педагогической деятельности, и как нормы-эталона того, к чему направлены педагогические усилия. При этом надо учитывать

возможность различных трактовок и интерпретаций нормы, необходимость разработки процедур, позволяющих органично синтезировать различные подходы в логике решения многообразных исследовательских задач. Важно принимать во внимание историческую изменчивость понимания нормы педагогической деятельности, обусловленную и множеством культур и интересов, и общими социокультурными сдвигами, и накоплением педагогического опыта, и изменяющимися требованиями к целям, способам, средствам, результатам, субъектам педагогической деятельности.

Вторая методологическая проблема связана с *необходимостью разработки и обоснования различных систем координат для определения норм педагогической деятельности и прослеживания их в исторической перспективе*. Эти системы координат могут, например, определяться нормами структурирования педагогической деятельности и педагогического процесса; нормами отношений в социальном (и уже — в педагогическом) взаимодействии; нормами принятых процедур управления (в том числе процедур управления развитием человека); нормами требований к тому, каким должен быть человек и т. д.

Третья методологическая проблема связана с *необходимостью разработки критериев оценки различных педагогических норм и способов оценивания применительно к различным историческим эпохам*, педагогическим подходам, ценностным основаниям, направленности и т. д. При этом следует стремиться к последовательному плюралистическому взгляду на различные способы обоснования педагогических норм, что должно исключить безусловную абсолютизацию какой-либо нормы (или группы норм) как безусловно правильной, единственно верной, приемлемой и возможной.

Очерченный круг методологических проблем истории педагогики, конечно же, не является исчерпывающим. Однако осмысление обозначенных проблем будет способствовать развитию познавательного потенциала историко-педагогических исследований, разнообразию получаемых исследовательских результатов, а также росту возможностей по их использованию при решении самого широкого круга проблем теории и практики образования. Многие из обозначенных проблем успешно решаются, некоторые требуют серьезной разработки. Поэтому возникает потребность в специальном обобщении опыта их постановки и решения, что позволит значительно более продуктивно использовать накопленный потенциал историко-педагогических исследований.

The article deals with the questions concerning the subject of historical and pedagogical research and methods of their execution.

**Keywords:** history of pedagogy, methodology of the history of pedagogy, pedagogical activity, pedagogical reality.

### Список литературы

1. Астафьева Е. Н. Современные пособия по истории педагогики / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 1.
2. Корнетов Г. Б. История педагогики: вопросы методологии / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2012. — № 2.

3. *Корнетов Г. Б.* История педагогики в поисках предмета исследования / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2012. — № 2.
4. *Корнетов Г. Б.* Понимание педагогики как истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. — 2013. — № 4.
5. *Корнетов Г. Б.* Постижение истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 3.
6. *Лукацкий М. А.* Генезис педагогического знания в зеркале философии науки / М. А. Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4.

**Г. Н. Козлова, А. В. Овчинников**

## **Общественное воспитание в школьной политике власти России XIX — начала XX века<sup>1</sup>**

В статье анализируется понятие «общественное воспитание», его интерпретация в официальных документах, принятых российской властью рассматриваемого периода. Показаны усилия власти по развитию общественного воспитания школьников, столкновение интересов власти и общества в воспитании учащейся молодежи.

Раскрыта эволюция общественного воспитания в антиправительственном направлении. Актуализирована роль преемственности различных исторических школ и направлений в познании, интерпретации наиболее важных нормативных актов, повлиявших на школьную политику российского государства в наиболее знаковый период его развития.

**Ключевые слова:** общественное воспитание, мероприятия власти в области воспитания, устой жизни и гражданского быта, воспитание нового типа чиновников, интересы общества и интересы власти.

Казалось бы, что термин «общественное воспитание» применять к педагогической реальности России XIX — начала XX века было бы не вполне правомерно. Широко известно, что общественное воспитание или, как чаще говорили в первые десятилетия советской власти, социальное воспитание — характерное явление педагогической истории советского периода. Смысл этого явления был четко раскрыт в программной речи наркома просвещения А. В. Луначарского «О социальном воспитании» 3 ноября 1918 года.

Проблема социального воспитания была актуальной и для научной, и для практической работы советской власти. При Наркомпросе РСФСР функционировало Главное управление социального воспитания. В 1920 году была издана книга А. И. Ульяновой-Елизаровой «Основы социального воспитания с точки зрения коммунизма». В 1924 году характеристику социального воспитания дала Н. К. Крупская в своем предисловии к сборнику «Современная практика социального воспитания». Широкую популярность в СССР получила изданная в 1925 году книга Н. Н. Иорданского «Теория и практика социального воспитания».

Гораздо менее известно то, что термин «общественное воспитание» употреблялся во властных структурах России еще задолго до того, как он был актуализирован в начальный период советской истории. Так, например, Министр народного просвещения С. С. Уваров в «Обзрении управления Министерства Народного Просвещения» 1849 года назвал общественное воспита-

<sup>1</sup> Статья написана при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-06-0424а.

ние важным орудием, которое должно «лежать в руках Правительства» [18, с. 248]. Но история сложилась так, что вопреки желанию и усилиям власти это орудие к началу XX века было обращено против власти. И сегодня представляется крайне важным понять, почему такое могло случиться.

В советский период сложилась устойчивая традиция подчеркивать рудиментарную и примитивную организацию воспитательного процесса в русской классической гимназии, общую социально-педагогическую отсталость гимназий и отсутствие связи с жизнью. Министерство народного просвещения было принято характеризовать как «Министерство народного затемнения». Такой эпитет подкрепляли знаковые акты политики власти. Репрезентация этих актов символизировала реакционный и антинародный характер деятельности образовательного ведомства, дискредитировала школьную политику, проводившуюся в те годы. Для убедительной иллюстрации именно такой направленности инициатив самодержавной власти ученые СССР длительное время использовали так называемый циркуляр «о кухаркиных детях».

Об этом циркуляре было широко известно советской общественности. При этом с его оригинальным текстом имели возможность знакомиться немногие из исследователей. В историко-педагогических изданиях приведен лишь Всеподданнейший доклад министра народного просвещения И. Д. Делянова «О сокращении гимназического образования» 1887 года. В связи с этим возникает вопрос — а был ли циркуляр? То есть рассылалось ли подведомственным учреждениям и лицам циркулярное предписание с содержанием доклада И. Д. Делянова, было ли это санкционировано императором Александром III?

Пытаясь внести свою лепту в разработку этого вопроса, современный исследователь И. В. Петухова считает, что содержание текста Всеподданнейшего доклада министра народного просвещения «О сокращении гимназического образования» стало известно общественности лишь после октябрьской революции (1917 г.) и «никаких распоряжений власти по введению инициатив И. Д. Делянова в практику предпринято не было» [15, с. 26, 93].

Еще в 1970 году крупный специалист по внутренней политике российского самодержавия второй половины XIX века П. А. Зайончковский показал, что на основе доклада И. Д. Делянова был издан секретный циркуляр. В нем повторялось содержание доклада и несколько подробнее излагалась мысль о вреде, который привел бы детей кучеров, поваров, прачек, мелких лавочников к «пренебрежению своих родителей, к недовольству своим бытом, к озлоблению против существующего и неизбежного по самой природе вещей неравенства имущественных отношений» (цит. по: [7, с. 348]).

Согласно выводам П. А. Зайончковского, циркуляр «о кухаркиных детях» приобрел широкую известность фактически сразу же после его издания [7, с. 350]. Попечитель Одесского учебного округа Хр. П. Сольский поместил конфиденциальный циркуляр, сопроводив его своими распоряжениями для администрации гимназий подведомственного учебного округа. Было ли это «служебное рвение», «ретивое отношение», «поспешное исполнение» или же

опрометчивость чиновника, а может быть, и его умышленное стремление таким образом войти в историю, — утверждать определенно не представляется возможным. А вероятностные предположения здесь вряд ли уместны.

Важно то, что по факту публикации попечителя в газете «Одесский вестник» уже через месяц общественность выразила свое однозначно негативное отношение к содержанию циркуляра. Либералы были шокированы открытым покушением власти на право доступа к гимназическому образованию непривилегированной части общества.

«Охранителей» и «ревнителей» самодержавия не устраивал шквал критики, которая обрушилась на государственную власть после появления циркуляра. Отмечались как общее «дурное впечатление, произведенное на всех знаменитым циркуляром о кухаркиных детях», так и имевшая уже тогда место «кривизна толков» [7, с. 351].

Один из высокопоставленных чиновников того времени в письме к императору Александру III отмечал: «Не Делянова бранят, а на Вас падают толки. Я умолял Делянова написать разъяснительный циркуляр, чтобы смягчить и изгладить впечатление» (цит. по: [7, с. 351]).

Так появилось секретное разъяснение циркуляра «о кухаркиных детях», которое в исторической и историко-педагогической науке осталось незамеченным. Это разъяснение своевременно было доведено до администрации учебных заведений.

В нем сохранена основная идея доклада и циркуляра, акцент сделан лишь на педагогической целесообразности принятых мер: «Циркуляр Господина Министра Народного Просвещения указывая меры к улучшению состава учеников вышеуказанных учебных заведений, не имеет, однако, в виду вовсе преградить пути к образованию тем детям, которые по условиям своего материального и семейного быта не пользуются вполне удобствами для учебных занятий, а, напротив, предлагает начальникам гимназий, отклоняя прошения о приеме таких детей, указывать вместе с тем их родителям на учебные заведения с менее продолжительным и более соответствующим их среде курсом» [2. л. 42–42 об.].

Важно отметить, что доклад, циркуляр и разъяснение возвращали гимназическую практику к традиционным основам сословности в обществе, которое законодательно являлось сословным. Таким образом, власть, реставрируя обычаи и законодательные нормы прошлого, сама тайно нарушала закон. Мероприятия власти вступали в противоречие с одобренной ранее ею же и действующей в тот момент редакцией Устава 1871 года. Так же, как и предыдущая редакция, она закрепляла сословность в приеме, организации педагогического процесса и выпуске воспитанников.

Малоупоминаемые прогрессивные для своего времени начинания педагогического ведомства начала XIX века, которые устанавливали сословность в приеме учащихся, тогда сочетались со строгой сословностью при их выпуске. Правом поступления на государственную службу гимназический аттестат наделял лишь детей дворян и чиновников. Причем даже особые



педагогические успехи выходца из третьего сословия не предоставляли ему этого права, которое давалось только строго по социальной принадлежности и не зависело даже от исключительных личных достижений человека в воспитании и обучении. В процессе обучения тогда рекомендовались единые нормы обращения со всеми учениками, независимо от их социальной принадлежности. В то же время классный журнал содержал особую графу, которая на каждом уроке была перед глазами педагога. В ней была прописана социальная принадлежность каждого гимназиста.

В целом лишь негативные мероприятия власти по ограничению доступа детей определенной категории лиц в гимназию не столь однозначны с педагогической точки зрения. Эти мероприятия должны были обеспечить «отращивание наплыва в гимназии и прогимназии детей, не соответствующих по домашней их обстановке среднему образованию» (цит. по: [7, с. 349]). В заявлениях власти была не только демагогия. В те годы приходилось реагировать на явно обозначившуюся тенденцию. Общий рост численности гимназистов, демократизация их социального состава вызвали побочный эффект, который игнорировали исследователи советского периода. В целом прогрессивные и поступательные изменения в гимназической практике породили диспропорцию учащихся младших и старших классов. Это, в свою очередь, дестабилизировало учебно-воспитательный процесс, искажало нормальное соотношение возрастных групп в учреждении.

Не исключено, что данное обстоятельство не было решающим в выработке ограничительных мер для поступления в гимназию. А вот определяющая роль этого обстоятельства в организации воспитания и обучения, обеспечении общей эффективности деятельности учреждения отрицать невозможно. «Наплыв» детей в младшие классы и выход большинства из них из состава учащихся после непродолжительного времени негативно сказывались не только на авторитете образования. Усугублялась тем самым острая потребность государственного аппарата в хорошо подготовленных к государственной службе выпускниках гимназии. Ежегодно открывающееся число вакантных мест чиновников значительно превышало суммарное количество выпускников гимназий, университетов, лицеев, школ правоведения.

Даже в новых исторических условиях государственная власть продолжала видеть чиновниками главным образом дворян. Обновление же чиновничества за счет притока образованных людей было нацелено на улучшение качества государственной службы и работы государственного аппарата.

Попутно заметим, что еще при определяющем влиянии М. М. Сперанского была подготовлена и введена в 1834 году система деления чиновников от уровня их образования на разряды. Властные структуры твердо содействовали постепенному накоплению на государственной службе лиц не только опытных в службе, но и хорошо образованных. Хотя эта тенденция не была устойчивой и поступательной, тем не менее она пробивала себе дорогу. И не без содействия властных лиц и структур. Комитет о пересмотре Устава о службе гражданской в связи с вопросом о преимуществах образованных чиновников в течение

службы добился широкого обсуждения этого вопроса в Государственном совете и вызвал острые разногласия среди высшей бюрократии.

По указанию ведомства народного просвещения летом 1866 года попечительские советы обсуждали вопрос о приеме в гимназию детей проституток, содержателей публичных домов и кабаков. Прием детей этой категории лиц разрешался, согласно изданному спустя полгода обсуждения вышеназванного вопроса циркуляру министерства народного просвещения в исключительных случаях, с санкции министерства и при изоляции детей указанных лиц от «влияния порочной среды», размещении на ученические квартиры [7, с. 347].

Доклад И. Д. Делянова «О сокращении гимназического образования» лишь продолжал этот курс. Министр народного просвещения напоминал, что необходимо принимать в гимназии «только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре и в предоставлении им для учебных занятий удобств» [6, с. 128].

Эта мысль доклада сама по себе не нова. Она лишь нацеливала на неуклонное поддержание в новых социально-педагогических условиях исторически сложившихся традиций. Напомним, что с начала 80-х годов XIX века многие нормы и правила гимназической жизни существовали лишь на бумаге. Поэтому, «укрепляя дисциплину», Министерство народного просвещения по сути дела восстанавливало то, что должно было быть на практике по действующим документам, как само собой разумеющееся.

Давней обязанностью при поступлении в гимназию было предоставление «реверса». Эта обязанность распространялась лишь на детей, чьи родители проживали за пределами города, в котором находилось учебное заведение. В «реверсе» два лица подтверждали свою готовность взаимодействовать с администрацией и педагогами гимназии по вопросам воспитания и обучения ребенка. Нередко этими лицами являлись педагогические работники учебного заведения города (в том числе и инспектора гимназий), которые одновременно выступали содержателями ученических квартир. Преимущество в содержании этих квартир оказывалось преподавателям учебных заведений, классным наставникам, их помощникам и вообще всем должностным лицам заведений. По правилам для учащихся на ученической квартире могло располагаться до двенадцати человек. Благодаря этому обеспечивались педагогически приемлемые условия для жизни и образования иногородних гимназистов, облегчался контроль за их повседневным бытом вне стен учебного заведения. Этот педагогический контроль был нацелен на устранение или смягчение противоречий норм гимназии с повседневной бытовой обстановкой учащихся.

За год до издания циркуляра о «кухаркиных детях» Министерство народного просвещения в очередной раз предписывало и напоминало о необходимости обращать «тщательное внимание на квартиры учеников не только с целью надзора, но и с целью помочь слабым ученикам, если причина их плохих успехов лежит в квартирной обстановке» [4, л. 31 об.].

В гимназической практике сложилась традиция внимательного изучения условий домашней жизни питомцев гимназии. Социально-личностные ценности естественным путем длительное время передавались через традиции быта из поколения в поколение. Эти типичные отношения к жизни, вещам, людям всегда специфически преломлялись в конкретных семьях и личностном мире людей. Как отражение этого, в XIX веке велись своеобразные дневники наблюдений, куда классные наставники заносили информацию и фиксировали показательные факты о жизни воспитанников. В «Книгах для заметок классных наставников о посещении ученических квартир» есть заключения о необходимости срочной смены места жительства гимназистов, о «не совсем почтительном отношении к ученикам» со стороны квартиросодержателей. С педагогической точки зрения как вопиющее воспринималось отсутствие минимально необходимого комфорта: «Для сна ученика не имеется койки, и он располагается у печки без подстилки, без матраса» [5, л. 3].

С современной точки зрения эти заботы не относятся непосредственно к деятельности учебных заведений. Но в XIX веке условия быта учащихся, противоречащие воспитательным целям, считались недопустимыми. Важно то, что уже тогда реально действующие факторы социальной среды принимались в расчет и не замалчивались. Организационно-методическими мерами не пытались безуспешно решать проблемы, которые требовали социально-политических мер. Администрация учебных заведений сама побуждала Министерство народного просвещения вмешиваться в объективно складывающийся воспитательный процесс. Вот красноречивое донесение, относящееся к 1886 году: «состав учащихся оставляет особо благоприятную почву для проявления самых грубых выхонок: в среде учеников дети лиц, крайне грязно живущих, дети из самых низших слоев общества. Они составляют основной контингент учащихся и вносят в заведение нравы окружающего их общества, чрезвычайно усложняя воспитательную задачу» [3, л. 26].

И это была реальность, с которой нельзя было не считаться. Условия повседневного быта несли в себе материализованные и явочным порядком насаждаемые ценности. Поэтому министр народного просвещения И. Д. Делянов напоминал о необходимости строго следовать педагогической традиции, последовательно ее придерживаться. В одном из его докладов говорилось: «При неуклонном соблюдении этого правила гимназии и прогимназии освободятся от поступления в них детей кучеров, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей, детям коих, за исключением разве одаренных гениальными способностями, вовсе не следует стремиться к среднему и высшему образованию» [6, с. 128]. Задача состояла не в том, чтобы «не пустить» определенную категорию лиц в гимназию. Нужно было сохранить выработанные к тому времени и значимые педагогические традиции этого типа общеобразовательной школы.

Как видно, речь не шла вообще о выходах из третьего сословия или детях людей труда. Но именно в гротескном виде принято преподносить циркуляр — как акт, срывающий с лица власти благопристойную маску. Реакцион-

ность циркуляра как «позорного акта», который обсуждался в Государственном совете в режиме чрезвычайной секретности, даже в XX веке усиливают такой формулировкой: он затруднял «детям низших сословий поступление в гимназию» [12, обложка]. Нам продолжают представлять циркуляр в рамках мифов, которые были заказаны по вкусу и предпочтениям людей уже ушедшей эпохи. Продолжать оперировать когда-то дозированным объемом историко-педагогических фактов в современных условиях — значит добровольно оставаться в плену у одряхлевших заблуждений. Прочные когда-то рамки единственно возможных мифов сейчас утратили свои сдерживающие возможности, особенно если не поддерживаются мифами новыми.

Насколько объективны наши знания об общественном воспитании гимназистов XIX — начала XX века? Каково в созданной картине прошлого соотношение подлинного и мнимого? Что в этой картине достойно реставрации? От чего необходимо решительно отказаться? Ответить на эти вопросы можно, лишь преодолевая усеченные и редуцированные историко-педагогические трактовки, устраняя изоляцию следствий от породивших их причин и обстоятельств. Только так можно представить действительность без грубых и примитивных ярлыков, шаблонов и схем.

Под указанную И. Д. Деляновым категорию лиц не попадали дети основной массы населения того времени — крестьянства. Вот одно из замечаний классного наставника рассматриваемого века: «Отец — крестьянин, учебного дела не понимает. Но, он настроен дать сыну образование, поэтому заботливо относится к его учебе» [5, л. 1 об.]. Подобный семейный уклад был вполне приемлем для педагогического процесса гимназии 80-х годов XIX века. Власть стремилась оградить гимназию от детей лиц, жизнеобеспечение которых неизбежно конфликтовало с ценностями гимназического воспитания, его идеалами. Стихия мелочных забот, «лакейство», бездумная и слепая исполнительность, угодничество, покорность — эти ценности в те годы неизбежно пропитывали атмосферу жизни всех членов семьи указанной И. Д. Деляновым категории лиц.

Академизм гимназии, ее ориентация на высшие человеческие стремления и проявления, честь, благородство, инициативу, решительность — все это порождало разлад во внутреннем мире личности, которая в своей бытовой жизни и в процессе общения с близкими людьми уже успела выработать привычные и принятые в той среде формы поведения.

Судя по художественным произведениям советского периода, администрация гимназии имела относительную свободу при воплощении в жизнь циркуляра о «кухаркиных детях». Личное усмотрение оказывалось решающим в условиях некатегоричного запрета. Инспектор, во время отсутствия директора, принял сына своей горничной в гимназию. Директор, по возвращении, не объясняя ученику причин его исключения, исправил ошибку «либерального инспектора» [14, с. 170]. Таким образом, следование циркуляру или отступление от него — это было личным решением конкретного админи-

стратора. Главное — необходимо было обеспечить общую направленность на выполнение правительственного решения, а это не запрещало исключений.

Значим факт, когда член Государственного совета с 1875 года, председатель департамента законов Государственного совета, в 1881–1882 годах — министр народного просвещения барон А. П. Николаи еще в 1860 году рассматривал значение бытовой и культурной обстановки, в которой родился человек, как фактор, преодолимый для лиц с исключительными природными способностями. Еще в условиях сословного общества он отмечал, что при наличии соответствующей целевым установкам гимназии ценностных ориентаций ребенку дается возможность обучения в ней. Этот тип школы предназначался для лиц, которые «либо по рождению, либо по выходящим из ряда обыкновенных природных способностей, в какой бы среде они не родились — должны или могут возвыситься до той степени образованности, которая необходима для удовлетворения высших государственных и общественных нужд» (цит. по: [8, с. 29]).

В этих словах подтверждалась и конкретизировалась установка власти на сущность сословного принципа организации образования. Каждый тип учебного заведения предназначался преимущественно, но не исключительно для той или иной социальной группы. Исключения не должны были колебать общие основы сословного образования, так как эти основы отражали устой жизни и гражданского быта различных слоев российского общества. Воспитанию оставалось лишь «соображаться» с законодательным порядком жизни, а не «мечтать, что оно повлечет оный за собою» [19, с. 232]. Посягательство целей воспитания на реформаторство общества было для власти недопустимо. Мысль о всеилии воспитания и педагогики перед устройством жизни и общества уже в то время отвергалась как беспочвенная. Вопрос о возможностях педагога в воспитании, социальной среде ставился в связи с действием непреодолимых обстоятельств и созданием на уровне государственной политики приемлемых условий для целенаправленной, целеустремленной педагогической работы. Она облегчалась тем, что гимназическое воспитание и обучение четко проецировались на жизненную перспективу выпускника, возможности его интеграции в общественные структуры и участие в человеческой судьбе.

В то же время гимназическое воспитание всегда мыслилось в единстве с ближайшим общественным окружением ребенка, его бытовой жизнью. В правилах для учащихся 1874 года было сказано: «влияние родителей, даже отсутствующих, имеет большую силу, нежели влияние наставников» [9, с. 812].

«Воспитание юношества» рассматривалось как «дело величайшей важности, в котором заинтересовано все общество, так же, как и государство» [13, с. 542]. Так власть подчеркивала, что прилагаемые ею усилия по воспитанию молодого поколения направлены исключительно на благо общества.

Однако с начала 80-х годов XIX века до Февраля 1917 года общество все более и более отторгало заботу власти о воспитании молодого поколения. И власть чутко уловила даже начальную стадию этого процесса. В первой по-

ловине XIX века власть еще использовала общественное мнение для педагогических целей, опиралась на возможности общества в формировании престижа гимназии и выработывала эффективные приемы взаимодействия администрации школ и общества. С середины XIX века доминирующей стала практика охраны воспитания и гимназистов от происходящих в жизни изменений.

Отсекая воспитательный потенциал общества и жизни, их воздействия на учащуюся молодежь, даже в мизерных дозах, власть стремилась максимально возможно сконцентрировать в своих руках педагогическую организацию воспитания и обеспечить его ведущую роль в общественной жизни. Внешне ограничительные и откровенно запретительные меры постепенно становились для власти единственным надежным способом удерживать воспитательную практику во взятом стратегическом направлении. Будущность России, ее долголетие и благоденствие власть связывала с воспитанием нового типа чиновников: хорошо образованных и верноподданных, способных противостоять радикальным планам переустройства общества.

После суда над декабристами в 1826 году император Николай II выдвинул идею управления историей посредством общественного воспитания чиновников. В 1848 году, под влиянием революционных событий в Европе, министр народного просвещения С. С. Уваров обосновал политическое значение стабилизации: «какое время более настоящего доказывает необходимость удерживать всякое тревожное движение и оставаться на незыблемых началах своего родного быта, тысячелетием скрепленного и верою связанного» [18, с. 247]. Притом утверждение исключительной ценности самобытных основ исторически сложившейся русской культуры сочеталось с восприятием и использованием всех лучших достижений европейской науки. Стремительно развивающаяся жизнь все более расходилась с политическим курсом власти, ее усилиями «подмораживать» Россию.

Проницательные дети интуитивно распознавали проявления косности в повседневной жизни, улавливали расхождения между показной стороной педагогического процесса и его реальной сущностью: «Разве не случается и взрослым обманывать свое начальство, стараясь, как говорится, залежалый товар показать как самый свежий» (цит. по: [8, с. 44]). Декларируемые ценности и ежедневные детские впечатления отражены в их противоречивом взаимодействии зачастую в связи с основами античной культуры: «Поистине гомерическим смехом богов Олимпа ответила бы целая наша гимназия, если бы вдруг сообщили удивительную новость, что наш учитель греческого языка суть образцовый носитель эстетического чувства и возвышенной гуманистической мысли» (цит. по: [8, с. 264]).

В этих обостренных высказываниях подчеркивалась общность реакций учащихся, их чувств и оценок происходящего: «Если бы кто-либо сказал нам после урока, что мы только что пережили величайшее эстетическое наслаждение, мы бы посмотрели на него как на сумасшедшего. До сих пор я испытываю холодный ужас, когда мне грезится во сне такое наслаждение» [там же].

Важно отметить, что в отсроченном восприятии бывших гимназистов и их детских воспоминаниях, в художественных произведениях фактически нет нареканий к убранству гимназии как «храма» науки и культуры. Ее эстетически оформленный комплекс предметного окружения нес высшие духовно-нравственные ценности. А вот человеческие отношения нередко даже на этом материально-бытовом фоне приобретали уродливые формы. Требования неуклонно соблюдать установленные нормы доходили до абсурда. Однажды гимназист пришел в учебное заведение без ранца, так как в этот день ничего нести было не нужно. Учитель, не слушая оправданий ученика, настаивал на беспрекословном следовании правилам: «Ничего-с, обязаны были и пустой ранец принести» [1, с. 38]. Спасительной в этих условиях являлась товарищеская мораль. Она не была педагогически безукоризненной, но оставалась важным дополнением к официальной системе отношений взрослых и детей. Сама организация педагогического процесса отражалась нередко с критической стороны, хотя дети понимали и ценные стороны школы: «Мелочное тщеславие, боязнь показаться бедным, изощрение в искусстве обманывать, мелкость повседневных интересов — все это развивалось и укреплялось товарищеским коллективом, Но было бы неверным думать, что этот коллектив только портил, как неверно думать, что учителя нам ничего не давали» [1, с. 46]. «Раздвоение» в поведении личности, лицемерие и враждебность, детское противостояние духу казенщины и формализма, устройство различных каверз педагогам, их обман — все это к началу XX века стало привычным явлением гимназической жизни.

«Двойная мораль» самих представителей власти в гимназии усугубляла в детских душах разлад между внутренней сущностью воспитания, его назначением и привычной повседневной практикой. Отступления администрации и педагогов от норм, постоянное «лабиринтирование» взрослых становились естественными для школьной среды фактами. Их проецирование на инспектирующих лиц вызывало во время проверок устойчивое негативное отношение гимназистов к власти. Именно в эти моменты «на прочность» проверялась способность взрослых на деле проявить то, что они воспитывали в детях, — достоинство, заботу о чести учебного заведения, высшие стремления.

«Добропорядочность» стремились сделать «делом обычая» для внутренней жизни гимназии, у гимназистов формировали «чувство общинного» — принадлежности к своему учебному заведению и любви к нему. Однако высшие чиновники, «особенно если они являются один раз, держаться того мнения, что в их высоком присутствии следует давать только образцовые уроки, предлагая так сказать, педагогические лакомства и деликатесы» [11, с. 216].

До высшего уровня протеста против казенщины и формализма в русской гимназии поднялись ее воспитанники старших классов. Они видели, насколько безропотно педагоги относятся к попиранию властью здравого смысла и своему унижению. Очевидно абсурдное даже для детей беспрекословно выполнялось их педагогами.

Когда численность гимназистов сильно возросла, сократилось число помощников классных наставников и их обязанности стали перекладывать на самих классных наставников. Это, казалось бы, сугубо штатное дело пагубно сказывалось на авторитете учителей: «Педагог волею начальства после пятичасового сидения в гимназии должен был еще вечера и в тридцатиградусные морозы, и в осеннюю слякоть бегать по два часа взад и вперед, ища в одном конце бульвара дыма от ученической папиросы, когда на другом ученики преспокойно похотывают над бездонной мудростью педагогики. Это тот человек, которого директор имел неотменное до сих пор право послать для наблюдения в клозет, чтобы ученики занимались там своим делом с благопристойностью и полным соблюдением ученических правил» [16, с. 89]. В памяти старших поколений гимназистов эти обязанности в гимназии традиционно выполняли лишь уличные, коридорные надзиратели. Свое отношение к фигуре надзирателя дети выразили в полунасмешливом-полупрезрительном именовании — «педель».

Несуразности гимназической практики все более нарастали. Усилия власти справиться с ними посредством организационно-технологических находок, путем восстановления «дисциплинарного благополучия» убеждали гимназистов в неспособности власти исправить сложившуюся ситуацию.

В начале XX века пышный церемониал встречи министра народного просвещения в Ярославской гимназии «неоднократно нарушался пронзительным мальчишеским свистом» [10, с. 175]. Студенты Ярославского Демидовского лицея направили министру народного просвещения открытое письмо, где прямо указали на роль власти в утверждении катастрофических для общества настроений учащейся молодежи. Именно учащиеся решили преподнести власти «здоровые нелюбимые истины», которые сама власть разных уровней не хотела замечать: «Вас встретит рабелепствующая толпа лакеев-чиновников во главе с директором-карьеристом, а мы, чтобы выразить вам наши чувства, решили преподать вам настоящим открытым письмом несколько здравых нелюбимых истин. Знайте же вы, “жадной толпой стоящие у трона”, что вам не удастся заглушить требования жизни: ваша оргия самовластия и произвола подготовила вам катастрофу, и близок день, когда ваше разбойничье владение рухнет и история вам поставит позорный памятник» [10, с. 175].

История подтвердила правоту К. Д. Ушинского, который хорошо понимал силу жизни и ее ведущую роль в педагогических процессах: «Школе не опровергнуть жизни, но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути» [17, с. 659]. Самые рациональные поиски педагогически целесообразных мер в рамках политически обреченного курса оказались в истории русской гимназии тщетными. Попытка повернуть жизнь назад с помощью воспитательного потенциала общего образования обернулась для власти крахом. Общественное воспитание молодежи вопреки целенаправленной государственной политике повернулось в антиправительственное русло. Оно стало подлинно общественным в условиях, когда интересы общества и интересы власти поляризовались. Ответом на претензии власти направить



общественную жизнь под определенное качество воспитания школьников стало открытое противодействие молодежи этому курсу в начале XX века. Так мифы власти были разрушены, а утопия управления историей посредством воспитания учащейся в школе молодежи была дискредитирована жизнью.

The article provide the analysis of the concept «social education», its interpretation in formal documents adopted by the Russian Government over the time period under analysis. The authors dwell on governmental efforts to develop social education of the school children, collision of governmental and public interests in education of the studying youth.

The authors reveal the evolution of social education in the anti-governmental direction. They actualize the role of continuity of various historical schools and trends in cognition, interpretation of the most important regulatory acts affected the school policy of the Russian state in the period of time, which was the most significant for its development.

**Keywords:** social education, governmental actions in the educational sphere, life and civil household principles, education of a new type of officials, public and governmental interests.

### Список литературы

1. *Блонский П. П.* Мои воспоминания / П. П. Блонский. — М.: Педагогика, 1991. — 176 с.
2. Государственный архив Нижегородской области. Ф. 520. Оп. 478. Ед. хр. 709.
3. Государственный архив Нижегородской области. Ф. 521. Оп. 468. Ед. хр. 48.
4. Государственный архив Нижегородской области. Ф. 520. Оп. 478. Ед. хр. 681.
5. Государственный архив Нижегородской области. Ф. 521. Оп. 478. Ед. хр. 126.
6. Документы и материалы о воспитании в школах России 1874–1903 гг. // Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Т. 2: Отечественная история / под общ. ред. А. М. Кушнира. — М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2007. — С. 124–131.
7. *Зайончковский П. А.* Российское самодержавие в конце XIX столетия (политическая реакция 80-х — начала 90-х годов) / П. А. Зайончковский. — М.: Мысль, 1970. — 444 с.
8. *Козлова Г. Н.* Воспитание в отечественной общеобразовательной средней школе: цели, сфера действия, результаты (с начала XIX в. до середины XX в.) / Г. Н. Козлова. — Нижний Новгород, 1999. — 294 с.
9. *Лаурсон А. М.* Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства МНПр / А. М. Лаурсон. — Петроград: Тип. В. Д. Смирнова, 1916. — С. 809–816.
10. *Лейберов И.* Солдат революции / И. Лейберов, Г. Почебут // Нева. — 1960. — № 2. — С. 173–180.
11. *Маттиас А.* Практическая педагогика для средних учебных заведений. Приложение к Циркулярам по Московскому учебному округу / А. Маттиас. — М.: Тип. Лисснера, 1899. — 346 с.
12. Народное образование. — 2002. — № 6. Обложка.
13. Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взысканиях // Сборник постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям МНПр. — СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1874. — С. 523–542.
14. *Панич М. С.* Ножницы / М. С. Панич // Дома и в школе. — Л., 1957. — С. 169–170.
15. *Петухова И. В.* Российское образовательное право. Проблемы законодательного регулирования содержания школьного отечественного образования (Новое и Новейшее время) / И. В. Петухова. — М.: МО, Щелково. Издатель Мархотин П. Ю., 2012. — 216 с.
16. *Сиротинин А.* Два типа учителей / А. Сиротинин // Вестник воспитания. — 1917. — № 7/8. — С. 62–91.
17. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения. В 11 т. Т. 8 / К. Д. Ушинский. — М.: АПН РСФСР, 1950. — 715 с.
18. Четыре служебных документа министра С. С. Уварова // Шевченко М. М. Конец одного Величия: Власть, образование и печатное слово в Императорской России на пороге Освободительных реформ. — М.: Три квадрата, 2003. — С. 227–255.

## Приобщение современных школьников к искусству — от мимесиса к катарсису

В статье анализируется оптимальный путь приобщения современных школьников к искусству на уроках художественного цикла. Автор настаивает на следующей последовательности процесса освоения основ искусства: от мимесиса (понимания художественного творчества как попытки подражать природе и социальной действительности) к катарсису (как стремлению добиться облагораживающего и возвышающего воздействия образцов искусства на современных школьников).

**Ключевые слова:** художественное образование школьников; мимесис, катарсис как категории, могущие принести дидактическую пользу в процессе обучения видам художественного творчества.

Художественная жизнь школы существовала — в разных формах — испокон веков, равно как и искусство — форма творческой деятельности, направленная на создание эстетически выразительных форм, то есть художественных произведений.

Сегодня, как известно, наиболее актуально социокультурное понимание школьного художественного процесса.

Почему именно подобное понимание так актуально?

Во-первых, потому что для нашего времени характерно ускоренное развитие искусства, быстрая смена тематических и стилистических тенденций, растущее разнообразие форм художественного производства и потребления.

Во-вторых, потому что сегодня более заметны интегративные процессы в художественной культуре, интенсификация «межцехового» взаимодействия — от расширения контактов между представителями отдельных видов искусства до появления новых синтетических форм творчества, в особенности музыкального и литературного.

И наконец, в-третьих, потому, что в современной России принципиально изменились взаимоотношения между искусством и его школьной аудиторией. Благодаря действию средств массовой информации художественные произведения стали достоянием миллионов школьников, и их вкусы, пристрастия и устремления теперь во многом определяют направленность школьного художественного процесса не только опосредованно, но и непосредственно, потому что вкусы и художественные предпочтения школьников все больше становятся для деятелей искусства своеобразным «коллективным заказчиком».

В художественную жизнь учащихся сегодня включены не любые и не наиболее значительные произведения, а в основном те, которые актуализированы, наиболее доступны: изданные, выпущенные на экран, показанные по телевидению, помещенные в Интернет и т. д.

Анализируя художественный быт современного школьника, а также желаемый уровень его вкуса, можно сделать обоснованный вывод, что художественная культура молодого человека определяется вовсе не правильным, с точки

зрения учителя-художника<sup>1</sup>, ответом ученика на вопрос: хорошее или плохое произведение «Война и мир», а способностью школьника культивировать в себе восприимчивость к самым разным образцам и формам художественной культуры. В этом смысле одинаково нецивилизованным оказывается и юный гражданин, увлекающийся только последней сенсацией отечественного или мирового рока, и увенчанный различными лаврами преподаватель — художник, который не приемлет никого, кроме Саврасова, Бетховена, Толстого и самого себя.

В поисках ответа на вопрос о желаемой динамике становления и развития художественной культуры современного школьника обратимся к понятию мимесиса и катарсиса.

Сначала о мимесисе, характеризующем пропедевтический этап приобщения школьников к искусству.

Мимесис (др.-греч. μίμησις — подобие, подражание) — один из основных принципов эстетики, в самом общем смысле — подражание. В V веке до нашей эры слово «мимесис» из языка культа перешло в язык философии. Для Демокрита это скорее технический, чем эстетический термин: люди, занимаясь ткачеством, подражают пауку, строя дома, подражают ласточке, а в пении — лебедю и соловью. У Платона под влиянием Сократа понятие «мимесис» начинает применяться по отношению к скульптуре, живописи и поэзии; характерно, что мимесис у Платона становится актом пассивного копирования внешней стороны (видимости) вещей. И потому, с его точки зрения, подражание не может стать путем, который ведет к истине. Аристотель — философ, ученик Платона и воспитатель Александра Македонского, создавший понятийный аппарат, который до сих пор пронизывает философский лексикон и сам стиль научного мышления, изменил платоновское понимание мимесиса. Он утверждал, что, подражая вещам, искусство может представить их более красивыми или отвратительными, чем они есть. Согласно представлениям Аристотеля, существует три вида подражания, которые позднее пришли в эстетику европейского искусства. Он говорил, что поэт, как и художник, или *«...должен изобразить вещи так, как они были или есть, или как о них говорят и думают, или какими они должны быть»* [2, с. 157].

В эпоху Возрождения подражание стало основным понятием теории искусств, а теория подражания достигла своего апогея.

Наш краткий экскурс в существо понятия «мимесис» необходим лишь для пояснения того, что он вполне может быть использован в сфере дидактических представлений о **начале приобщения** современных школьников к искусству. Начинать с подражания (учителю-художнику, лучшему исполнителю в классе, образцу изобразительного искусства и т. д.) естественно и объяснимо. Однако дальнейшее продвижение школьников по пути к освоению искусства призвано проходить на базе, основанной на педагогической теории, оптимально поясняющей существо любого процесса, основанного на обучении, воспитании и развитии. Как справедливо пишет М. Лукацкий, «в

---

<sup>1</sup> В нашем случае речь идет об учителе, ведущем школьный курс художественного цикла.

настоящее время, возможно, как никогда ранее, стало понятным, что только выверенной в научном отношении педагогической теории под силу справиться с нарастающим плюрализмом отдельных видений, воззрений, взглядов, высказываний, утверждений и гипотез, часто подменяющих собой системное рассмотрение тех или иных образовательных явлений и нередко выдающих себя за последнее слово педагогической науки» [3, с. 96].

Эффективная организация учебного процесса в сфере искусства, едва лишь закончился его первоначальный (пропедевтический) этап, становится возможной лишь при соблюдении актуальной совокупности дидактических принципов школьного художественного образования, представляющих базовую систему научных положений, характеризующих современное понимание процесса приобщения к искусству. На первое место учителями, ведущими уроки художественного цикла, выносится принцип воспитывающего обучения, имеющий важнейшее значение в развитии системы художественно-образовательного процесса. Разработка воспитывающих принципов первоначального и последующих этапов организации учебного процесса на уроках искусства служит необходимой основой для формулирования требований к конструированию моделей и программ, актуальных для сегодняшней практики школьного художественного образования. Вот почему работа по раскрытию воспитывающих принципов организации обучения и активных действий учащихся в сфере искусства на основе мимесиса, как подражания ценному и воспитательно значимому является базовым основанием пропедевтического этапа приобщения к искусству.

Успешное освоение учащимися предмета изучения — основ художественного творчества — становится возможным лишь в организованном учебном процессе, который предполагает организацию «на равных» совместной деятельности учащихся и учителя. На помощь школьному учителю в этом случае приходит дидактика как часть общей педагогики, охватывающая теорию образования и обучения и раскрывающая пути совместной деятельности участников художественно дидактического процесса.

Рациональной основой оптимальной организации обучения на уроках по искусству служат базовые дидактические принципы, такие, к примеру, как уже упоминавшийся принцип воспитывающего обучения, а также принципы научности и систематичности, последовательности и доступности, сознательности и активности, прочности усвоения и наглядности. Особое значение в сфере приобщения к искусству приобретает дидактический принцип проблемности обучения.

Активизируют процесс обучения в сфере искусства специфические принципы дидактики художественного образования, такие как принцип опоры на актуальные виды искусств и разновидностей художественной деятельности; принцип комплексного воздействия видов искусств в возрастной динамике учащихся; принцип опоры на художественную деятельность в ее национально окрашенном претворении; принцип освоения различных отраслей и сфер художественного творчества при овладении конкретным видом искусства:

музыки и живописи при освоении литературы, кино и театра при освоении музыки, литературы и музыки при освоении изобразительного искусства.

Для конкретизации высказанных общих положений обратимся к эстетическим закономерностям, связанным с приобщением учащихся к изобразительному искусству. Это может помочь в выявлении дидактических оснований для формулирования требований к конструированию моделей, проектов и программ, актуальных для современной практики художественного образования учащихся младшей и средней школы.

Изучение в школе основ изобразительного искусства имеет специфику в определении принципа воспитывающего обучения, а кроме того и само по себе является необходимой и важнейшей частью воспитания личности. Выдающийся художник и теоретик искусства И. Н. Крамской писал в свое время, что искусство должно обладать силой гармонично настраивать человека. Если этого качества нет, то искусство дурно исполняет свою главную задачу.

Важнейшим методом приобщения к изобразительному творчеству является работа с натуры. Этому методу отводится ведущая роль в реализации принципа воспитывающего обучения. При рисовании и живописи с натуры учащийся познает мир во всем его многообразии и гармоничном единстве, не просто получая знания о нем, но и испытывая под его воздействием влияние на становление своих нравственных и эстетических принципов.

Рисование и живопись по памяти и воображению — важнейшая часть образовательного процесса, поскольку соответствующие упражнения имеют большое воспитывающее значение, развивая мировоззрение ученика, его эстетические представления, наблюдательность и фантазию.

Не меньшее значение имеют беседы по истории искусств и самым различным вопросам теории и практики изобразительного творчества. В рамках этих занятий происходит знакомство не только с историей культуры, но и с жизнью и деятельностью выдающихся художников, их методами работы.

Процесс художественного образования средствами изобразительного искусства включает в себя и такой вид деятельности, как рисование по образцам или копирование. Задача таких «мимесисных» занятий — на примере выдающихся произведений изобразительного искусства сообщить ученикам знания об эстетических представлениях художников конкретного времени и практические навыки по технологии и технике создания композиций. Воспитательное значение копирования состоит не только в получении новых знаний и умений, но и в привитии уважения к художественному опыту прошлого, формирует эстетический вкус.

В ходе школьного обучения изобразительному искусству образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы реализация принципа научности проходила по двум взаимодополняющим направлениям. Первое — признание дуализма<sup>2</sup> науки и искусства как важнейшего в деле овла-

---

<sup>2</sup> Дуализм (от лат. dualis — двойственный) — философское представление, исходящее из признания равноправности и несводимости друг к другу двух основных начал — материального и духовного.

дения научными представлениями об искусстве и умениями в сфере изобразительного творчества.

Второе — организация учебного процесса таким образом, чтобы у учащегося вырабатывалась потребность научного, системного подхода к решению поставленных задач без умаления собственно задач художественных.

Решение этих проблем находится не только в плоскости изменения отношения к предмету «Изобразительное искусство» со стороны педагогического сообщества. Как известно, статус его в системе среднего образования необоснованно низок. Большое значение имеет методическая работа преподавателей именно по научной организации своей работы. Проектирование учебного процесса должно основываться на научных положениях дидактики, психологии и физиологии детей.

Из сказанного выше естественным образом следует, что перечисленные категории художественного образования должны находить свое выражение в работе преподавателя изобразительного искусства в школе, а также в системе дополнительного образования.

Чему же *общему* в художественном образовании школьников учит нас опора на *индивидуальный* вид художественного творчества?

Перечислим эти общие закономерности приобщения к искусству.

Искусство и школьное знакомство с ним призваны:

- гармонизировать эстетическое сознание молодого человека;
- развивать стремление юной личности к духовному и нравственному совершенствованию средствами художественной деятельности;
- познавать мир во всем его многообразии и гармоничном единстве, испытывая под воздействием искусства влияние на становление своих нравственных и эстетических принципов;
- приобретать на основе практических действий необходимые навыки создания художественных ценностей, что развивает мировоззрение ученика, наблюдательность и фантазию.

Оптимально спроектированные школьные занятия в сфере искусства обуславливают постепенное переключение внимания учителя-художника с вопросов об информационной основе искусства, рассматриваемых в первоначальный период знакомства с художественным творчеством в качестве своеобразного элемента подражания явлениям действительности (мимесис), на его формирующую сторону. Главная с точки зрения дидактики художественного образования направленность искусства на духовное саморазвитие учащегося, приобщение индивида к опыту рода человеческого определяется функционально. С этих позиций искусство, вписываясь в процессы жизнедеятельности, для творца-художника оказывается специфической формой самовыражения личности, а для воспринимающего субъекта (в нашем случае ученика) может служить ведущим способом формирования и развития эстетического чувства и необходимым дополнением к процессам познания или средством компенсации острого дефицита, скажем, в развлечении (подобно

тому, как занятия физкультурой могут рассматриваться как метод преодоления гиподинамии в современной жизни).

В различных педагогических исследованиях даются разные по составу перечни функций искусства. Не будем поэтому поддаваться искушению построения «своей» типологии жанров и видов искусства. Списки эти никогда не бывают полными и тем более бесспорными: вспомним приведенное выше высказывание М. Лукацкого о необходимости всемерно использовать выверенную в научном отношении педагогическую теорию. Отметим только, что большинство авторов, анализирующих художественно-педагогические проблемы, прямо или косвенно пытаются не вполне обоснованно выстроить иерархию функций искусства, где в верхней части оказываются познавательная и воспитательная функции, а в нижней — развлекательная и гедонистическая.

Такое понимание социального функционирования искусства представляется неправомерным по трем причинам. Во-первых, если следовать логике классиков в систематизации свободного времени, то досуговые потребности — отдых и развлечение — являются базисными, первичными, необходимым условием развития личности, а отнюдь не свидетельством «низкого культурного уровня».

Во-вторых, согласно этому положению общение с искусством в целом, независимо от высказываемых мотивировок, может быть отнесено к «возвышенной деятельности».

И, в-третьих, нет никаких теоретических оснований, кроме сложившейся традиции, в противопоставлении художественно-познавательной ориентации, с одной стороны, и рекреативной — с другой. Эти функции искусства в их реальном бытовании в среде школьников неразрывно связаны между собой. Развлекаясь, учащийся познает, а познание, особенно в художественной форме, служит для него источником наслаждения. Вместе с тем потребность и в познании, и в отдыхе, и в развлечении может найти и находит у массы школьников удовлетворение далеко за пределами собственно искусства.

Кроме того, не стоит забывать, что «нешедевры» нужны не только творцам-художникам, но и широкой аудитории. Вспомним знаменательное в этом плане суждение В. Г. Белинского (в записи П. В. Анненкова): «Великие, образцовые произведения искусства и науки были и останутся единственными пояснителями всех вопросов жизни, знания и нравственности, но до появления таких произведений, заставляющих иногда ждать себя подолгу, беллетристика — дело необходимое. В эти долгие промежутки она предназначена занимать, питать и поддерживать умы, которые без нее обречены были бы на праздность или на повторение старых образцов и преданий» [1, с. 280]. Сказанное Белинским имеет прямое отношение и к текущей продукции всех других видов искусств.

Если говорить о приобщении подготовленного индивида к явлениям искусства, то в этом случае наслаждение читателя, зрителя и слушателя можно трактовать как соприкосновение двух художественных личностей: творца и воспринимающего. Если творчество — выражение художественной лично-

сти, то наслаждение — это отыскание этой личности и соприкосновение с нею. Художественное становление юного любителя искусства происходит в процессе активизируемой учителем сотворческой деятельности, что позволяет ученику обрести духовный смысл бытия, поделиться которым стремился автор произведения. В ходе этой, подлинно человеческой, деятельности все чаще и чаще ученик испытывает высокое чувство духовного удовлетворения. Получение подобного образовательного результата — важнейшая, хотя и труднейшая, задача учителя-художника.

Попробуем взглянуть на эту проблему с другого конца. Забудем на некоторое время об аристотелевском мимесисе — подражании искусства действительности, и вспомним о катарсисе — загадочном духовном очищении, которое лежит в основе потребностей человека в искусстве.

Об этом нередко забывают педагоги-художники, сформированные классической литературой и эстетикой минувшего века, когда все функции искусства порой сводились к прямому отражению внешних примет реальности. В результате даже специалисты стали судить о произведении по воплощенным «фактам», а не по образной системе.

Итак, понятие «катарсис». Катарсис (от греч. katharsis — очищение) — понятие эстетики, раскрывающее один из существенных моментов эстетического, а именно результат эстетического опыта, эстетического восприятия, эстетического воздействия искусства на человека. Категория катарсиса возникла еще в античной культуре. Пифагорейцы разработали теорию очищения души от вредных страстей (гнева, вожделения, страха, ревности и т. п.) путем воздействия на нее специально подобранной музыки. Платон не связывал катарсис с искусствами, понимая его как очищение души от чувственных устремлений, от всего телесного, затеняющего и искажающего красоту идей. Непосредственно к искусству концепцию катарсиса впервые применил Аристотель.

В эстетике Возрождения имело место как «этическое», так и гедонистическое понимание катарсиса.

В отечественной эстетике понимание катарсиса как завершающей стадии психического процесса, лежащего в основе эстетического восприятия искусства, обосновал Л. С. Выготский в монографии «Психология искусства». Воздействуя на психику человека, произведение искусства, по его мнению, возбуждает «противоположно направленные аффекты», которые приводят к взрыву, к разряду нервной энергии. В этом превращении аффектов, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей к разряду тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается, по Выготскому, катарсис эстетической реакции.

Заключая анализ динамики становления и развития художественной культуры школьников, перечислим принципы (на большее не рассчитан формат статьи!) приобщения современных школьников к искусству. Принципы, о которых сейчас пойдет речь, — это своеобразные способы преодоления противоречий сферы художественного образования, актуальные на современном этапе становления художественной культуры школьников среднего и старшего звена. Они



были проверены нами в опыте московской школы ШИК-16 и во многом способствовали развитию у учащихся истинно человеческой способности — время от времени испытывать катарсис при общении с образцами искусства.

### **Принцип «сведения» и «разведения» искусств**

Показ учащимся того, как одна и та же тема решается в зависимости от языка данного искусства. Привлекались произведения изо-искусства, поэзии, прозы, кино, танца. Возможности здесь многообразны, но мало используемы в школе.

### **Принцип опоры на возрастные возможности учащихся**

Этот принцип чаще декларируется, нежели претворяется в практике работы школ. В связи со сказанным приведем тонкое замечание П. Я. Гальперина, писавшего, что в педагогической науке, лишенной знания психологических механизмов деятельности ребенка, обычно прибегают к аргументации двоякого рода: либо ссылаются на анатомо-физиологические особенности, или апеллируют к логике профессиональных категорий той области, в которой действует ученик. Оба подхода оставляют в тени сущность развития учебно-художественной деятельности ученика.

### **Принцип единства обучения и творчества**

Это один из самых «болезненных пунктов» современной теории и практики школьной художественной работы. Мнение многих методистов и практиков, заключается в том, чтобы сначала научить, а уж потом разрешить ученикам что творить в искусстве. Чаще всего до творческих задач дело в школе не доходит. Существует и половинчатая позиция: уроки искусства делятся на две серии: уроки, на которых учат, и уроки, специально посвященные творчеству, чаще всего вокальной, «рисовальной», стихотворной импровизации. Здесь совмещается несовместимое: строгая логичная система обучения художественной деятельности с темным интуитивизмом в деле приучения к творчеству.

### **Принцип оптимального сочетания активной исполнительской деятельности и восприятия искусства**

Ранее в школьном художественном образовании превалировала опора на активную деятельность в сфере искусства. При этом игнорировались средства приобщения к художественному творчеству через восприятие его образцов. Сегодня на школьных уроках художественного цикла наблюдается обратный процесс: учитель-художник активизирует разговоры об искусстве (особенно на занятиях по мировой художественной культуре) и мало прикладывает сил, чтобы практически обучить конкретной художественной деятельности. Думается, что со временем удастся сбалансировать эти два базовых вида работы по искусству.

### **Принцип учета психолого-физиологических механизмов различных видов художественной деятельности**

Творчество, исполнение, импровизация, художественный анализ, атрибуция... Все эти виды деятельности имеют свой психолого-физиологический

механизм и, если дело вести на научной основе, с этим обстоятельством необходимо считаться.

Итак, искусство — это рожденный обществом способ обобщения, ценностного переживания и конкретно-чувственного воплощения явлений действительности. В школьной практике это обобщение совершается с целью приобретения учащимися общественно-значимого опыта, ценного в эстетическом и нравственном содержании индивидуальных чувств и мыслей, во имя их духовного обогащения. Характерным для искусства является наличие в нем особой формы, рассчитанной на организацию квазиобщения, на вызов проникновенного диалога душ, переживаний. Вот почему объединяющая функция искусства служит тем исходным началом, которое образует и организует всю его систему. Искусство призвано утверждать человеческое в человеке, обогащать и возвышать его душу. И тем оно чрезвычайно ценно. Но в этом его определении еще не выражена уникальность художественного творчества, отличие занятий в сфере искусства от прочих форм положительного влияния на школьника. Своеобычность искусства начинается с того, что для выполнения своей широкой гуманистической цели оно воплощает социальное и общечеловеческое в индивидуально-неповторимом, субъективированном виде. А это-то и требует специфического, художественно обусловленного общения. В организации такого ценного квазиобщения заключена сама суть воспитательной ценности искусства, представляющего собой особую форму, специфический способ приобщения школьников к богатству творческого и нравственного содержания художественного человеческого опыта.

Заканчивая, хочется подчеркнуть, что если в истории искусства точка отсчета — гений, то в школьном художественном процессе — это профессионал. Поэтому и цели художественного роста школьников призваны формулироваться предметно, как подъем уровня художественного творчества на основе удовлетворения имеющихся ранее или разбуженных учителем предметно осязаемых художественных потребностей. А посему и перспективная задача наша — не опираться лишь на *мимесис* как подражание искусства материальному миру, а вести процесс художественного образования школьников к тому, чтобы возникала возможность на занятиях в сфере искусства добиваться *катарсиса* — облагораживающего и возвышающего воздействия образцов художественного творчества на наших сегодняшних школьников.

This article provides the analysis of the optimal path for initiation of contemporary school children to art at the lessons of art cycle. The author insists on the following sequence of the process of art foundations mastering: from mimesis (understanding of artistic creation as an attempt to imitate nature and social reality) to catharsis (as the aspiration to achieve an elevating effect of pieces of art school children of today).

**Keywords:** art education of school children, mimesis, catharsis as categories which can bring didactic benefit in learning modes of artistic expression.

### Список литературы

1. Анненков П. В. Литературные воспоминания / П. В. Анненков. — М.: Искусство, 1980.
2. Аристотель. Об искусстве поэзии / Аристотель. — М., 1957. — С. 157.

**Л. Ю. Комиссарова, А. Ю. Гавриленко**

## **К вопросу о формировании функциональной орфографической грамотности учащихся полиэтнических классов**

В статье раскрывается сущность термина «функциональная орфографическая грамотность» в качестве составляющей понятия «функциональная грамотность», рассматриваются наиболее значимые компоненты существующих методических подходов применительно к их использованию при обучении орфографии учащихся полиэтнических классов, обосновывается необходимость создания нового, многокомпонентного подхода к обучению орфографии учащихся, для которых русский язык является родным, и учащихся, для которых русский язык родным не является, с целью достижения ими функциональной орфографической грамотности.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, функциональная орфографическая грамотность, подходы к обучению орфографии, полиэтнические классы, компонент подхода, многокомпонентный подход к обучению орфографии.

Достижение учащимися функциональной грамотности как цели обучения русскому языку согласно федеральному государственному образовательному стандарту является одной из наиболее актуальных задач современной методики. Особую трудность в решении этой задачи представляет система работы в полиэтнических общеобразовательных классах школы. К мысли о том, что «русских и нерусских учеников нельзя обучать русскому языку по одной и той же методике» [6, с. 35], приходят и учителя-практики, и ученые-методисты. А значит, необходимы поиски новых методических подходов к обучению учащихся таких классов, определение принципов, на основе которых строится это обучение, выбор средств, методов и организационных форм, позволяющих достигать оптимального результата. Одним из актуальных аспектов методики работы в полиэтнических классах является изучение орфографии.

Формирование орфографических умений школьников относится к наиболее востребованным вопросам в современной школьной методике преподавания русского языка. Снижение общей языковой культуры, тенденция к обеднению русской лексики наряду с неоправданным использованием многочисленных заимствований при устном и письменном общении, современная методическая тенденция к излишней визуализации обучения в целом приводят к снижению уровня орфографической грамотности не только учащихся-инофонов, но и носителей русского языка. Тем самым разрушается и восприятие школьниками языка как системы, а значит, причинно-следственные связи, так необходимые для правильного письма, постепенно утрачиваются.

Целевая специфика обучения орфографии на современном этапе изменилась в связи с введением в образование феномена «функциональная грамотность», потому что расширились границы понятия «орфографическая грамотность». При развитии функциональной грамотности в контексте идеи непрерывного

образования на первый план выходит способность человека адаптироваться в определенных жизненных ситуациях и приобретать недостающие знания для полноценного функционирования во внешней среде [7]. То есть процесс овладения функциональной грамотностью обусловливается личностными потребностями человека и может протекать в течение всей его жизни. Следовательно, формирование относительной орфографической грамотности уже не может, как прежде, являться основной целью обучения орфографии в школе, так как вектор направленности этой цели изменился с утилитарно-прагматического на функциональный. Новой цели должно соответствовать другое понятие. Этим понятием является функциональная орфографическая грамотность [5].

Функциональная орфографическая грамотность — это умение пользоваться орфографическими нормами, в том числе при написании слов с непроверяемыми орфограммами, усвоенных по определенному списку, а также потребность и способность осуществлять самостоятельный поиск необходимой орфографической информации, работать с ней, развивать собственные орфографические умения для активного функционирования во внешней среде [4].

Как показывает анализ существующих в современной образовательной практике инновационных подходов к обучению [1] (в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина подход к обучению трактуется как «базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию», подход к обучению «представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [1, с. 200]), выработка функциональной орфографической грамотности у учащихся полиэтнических классов не может быть решена в рамках только одного из них.

Любая система опирается на философско-методологическую основу, которая и определяет парадигму ее построения. С философской позиции возможно гармоничное сочетание нескольких подходов к обучению. Формирование стратегии обучения полиэтнических классов требует нового, многокомпонентного подхода, сочетающего в себе и установку на осознание учащимися связи орфографии со всеми разделами языка, и установку на сознательное владение орфографическими понятиями, и установку на преобладание деятельности над репродукцией наряду с механическим закреплением ряда орфографических умений, и учет индивидуальных, личностных и национальных особенностей учащихся, и усиление культуроведческой составляющей процесса обучения, и моделирование ситуаций общения, позволяющих ученикам развить навыки устной и письменной коммуникации. Задача нового подхода — поиск необходимых элементов в уже существующих подходах и их синтез для решения стоящих перед учителем и учениками полиэтнических классов образовательных задач. При этом под компонентом такого подхода понимается как методически значимый элемент уже существующего в современной методике подхода к обучению, так и новый, способствующий — в сочетании с элементами других подходов — возможному приращению образовательного результата.

Нередко подход к обучению в связи с продолжающимся процессом становления категории смешивается с принципами обучения (от лат. *principium* — основа, начало), что, с одной стороны, говорит о недостаточной теоретической проработанности данных категорий, а с другой — об их взаимосвязанности.

Несомненно, подход к обучению — более широкое понятие, нежели принцип обучения; как отмечает И. В. Блауберг, подход к обучению представляет собой одну из форм методологического знания, связанного с исследованием, проектированием и конструированием объектов как систем [2, с. 312]. Подход к обучению, определяя стратегию обучения, позволяет отобрать необходимые, основополагающие для его осуществления принципы, в свою очередь, влияющие на отбор методов и средств обучения.

Представим структуру многокомпонентного подхода [3].



От принципов обучения данные компоненты подхода отличаются концептуальной значимостью для каждого конкретного подхода: сознательность в усвоении языкового материала, характерная для когнитивного подхода, должна сочетаться с актуальной для бихевиористского подхода теорией речевых автоматизмов, предполагающей заучивание определенных програм-

мой правил; использование грамматических моделей, являющееся сутью структурного подхода, и функционирующих в языке моделей предложений, на которые опирается функциональный подход, становятся базой для последующей реализации коммуникативного намерения учащегося; учет логических внутриязыковых связей, предполагаемый системным подходом, а также освоение социокультурного контекста общения и использование языкового материала в различных ситуациях общения приводят к формированию коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетентностей ученика как основе его функциональной грамотности.

Преимущество многокомпонентного подхода — в идее конструктора, положенном в его основу: в зависимости от поставленной цели компоненты подхода могут становиться более или менее востребованными при реализации в рамках разных типов уроков; добавление новых компонентов при необходимости позволит использовать новые возможности без изменения общей направленности работы. Так, понятийно-ориентированный подход (термин предложен Л. Ю. Комиссаровой), связанный с сознательным применением теоретических сведений в формировании практических орфографических умений и навыков, не может быть реализован без интеграции с системно-деятельностным подходом, в то же время он непосредственно связан с коммуникативным и личностно-ориентированным подходами к обучению, то есть по сути он также требует интеграции с компонентами других подходов. В условиях полиэтничного класса понятийно-ориентированный подход может быть изначально использован только при обучении носителей языка: учащиеся, для которых русский язык не является родным, не смогут сразу идти от абстрактных обобщенных понятий к конкретным орфографическим фактам, но это не означает, что после работы с фонетическим материалом, лексическими гнездами, словообразовательными моделями ориентация на теоретические орфографические понятия не станет для них основой для систематизации знаний.

Приведем пример урока русского языка в 5 классе, построенного на основе многокомпонентного подхода.

**Тема урока. Проверяемые и непроизносимые согласные в корне слова**

**Тип урока:** урок повторения пройденного материала

Сильные ученики	Средние ученики	Слабоуспевающие ученики (в том числе инофоны)
<p><b>1. Оргмомент. Слово учителя (5 мин.)</b>  <i>Прочитай диалог Юры и Кости Шишкина из повести Н. Носова. Какое орфографическое правило объясняет Юра Косте?</i>  Юра загл...нул в тетра...ь:  — Что же ты тут пиш...шь? Надо п...сать «зуб», а ты нап...сал «зуп».  — А какое тут правило?  — Надо изм...нить слово так, чтобы после согласной, которая слыш...тся неясно, ст...яла гласная буква. Вот было «зуб», стало «зубы». Что слыш...тся: «б» или «п»?  — Конечно, «б».  — Значит, и п...сать надо «зуб».</p>		

Сильные ученики	Средние ученики	Слабоуспевающие ученики (в том числе инофоны)
<p><b>2. Анализ орфограмм в тексте (7 + 5 мин.), осложненное списывание</b>  <i>Учащиеся получают карточки с приведенным выше текстом и задание к нему:</i> Вспомни опознавательные признаки данной орфограммы (согласный на конце слова, стечение согласных); уточни формулировку орфографического правила (назови условия выбора написаний), приведи примеры на варианты этой орфограммы; вспомни алгоритм применения правила. Какой вид орфограммы имеет такой же опознавательный признак и сходные условия выбора написания? (Правописание непроизносимых согласных в корне слова.) Подбери и запиши примеры с этим видом орфограммы.          Выпиши слова с пропусками букв, вставь пропущенные буквы, подбери (там, где это нужно) проверочные слова. Графически обозначь условия выбора правильных написаний.          Какие еще виды орфограмм встретились тебе в тексте? (7 мин.)</p> <p>Проверка задания с учителем (3 мин.), повторное озвучивание орфографического правила правописания проверяемых согласных в корне слова с названием опознавательных признаков орфограммы, комментированием графического обозначения условий выбора написаний. Формулирование орфографического правила правописания непроизносимых согласных.</p>		<p><b>2. Беседа с учителем. Неосложненное списывание (7 + 5 мин.).</b>  <i>*Групповая работа с учителем во время самостоятельного анализа текста учащимися первой и второй групп (7 мин.).</i>  <i>Изучающее чтение орфографического правила, анализ примеров, построение алгоритма.</i>          Собери пары слов: косьба, молотьба, просьба, ходьба.          Слова для справок: ходить, молотить, просить, косить.          В каких словах из данного списка согласный звук слышится четче? Подчеркни одной чертой букву, которую надо проверить, а двумя чертами — букву, которая тебе в этом помогает:          дуб — дубы, гриб — грибы, круг — круги.  <i>Самостоятельная работа (10 мин.)</i>          По моделям подбери проверочные слова.          Модель 1          Властный — власть;          честный —          радостный —          областной —          страстный —          Модель 2          Близкий — близок;          низкий —          вязкий —          скользкий —          дерзкий —          Модель 3          Везти — везу;          ползти —          идти —          грызть —  <i>Как ты думаешь, в моделях представлена одна и та же орфограмма? Объясни почему.</i></p>

Сильные ученики	Средние ученики	Слабоуспевающие ученики (в том числе инофоны)
<p><b>3. Осложненное списывание с подбором проверочных слов (7 мин.).</b>  <b>Комментирование значения пословиц</b>            А) Ло...кий, бли...кий, ни...кий, у...кий, мя...кий, гла...кий, сколь...кий, ре...кий, лё...кий, ро...кий, сла...кий, тя...кая, ги...кая.            Б) 1. Москва от гла... д...лека, да к сер...цу бли...ка.            2. Кр...суйся не улы...кой сла...кой, а труд...вой ухва...кой.            3. Нет т...кого дру...ка, как р...дная мату...ка.            4. Хороши в доро...ку пиро...ки с горо...ком.  <i>После работы с материалом пункта Б данного задания учащиеся разбиваются на пары, где сильный ученик выступает в качестве консультанта, комментирует значения пословиц и написание орфограмм в словах с пропусками букв.</i></p>		
<p><b>4. Игра с мячом – 3 мин. (Ведущий – учитель, слабоуспевающим и учащимся-инофонам стоит загадывать слова с повторяемой орфограммой, отработанные на уроке)</b>            Учитель бросает мяч, называя слово с повторяемой орфограммой, учащийся возвращает мяч учителю, называя проверочное слово.</p>		
<p><b>5. Языковые игры (письменная работа) – 12 мин.</b>  <i>«Почему вместе?» Задание: аргументируй свою позицию. Запиши слова, там, где это необходимо, подбери и запиши проверочное слово, графически обозначь условия выбора орфограммы.</i>            1) мороз, блузка, повязка;            2) лестница, солнце, властный.  <i>Найди «третий лишний» по нескольким основаниям.</i>            1) дудка, сладко, ветка (3);            2) коллектив, аллея, русский (3).  <i>Продолжи цепочку:</i>            ги...кий, була...ка, мя...кий...  <i>Какое слово должно быть следующим и почему?</i>  <i>После выполнения задания результаты работы обсуждаются с учителем.</i></p>	<p><b>5. Объяснительный диктант (12 мин.).</b>            Сентябрь.            Сыплет осенний нудный дождь. До листочка вымокли кусты и деревья. Лес затих и насупился.            И вдруг тишину нарушил певчий дрозд – просвистел свою чудесную песню. И на опушке, и в глубине леса послышались птичьи голоса. Это прощальные песни птиц. Но и в них слышна радость.            Странный в сентябре лес: в нём рядом весна и осень. Жёлтый лист и зелёная травинка. Тёплое солнце и холодный ветер. Увядание и расцвет. Песня и тишина.            И грустно и радостно!    <i>После написания объяснительного диктанта задача учащихся – произвести орфографический разбор слов с повторяемыми орфограммами, графически обозначить условия выбора написаний. Эту работу учитель проверяет, собрав тетради.</i></p>	
<p><b>6. Подведение итогов урока. Рефлексия. Осознание личностного результата (3 мин.)</b></p>		



Сильные ученики	Средние ученики	Слабоуспевающие ученики (в том числе инофоны)
<p><b>7. Домашнее задание (3 мин.)</b> Придумать и записать 2 жизненные ситуации, в которых без знания проверяемых и непроизносимых согласных в корне слова нельзя справиться.</p>	<p><b>7. Домашнее задание (3 мин.)</b> Выписать из сказки «Царевна-лягушка» (см. учебник литературы 5 класса) 10 предложений с проверяемыми и непроизносимыми согласными. Подчеркнуть орфограммы, графически обозначить условия выбора написаний, устно назвать опознавательные признаки данной орфограммы.</p>	<p><b>7. Домашнее задание (3 мин.)</b> Составить и записать 10–12 словосочетаний с пройденными на уроке словами (см. модели). Подобрать и записать к данным на уроке словам однокоренные (пользуясь орфографическим словарем) — кто больше.</p>

Предложенный учащимся для орфографического анализа фрагмент текста детской повести Н. Носова «Витя Малеев в школе и дома» помогает учащимся осознать актуальность повторяемой орфограммы, вспомнить регулирующее правило, позволяющее выбрать правильное написание орфограммы. Проблемная ситуация, заданная текстом, мотивирует учеников на дальнейшую урочную деятельность: учащиеся, хорошо усваивающие материал, работают с теоретическими понятиями применительно к словам с орфограммами данного текста, тем самым реализуются системно-деятельностный и понятийно-ориентированный подходы; учащиеся, испытывающие трудности в усвоении материала, работают вместе с учителем над решением поставленной орфографической задачи, эти задания предполагают опору на интегрированный и структурный подходы. Осложненное списывание (3 этап урока) реализует и системный (учащемуся необходимы грамматические знания и внимание к логическим связям в языке для правильного написания слов с орфограммами), и социокультурный (в качестве примеров в пункте Б даны образцы народной мудрости, относящиеся к прецедентным текстам) подходы к обучению. Игра с мячом и языковые игры позволяют реализовать коммуникативную направленность обучения, а предложенные домашние задания служат основой для следующего урока, на котором ученический материал домашних работ используется для «ролевой» работы в парах и группах для проигрывания конкретных ситуаций.

Таким образом, создание ситуаций успеха на уроке, насыщение орфографическим материалом культурно значимых текстов, ориентация на сочетание различных подходов к обучению позволяет учителю формировать на уроке орфографическую компетентность как обучающихся, для которых русский язык является родным, так и обучающихся, для которых русский язык родным не является, тем самым делая шаги к достижению ими функциональной орфографической грамотности как составляющей функциональной грамотности — магистральной цели обучения русскому языку в школе.

The article reveals the essence of the term «functional spelling literacy» as a part of the concept of «functional literacy», discusses the most significant components of methodological approaches to teaching spelling in relation to their use in teaching spelling of students at multiethnic classrooms. The authors justify the necessity of creating a new multicomponent approach to teaching spelling for native speakers of Russian and students whose native language is not Russian to achieve their functional spelling literacy.

**Keywords:** functional literacy, functional spelling literacy, approaches to teaching spelling, multiethnic classrooms, component approach, multi-component approach to teaching spelling.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Изд-во «Икар», 2009. — 448 с.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. — М. : Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
3. Гавриленко А. Ю. Многокомпонентный подход к обучению орфографии в полиэтнических классах / А. Ю. Гавриленко // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 6. — С. 89–93.
4. Комиссарова Л. Ю. Основные направления преемственности при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка [Электронный ресурс] / Л. Ю. Комиссарова // Интернет-журнал «Проблемы современного образования». — 2013. — № 1. — С. 16–23. — Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>
5. Комиссарова Л. Ю. Орфографическая навигация (методика формирования орфографической зоркости у учащихся с опорой на опознавательные признаки орфограмм) : монография / Л. Ю. Комиссарова. — М. : Баласс, 2014. — 176 с.
6. Московкин Л. В. История методики обучения русскому языку как иностранному / Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. — М. : Русский язык. Курсы, 2013. — 400 с.
7. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2010. — 112 с.

*Е. А. Сундарева, М. А. Васильева*

### Работа с тестом сказки П. П. Ершова «Конёк-горбунок» на уроках русского языка

Статья посвящена организации работы с текстом сказки П. П. Ершова «Конёк-горбунок» на уроках русского языка. Рассматривается, как анализ стилеобразующих элементов сказки, проводимый на уроках русского языка, позволяет развивать у школьников способность осознавать многогранность красоты русского языка. Приводятся задания на основе текста сказки, направленные на формирование культурологической компетенции учащихся.

**Ключевые слова:** сказка П. П. Ершова «Конёк-горбунок», урок русского языка, культурологическая компетенция, язык художественного произведения, дидактический материал, фольклорные мотивы, языковые средства художественной выразительности.

В начале XX века в методике обучения русскому языку усилился интерес к культурологической стороне русского языка, которая наиболее ярко и полно проявляется в языке художественной литературы. Обращение к художественному тексту формирует у школьников представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и культурологического феномена, развивает их способность осознавать многогранность красоты и богатства русского языка.

Обращение к сказке П. П. Ершова «Конёк-горбунок» позволяет включить в урок русского языка культурологически значимый лингвистический материал.

Сказка П. П. Ершова объединила в себе, по словам А. В. Дановского, «ряд сказочных тем и мотивов русского фольклора, вобрала в себя многие ключевые народно-поэтические образы, богатство народного языка». Основываясь на традиционных народных сюжетных линиях, разрабатывая и продолжая их, Ершов развивает и создает своеобразное, по-своему оригинальное произведение [2, с. 35].

Литературная сказка П. П. Ершова «Конёк-горбунок» имеет стилевую основу, которая передает необходимый народный колорит. Особую роль в его формировании играют стилеобразующие элементы — композиционные, лексические, фразеологические, грамматические, структурно-семантические и пр. «Конёк-горбунок», по словам Л. Н. Михеевой, «именно литературная сказка, а не перепев фольклорных сказочных мотивов, хотя опора на народно-поэтические традиции несомненна» [5, с. 17–18]. Организованная работа на уроках над текстом произведения и его языком будет способствовать более глубокому осмыслению его содержания и художественных особенностей. Покажем, как может быть организована работа с текстом сказки на уроках русского языка.

В основе текста П. Ершова — сложное сочетание нескольких народных сюжетов. Свою сказку автор строит на взаимодействии традиционных сказочных персонажей: главный герой многих сказок сообразительный, ловкий, смелый Иван-дурак, ему сопутствуют по развитию сюжета и препятствуют по содержанию сказки коварные братья, важную роль играют красавица-девица, волшебный конёк, царь.

Сказочный колорит отражается не только в сюжете, но и в языке. Например, автор описывает коней, усиливая сказочный характер образа. Такому представлению способствуют выразительные средства, используемые автором: сравнение «как белый снег», эпитеты «золотая, в мелки кольца завитая», гипербола «грива — в землю», творительный сравнения «очи яхонтом горели», «хвост струился». В описании сказочной реальности соединяется фольклорная стилистика и авторские языковые средства, среди которых и рифма, и развертывание картины: «и алмазные копыты крупным жемчугом обиты». Несколько раз повторяется (и этим, видимо, подчеркивается значимость) в описании коней важная для изображения их красоты деталь: «В мелки кольца завитая». Для передачи особой красоты в фольклорной стилистике используется соотношение с золотым цветом и драгоценными камнями.

Сказочный колорит произведения сохраняет близкая к формульной традиционная концовка:

Я там был,  
Мед, вино и пиво пил;  
По усам хоть и бежало,  
В рот ни капли не попало.

Часто автором используются сказочные формулы для отражения времени в сказке: «много ль времени, аль мало С этой ночи пробежало» или «год ли два ли пролетело», «время катит чередом». Особенно активны слова с временным значением: «вот», «наконец», «вдруг», «тут», «теперь», «враз», «тотчас» и другие, что делает происходящее более упорядоченным, а саму сказку четкой, размеренной, динамичной.

Чтобы учащиеся могли глубже осознать сказочность языка произведения, им может быть предложено следующее задание на анализ фрагмента сказки.

*Выразительно прочитайте отрывок из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». О чем говорится в этом отрывке? С помощью каких языковых средств автор создает волшебный характер повествования? Назовите сказочные формулы. Найдите примеры народно-поэтической лексики, использованной в данном отрывке.*

Вдруг о полночь конь заржал...  
Караульщик наш привстал,  
Посмотрел под рукавицу  
И увидел кобылицу.  
Кобылица та была  
Вся, как зимний снег, бела,  
Грива в землю, золотая,  
В мелки кольца завитая.  
«Эхе-хе! так вот какой  
Наш воришко!.. Но, постой,  
Я шутить ведь, не умею,  
Разом сяду те на шею.  
Вишь, какая саранча!»  
И, минуто улуча,  
К кобылице подбегает,  
За волнистый хвост хватает  
И прыгнул к ней на хребет —  
Только задом наперед.  
Кобылица молодая,  
Очью бешено сверкая,  
Змеем голову свила  
И пустилась, как стрела.  
Вьется кругом над полями,  
Виснет пластью надо рвами,  
Мчится скоком по горам,  
Ходит дыбом по лесам,  
Хочет силой аль обманом,  
Лишь бы справиться с Иваном.  
Но Иван и сам не прост —  
Крепко держится за хвост.

Для передачи народного, фольклорного колорита автор использует уменьшительно-ласкательные суффиксы (рубашонку, мужички, службишка, конёчек-горбуночек, дружочек и др.), разговорные и просторечные формы слов и обороты, которыми насыщена речь всех героев, например «проворчал», «кой-как», «окошко затворить, чтоб темень сотворить», «так в уме вот и вертится», «волочу насилу ноги», «кажись», «вишь», устаревшая лексика.

Учащимся могут быть предложены следующие задания, обеспечивающие понимание роли данных языковых средств в создании фольклорного колорита.

1. *Выразительно прочитайте отрывок из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». Выпишите слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, выделите суффиксы. Какова роль этих слов в создании сказочного колорита?*

Горбунок-конек проснулся,  
Встал на лапки, отряхнулся,  
На Иванушку взглянул  
И четырежды прыгнул.  
«Ай да Кит Китович! Славно!  
Долг свой выплатил исправно!  
Ну, спасибо, рыба-кит! —  
Горбунок-конек кричит. —  
Что ж, хозяин, одевайся,  
В путь-дорожку отправляйся;  
Три денька ведь уж прошло:  
Завтра срочное число.  
Чай, старик уж умирает».  
Тут Ванюша отвечает:  
«Рад бы радостью поднять,  
Да ведь силы не занять!  
Сундучишко больно плотен,  
Чай, чертей в него пять сотен  
Кит проклятый насажал.  
Я уж трижды подымал;  
Тяжесть страшная такая!»  
Тут конек, не отвечая,  
Поднял ящичек ногой,  
Будто камушек какой,  
И взмахнул к себе на шею.  
«Ну, Иван, садись скорее!  
Помни, завтра минет срок,  
А обратный путь далек».

2. *Прочитайте диалог из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». Как речь героев характеризует их? Найдите в речи Иванушки примеры разговорной и просторечной лексики. Как эта лексика характеризует героя? Встречается*

*ли разговорная и просторечная лексика в речи других участников диалога? Зачем автор использует данные слова? Выразительно прочитайте текст по ролям, соблюдая правильную интонацию (логические ударения, паузы, повышения и понижения голоса).*

Огонек горит светлее,  
Горбунок бежит скорее.  
Вот уж он перед огнем.  
Светит поле словно днем;  
Чудный свет кругом струится,  
Но не греет, не дымится.  
Диву дался тут Иван.  
«Что, — сказал он, — за шайтан!  
Шапок с пять найдется свету,  
А тепла и дыму нету;  
Эко чудо-огонек!»  
Говорит ему конек:  
«Вот уж есть чему дивиться!  
Тут лежит перо Жар-птицы,  
Но для счастья своего  
Не бери себе его.  
Много, много непокою  
Принесет оно с собою». —  
«Говори ты! Как не так!» —  
Про себя ворчит дурак;  
И, подняв перо Жар-птицы,  
Завернул его в тряпицы,  
Тряпки в шапку положил  
И конька поворотил.  
Вот он к братьям приезжает  
И на спрос их отвечает:  
«Как туда я доскакал,  
Пень горелый увидал;  
Уж над ним я бился, бился,  
Так что чуть не надсадился;  
Раздувал его я с час —  
Нет ведь, черт возьми, угас!»  
Братья целу ночь не спали,  
Над Иваном хохотали;  
А Иван под воз присел,  
Вплоть до утра прохрапел.

*3. Выразительно прочитайте отрывок из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». О чем говорится в этом отрывке? Назовите устаревшие слова, которые вам встретились. Выясните значение данных слов. Какие из них явля-*

*ются историзмами, а какие — архаизмами? С какой целью автор использовал устаревшие слова?*

Братья так на них смотрели,  
Что чуть-чуть не окривели.  
«Где он это их достал? —  
Старший среднему сказал. —  
Но давно уж речь ведется,  
Что лишь дурням клад дается,  
Ты ж хоть лоб себе разбей,  
Так не выбьешь двух рублей.  
Ну, Гаврило, в ту седмицу  
Отведем-ка их в столицу;  
Там боярам продадим,  
Деньги ровно поделим.  
<...>

Вот он всходит на крыльцо,  
Вот хватает за кольцо,  
Что есть силы в дверь стучится,  
Чуть что кровля не валится,  
И кричит на весь базар,  
Словно сделался пожар.  
Братья с лавок поскакали,  
Заикаясь вскричали:  
«Кто стучится сильно так?» —  
«Это я, Иван-дурак!»  
Братья двери отворили,  
Дурака в избу впустили  
И давай его ругать, —  
Как он смел их так пугать!  
А Иван наш, не снимая  
Ни лаптей, ни малахая,  
Отправляется на печь  
И ведет оттуда речь  
Про ночное похождение,  
Всем ушам на удивленье:

Особую фольклорную окраску произведению придают постоянные эпитеты: белы руки, стол дубовый, ласковое слово, соколины очи, сладки речи, ясный лик (в значении «лицо»).

Но наряду с этим можно встретить и неожиданные эпитеты, отражающие авторскую позицию: «бесподобная девица», «красотка», «ерша-гуляку». Герой по своему отзывается о Царь-девице и описывает сказочную красавицу иронически:

Эта вовсе не красива:  
И бледна-то, и тонка,

Чай, в обхват-то три вершка;  
А ножонка-то, ножонка!  
Тьфу ты! словно у цыплёнка!  
Пусть полюбится кому,  
Я и даром не возьму!

Для более глубоко понимания роли средств художественной выразительности, использованных в тексте сказки, школьникам можно предложить такое задание.

*Выразительно прочитайте отрывок из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». Проанализируйте описание сказочных коней. Какие чувства вызывает у вас это описание? Какими средствами художественной выразительности пользуется автор, описывая коней? Приведите примеры сравнений, эпитетов, гипербол. Выделите те средства, которые характерны для фольклорной традиции. Встречаются ли в этом отрывке индивидуально-авторские средства выразительности? Еще раз выразительно прочитайте текст, соблюдая правильную интонацию (логические ударения, паузы, повышения и понижения голоса). Найдите наиболее подходящий темп чтения этого отрывка (медленный, быстрый или умеренный).*

Спотыкнувшись три раза,  
Починивши оба глаза,  
Потирая здесь и там,  
Входят братья к двум коням.  
Кони ржали и храпели,  
Очи яхонтом горели;  
В мелки кольца завитой,  
Хвост струился золотой,  
И алмазные копыты  
Крупным жемчугом обиты.  
Любо-дорого смотреть!  
Лишь царю б на них сидеть!

Вообще описания в сказке очень активны. Описание играет особую роль в развертывании повествования; важно отметить, что для фольклорной сказки развернутые описания не характерны, в литературной же сказке они развиваются и являются функционально значимыми.

Первое описание сразу же после зачина — это близкое к фольклорному описание братьев, включающее в себя характерологическое представление героев.

Затем следует детальное описание сборов в ночной дозор старшего брата и описание состояния через действия: метафорическое представление чувств («боязнь напала»), вследствие чего один брат «закопался», то есть спрятался вместо дозора; а другой — «ударился бежать». Причем в описании второго брата наблюдается градация: «дрожь напала» — «зубы начали плясать» — «ударился бежать». После этого уже представлено конкретное обозначение



состояния — «жутко». Нередко автор с помощью описания передает психологическое состояние героев:

Лишь игрушка-горбунок  
У его крутился ног,  
Хлопал с радости ушами  
Да приплясывал ногами;

В том числе и через действие:

Глаз своих с коней не сводит,  
Справа, слева к ним заходит,  
По спине их тихо бьёт,  
Треплет шею их крутую,  
Гладит гриву золотую...

<...>

Царь смотрел и дивовался,  
Гладил бороду, смеялся...

<...>

Но как слёзы увидал,  
Сам чуть-чуть не зарыдал

<...>

Пал Иван коньку на шею

Для учеников может быть интересным задание, связанное с анализом подобных описаний:

*Выразительно прочитайте отрывок из сказки П. Ершова «Конёк-горбунок». О чем говорится в этом отрывке? Каково психологическое состояние героев? Как автор его передает? Какие средства художественной выразительности использует Ершов, чтобы передать психологическое состояние героев сказки?*

Ночь ненастная настала,  
На него боязнь напала,  
И со страхов наш мужик  
Закопался под сеник.

<...>

Стало сызнава смеркаться;  
Средний брат пошел собирать:

Взял и вилы и топор

И отправился в дозор.

Ночь холодная настала,

Дрожь на малого напала,

Зубы начали плясать;

Он ударился бежать —

И всю ночь ходил дозором

У соседки под забором.

Жутко было молодцу!

Таким образом, использование текста сказки П. Ершова «Конёк-горбунок» в качестве дидактического материала обеспечивает решение таких задач, как развитие у школьников языкового чутья, формирование культурологической компетенции, обеспечение осознания неразрывной связи с русской национальной культурой.

The article is devoted to the organization of work with the text of P. P. Ershov's tale «Humpbacked Horse» at lessons of the Russian language. The authors consider how the analysis of style-forming elements of the tale held at Russian lessons helps to develop students' ability to recognize the diversity and the beauty of the Russian language. Exercises developed on the basis of the tale's text aimed at formation of cultural competence of students.

**Keywords:** P. P. Ershov's tale «Humpbacked Horse», lesson of the Russian language, cultural competence, language of a piece of art, didactic material, folk motives, language means of artistic expression.

### Список литературы

1. Вакуров В. Н. О словах и выражениях сказки П. П. Ершова «Конёк-горбунок» / В. Н. Вакуров // Русская речь. — 1990. — № 2. — С. 25–30.
2. Дановский А. В. Продолжатель пушкинских традиций в сказочном жанре П. П. Ершов / А. В. Дановский // Начальная школа. — 2008. — № 10. — С. 34–36.
3. Коптев Л. Н. Таинственный язык русской сказки / Л. Н. Коптев // Русский язык в школе. — 2009. — № 7. — С. 69–75.
4. Крюкова Н. С. П. П. Ершов и его сказка / Н. С. Крюкова // Досуг в школе. — 2010. — № 8. — С. 25–29.
5. Михеева Л. Н. О «Коньке-горбунке» и его авторе / Л. Н. Михеева // Русская речь. — 1990. — № 2. — С. 17–24.

**Е. А. Крикунова**

### «Азбука» и «Русские книги для чтения» в начальной школе: первые встречи с языком Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся первого знакомства учащихся начальной школы с «Азбукой» и «Русскими книгами для чтения» Л. Н. Толстого.

**Ключевые слова:** «Азбука» и «Русские книги для чтения» Л. Н. Толстого, начальная школа, язык Л. Н. Толстого.

На протяжении всей истории своего развития язык претерпевает значительные изменения, и это неизбежно порождает серьезные проблемы для тех, кто, находясь в гуще современности и пользуясь современным ему языком, пытается понять своеобразие ушедших исторических эпох и времен. Этими изменениями языка порождаются и проблемы, связанные с передачей подрастающему поколению знаний о прошедшем. Педагог, обучающий ребенка, обсуждая с ним вопросы, касающиеся прошлого, неизменно сталкивается с тем, что историческое повествование только тогда адекватно воспринимается ребенком, когда он ходом предшествующего обучения уже подготовлен к пониманию языка, который отражает специфику того или иного исторического времени. Аналогичные проблемы испытывает и педагог, вводящий ребенка в мир художественных образов, характерных для

литературных, этических, эстетических исканий прошлого. Каждое время говорит своим специфичным языком, и вполне очевидно, что непонимание этого языка перекрывает путь к познанию того или иного культурного феномена. Выход из ситуации возможен только один — предварительное, пропедевтическое знакомство обучающихся с языком, олицетворяющим то время, которое становится предметом рассмотрения в контексте педагогического процесса.

Одним из далеко не в полной мере решенных педагогикой вопросов выступает вопрос об обучении современников пониманию художественного языка прошлых веков. Утрата человеком любой связи со своей культурой и историей неизбежно влечет за собой тяжелые последствия, приводящие к тому, что теряется не только прошлое, но и будущее. Известное высказывание «Без прошлого нет будущего» как нельзя лучше отражает эту ситуацию. Так, люди и становятся подобны манкуртам Чингиза Айтматова. Тюркская легенда, лежащая в основе сюжета его произведения «И дольше века длится день», убедительно повествует о том, как человек, не помнящий ничего из предыдущей жизни, теряет свое человеческое начало и легко превращается в бездушное рабское существо.

Потеря культурной связи с языком прошлых эпох негативно влияет на восприятие и осмысление школьниками большого пласта русской литературы. Порой из-за этого язык Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина становится непонятным и, возможно, даже чуждым читателям XX века. Богатейшее культурное наследие русской литературы XIX века, вобравшее в себя величайшие литературные достижения всех предыдущих времен, оказывается под угрозой непонимания современниками [2].

Без преувеличения можно утверждать, что нерешенный педагогикой вопрос о том, как приобщать школьников к пониманию языка культуры XIX века, влечет за собой опаснейшую проблему утраты молодым поколением художественного наследия целой исторической эпохи. О способе смягчения этой проблемы, о подготовке младших школьников к последующему более глубокому знакомству с художественным языком России XIX века и пойдет далее речь в этой статье. В ней предпринимается попытка описать то, как знакомство младших школьников с содержанием «Азбуки» и «Русских книг для чтения» Толстого позволяет подготовить их к серьезному чтению и пониманию художественного смысла бессмертных произведений великого русского писателя.

Младшие классы — это не просто ступень образования ребенка, когда он учится уверенно складывать буквы в слова, а потом выстраивать из них словосочетания и предложения, это еще и ступень обучения ребенка основным навыкам понимания прочитанного. И именно отсутствие грамотного подхода к развитию этих навыков в младшей школе влечет за собой непонимание детьми глубоких мыслей и идей автора произведения, что впоследствии обесценивает книгу в их глазах.

В настоящее время существует много различных точек зрения на такой сложный процесс, как понимание художественных текстов. В значительной степени это — герменевтическая проблема. Один из основоположников современной герменевтики — Ф. Шлейермахер — говорил о двух уровнях понимания: о понимании языка как грамматического явления и о понимании мысли («вчувствование» в мысль). Придавая большее значение психологическому осмыслению прочитанного, ученый все же не отрицал, что только единство грамматического (первый уровень) и психологического (второй уровень) понимания, помноженное на необходимость соотнесения текста с историческими и культурными факторами, обусловившими его появление, может обеспечить истинное понимание. «Искусство интерпретации может выработать свои правила только из позитивной формулы, то есть из исторической и духовной, объективной и субъективной реконструкции данного выражения» [5, с. 87], — писал Шлейермахер. Другой знаменитый мыслитель, Вильгельм Дильтей, говорил о герменевтике как об искусстве «понимания письменно фиксированных жизненных проявлений» [1, с. 16–17]. Основой понимания художественного текста Дильтей считал опору на знание исторической эпохи, в контексте которой жил и писал автор произведения. Еще один важный аспект феномена понимания был раскрыт Х. Г. Гадамером, который, как показывает известный исследователь его творчества Б. Н. Бессонов, настаивал на том, что «человек, чтобы понять то или иное явление действительного мира истории или истолковать исторический документ ("текст", по терминологии приверженцев герменевтики), должен обладать определенным рода "историческим пониманием", "предпониманием"; он должен понять историческую ситуацию, в которой живет и действует, должен уяснить имеющиеся в нем самом "предрассудки", должен стремиться понять исторические обстоятельства, в которых разворачивались события прошлого, то есть "вжиться" в "текст", "чувствовать" его и лишь на этой основе истолковывать, интерпретировать, оценивать исторические факты, события и процессы». По мысли Х. Г. Гадамера, излагаемой Б. Н. Бессоновым, «путь к пониманию должен идти в контексте постоянного "диалога" с "текстом", с окружающим сегодняшним миром и миром истории» [3, с. 73].

В работе по подготовке младших школьников к пониманию художественных текстов XIX века посредством чтения и обсуждения «Азбуки» и «Русских книг для чтения» Льва Николаевича Толстого уделялось внимание всем трем названным выше аспектам понимания: языковому, психологическому и историческому.

Занятия с учениками 1–3 классов средней общеобразовательной школы № 866 г. Москвы проводились в рамках уроков дополнительного образования. Каждое из занятий, носивших название «Уроки мудрости», строилось по следующему алгоритму: а) чтение вслух учителем одной сказки (притчи, рассказа) из «Азбуки» или «Русских книг для чтения»; б) беседа с ученика-

ми о содержании прочитанного, включающая в себя объяснение непонятных школьникам слов, объяснение исторического и социокультурного контекста описанного события, обсуждение поведения героев, их переживаний, мотивов их поступков; в) рисование учениками иллюстраций к прочитанной сказке (притче, рассказу); г) устное интерпретирование учениками своих рисунков. Именно в рамках такого учебного занятия комплексно реализовывалась взаимосвязь трех аспектов понимания.

В ходе обсуждения текстов «Азбуки» и «Русских книг для чтения» самое пристальное внимание уделялось разъяснению непонятных для младших школьников слов и устаревших словосочетаний.

С одной стороны, язык Л. Н. Толстого прост и понятен для ребенка: в нем нет предложений со сложными синтаксическими конструкциями. К примеру, в были «Как мальчик рассказывал про то, как его в лесу застала гроза» автор пишет: «Когда я был маленький, меня послали в лес за грибами. Я дошел до лесу, набрал грибов и хотел идти домой. Вдруг стало темно, пошел дождь и загремело» [4, с. 22]. Или в басне «Галка и голуби»: «Галка увидела, что голубей хорошо кормят, — выбелилась и влетела в голубятню. Голуби подумали сперва, что она такой же голубь, и пустили ее. Но галка забылась и закричала по-галчьи» [4, с. 23]. Простота изложения при почти полном отсутствии детализации позволяет автору добиться восприятия читателем описываемого события как реалистичного благодаря тому, что в процесс восприятия вовлекается собственный жизненный опыт читателя. Практически все сказки и притчи написаны так естественно и просто, что у читателя невольно создается впечатление, будто это сам автор рассказывает их на уроке в яснополянской школе. Однако эти тексты, написанные лаконичным и отточенным языком, рассчитаны на маленького читателя XIX века и изобилуют словами и словосочетаниями, не употребляемыми читателем XX века. Так в были «Корова» содержатся такие вызывающие трудности понимания у школьников слова, как «помои», «тюря», «лоханка»; в басне «Ученый сын» — «покос», в сказке «Слепой и глухой» — «межа», в рассказе «Как я в первый раз убил зайца» — «запятки». Вызывает затруднение даже само название одной из басен — «Ноша». Учащиеся младших классов не улавливали смысл таких выражений, как «снесла на погреб и отлила детям горшочек к ужину» (быль «Корова»), «ударило в голову» («Как мальчик рассказывал про то, как его в лесу застала гроза»), «послать сватать за себя» (быль «Как научились бухарцы разводить шелковичных червей»), «мне сказывай» (быль «Слепой и глухой»), «ожеребит мне кобылка жеребят» (басня «Мужик и огурцы»). Часть выражений дети могли понять из контекста, а часть (если предложение изобилует незнакомыми словами) без объяснения учителя не могли понять вообще, например: «На осеке дед подошел к пустой колоде, приладил корытце, открыл роевню и вытряхнул из нее пчел на корыто» (рассказ «Как мальчик рассказывал о том, как он дедушке нашел пчелиных маток»). Вполне понятно, что без разъяснения

значения приведенных выше и подобных им устаревших выражений невозможно было довести до школьника не только содержание, но и глубокий нравственный смысл художественных произведений.

Для усвоения школьниками смысла обсуждаемых сказок, рассказов, притч одновременно с объяснением непонятных слов, употреблявшихся в XIX веке, учитель должен был вводить ученика в исторический и социокультурный контекст времени. Так, необходимо было разъяснить детям характер существовавших тогда социальных ролей, а также диктуемый этими ролями характер межличностных и деловых взаимоотношений («сударь», «сударыня», «барин», «мужик», «купец», «приказчик», «атаман», «колодник»); требовали разъяснений и названия исчезнувших профессий и видов деятельности («жнитво», «пряха», «кучер») и т. д.

В процессе обсуждения сюжетов сказок, притч, рассказов «Азбуки» и «Русских книг для чтения» Толстого учитель подводил школьников и к психологическому «вчувствованию в мысль». Это происходило во время размышления учеников над поставленными учителем вопросами: нравится ли вам этот герой и почему; почему герой поступил таким образом; каковы причины, побудившие его поступить так; хороший ли это поступок; что чувствовал герой; осуждает или поддерживает автор своего героя; как бы ты поступил на его месте; встречались ли вы с подобными поступками в жизни; и наконец — в чем заключается основной смысл прочитанного произведения.

Предполагалось, что результатом такой педагогической работы учителя станет адекватное понимание учеником прочитанного художественного текста. Эффективность своей работы педагог оценивал по содержанию устных высказываний учеников в процессе обсуждения и по рисункам, которыми они иллюстрируют прочитанный текст.

Анализируя рисунки, учитель также использовал три обозначенных выше аспекта герменевтического понимания: язык, исторический контекст, психологическое вчувствование.

Понимание ребенком слов, сюжета, смысла, морали произведения ярко проявлялось в рисунке. Учитель оценивал понимание ребенком сказки, рассказа, притчи как эффективное, адекватное, если обнаруживал на его рисунке изображения того, что ранее ему не было известно, — предметов (амбар, корыто, повозка), сцен (косьба, охота), носителей исчезнувших или видоизменившихся социальных или профессиональных ролей (купец, крестьянин, кузнец). Ребенок, усвоивший исторический контекст произведения, рисовал здания, одежду, предметы обихода не такими, как они выглядят сегодня, а такими, как они выглядели раньше. Психологическое понимание проявлялось в изображении, например, эмоционального состояния героев (смех, грусть, слезы) или их действий (убегает, защищает, нападает), в цвете изображаемых сцен и предметов (красный, черный); в размере и расположении героев и предметов (мелко, крупно, в центре, на периферии).

Таким образом, как нам кажется, опора на герменевтические идеи позволила так выстроить работу по ознакомлению младших школьников с «Азбукой» и «Русскими книгами для чтения» Л. Н. Толстого, что она дала возможность не только организовать радостную для учащихся встречу с произведениями писателя, но и в определенной мере подготовить школьников к дальнейшему (в старших классах) конструктивному восприятию художественного языка XIX века.

The article dwells on the issues concerning the first meeting of primary school students with «ABC Book» and «Russian Reading Books» by Leo Tolstoy.

**Keywords:** ABC Book and Russian Reading Books by Leo Tolstoy, primary school, language of Leo Tolstoy.

### Список литературы

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философии герменевтики / Х.-Г. Гадамер. — М., 1988. — С. 16–17.
2. Лукацкий М. А. Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого / М. А. Лукацкий. — М. : Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т, 2006 . Серия «Библиотека студента».
3. Справочное пособие по истории немарксистской западной социологии / отв. ред. Ю. В. Давыдов и Г. В. Осипов. — М., 1986. — С. 73.
4. Толстой Л. Н. Детям: рассказы, басни, сказки, былины / Л. Н. Толстой. — М., 2006. — С. 22.
5. Schleiermacher F. Hermeneutik / F. Schleiermacher. — Heidelberg, 1969. — С. 87.

---

---

# КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

*Н. Н. Ростова*

## Философия как живое знание Рецензия на книгу «Живая философия»<sup>1</sup>

Книга «Живая философия», идея которой принадлежит главному редактору журнала GLANCE Марине Сборовской, уникальна в своем роде. В ней объединены тексты известных отечественных философов — наших современников, профессоров московских вузов, в которых они обсуждают различные аспекты бытия человека в современном мире. Его души и тела, свободы и творчества, симуляции и подлинности, красоты и безобразия, смысла и бессмыслицы, любви и детства, истины и интуиции, сказок и грез, счастья и удовольствия, игры и праздника, науки и власти, города и природы, техники и экологии, музыки и героизма, виртуального мира и зияния человека в нем.

Уникальность книги заключается в ее жанре. Если философия — это живое знание, то учебник по философии в его традиционном понимании — очевидный нонсенс. Ведь живое знание относится к тому роду ведения и видения, который передается «из рук в руки», то есть в живом общении. Подобно тому, как в музыке или живописи есть линия преемственности, так она есть, конечно, и в философии. Как же тогда прикоснуться к философии, если непосредственная встреча с философом — редкая удача? Рецензируемая книга — ответ на этот вопрос.

**Ключевые слова:** философия, живое знание, человек, личность.

Книга «Живая философия», идея которой принадлежит главному редактору журнала GLANCE Марине Сборовской, в своем роде уникальна. В ней объединены тексты известных отечественных философов — наших современников, профессоров московских вузов, в которых они обсуждают различные аспекты бытия человека в современном мире. Его души и тела, свободы и творчества, симуляции и подлинности, красоты и безобразия, смысла и бессмыслицы, любви и детства, истины и интуиции, сказок и грез, счастья и удовольствия, игры и праздника, науки и власти, города и природы, техники и экологии, музыки и героизма, виртуального мира и зияния человека в нем.

Название книги сразу ставит перед нами проблему статуса философии. Что есть философия — кабинетная наука или то, что непосредственным образом касается жизни человека? В античности подобного вопроса возникнуть не могло, ибо философом являлся тот, кто жил жизнью философа, то есть тот, кто своим собственным существованием исповедовал свою «любовь к мудрости». Сегодня между философией и жизнью образовался разрыв, позволяющий философу

---

<sup>1</sup> Живая философия / под общ. ред. М. В. Сборовской. — М. : Изд-во «Glance», 2015. — 240 с., ил. ISBN 978-5-9906102-0-0 (Living philosophy / general editor is M. V. Sborovskaya. — М. : Publishing House Glance, 2015. — 240 p., ill.).



говорить одно, а делать иное. Говоримое стало абстрактным и умозрительным, то есть ничем жизненно не обеспеченным. Ответом на этот факт стало желание ряда европейских философов воскресить экзистенциальную, практическую суть философии. Например, Ален де Боттон и Мишель Онфре активно выступают за продвижение философии в массы. Нужно, говорит Онфре, «вывести философию на улицу», сделать ее понятной для повседневного сознания. Теорию необходимо связать с жизнью человека, с его конкретными проблемами, с его угрозой оказаться в ловушке современного «микрофашизма», то есть фашизма, пронизывающего быт и крадущего твою свободу. А для этого философия из академической сферы должна сместиться в сферу массовой культуры — проникнуть в кафе, телевидение, радио, сеть Интернет. Нужно создать Народный университет, ориентированный не на специалистов, а на рядовых людей. Вместо жестких академических форм он будет предлагать свободное обучение — без дипломов, прав и обязанностей, с возможностью посещать альтернативные курсы.

В Лондоне уже процветает «Школа жизни» Алена де Боттона, обучение в которой определяют темы смысла жизни, брака, развода, рождения детей, красивого и безобразного, комического и трагического. Эта школа ставит себе целью не столько давать знания, сколько ориентировать людей в их жизни. Как говорит Ален де Боттон, «идея организации состоит в том, чтобы бросить вызов традиционным университетам и реорганизовать знания так, чтобы нацелить их на реальность, не делая знания самоцелью. В каком-то смысле, эта организация пытается дать людям то, что университетам следовало бы, я думаю, давать им — чувство направленности и мудрости в жизни с помощью культуры» (из интервью на сайте [metkere.com](http://metkere.com)). Обучение, по мнению Боттона, должно давать живые знания, а потому необходимо кардинально менять саму систему образования. Создавать, например, «Факультеты взаимоотношений» и вводить в учебный план предмет «О сложностях семейной жизни». Преподавание же должно походить скорее на жаркую проповедь в церкви, нежели на сухое изложение отвлеченных фактов.

В России подобные идеи характерны, например, для создателей Московского философского колледжа, которые стремятся уйти от академизма и описания философского знания в сторону живой практики философии. Авторы книги «Живая философия» объединяет это же желание вернуть философии статус живого знания. Как говорится в предисловии, «живое знание — это то, что принадлежит не науке, а тебе. То, что ты сам открыл, сам нашел. Это знание мы имеем не потому, что мы когитально помыслили, а потому что мы живем» (с. 6). Что дает живое знание? Оно дает смысл. Как сказано в книге, «быть в мире — значит его обживать. Мир — это не картина мира, а дом, в котором возникает чувство удовольствия от полноты бытия. Например, если на Крещение выпадает снег и этот снег приваливает к забору, то будет урожай. Если не приваливает, то не будет урожая. Живое знание отсылает к миру, неперенное участие в котором принимает человек. Оно дает смысл его жизни, и он получает удовольствие от этой осмысленности» (с. 143). То

есть живое знание дарит человеку целостность сознания и существования. Оно соединяет вещи и смыслы, духовное и телесное, умозрительное и наглядное, избавляя человека от шизофренической раздробленности.

В Европе философия поступка была связана с кинической традицией. Именно к ней апеллируют европейские сторонники живой философии, желая реанимировать ее на фоне исторически восторжествовавшей линии Платона. В России живое знание обычно связывается с именами Алексея Хомякова и Ивана Киреевского, о чем сказано и в книге. Обоих философов волновала проблема цельного, сердечного знания, в котором разум сочетается с верой, умозрение — с непосредственностью чувства. Однако помимо и прежде вербальной философии Россия знает традицию юродства Христа ради, которая, по замечанию В. Зеньковского, является одним из истоков русской философии. Однако этот тезис Зеньковского можно усилить и сказать, что, подобно тому, как в допетровские времена икона являлась, по словам Евгения Трубецкого, умозрением в красках, юродство было нашим умозрением в поступках. Юродивый — это тот, кто полагает смысл своим поступком, кто непрестанными усилиями актуализирует истину, которой центрирована его субъективность. Символизм действия юродивых открывает нам подлинное лицо забытой русской философии, для которой существовала не проблема слова, его пустоты и необеспеченности, а проблема живого знания. В этом смысле учение Хомякова и Киреевского является преемственным по отношению к христианской традиции юродства Христа ради.

Философия как живое знание заставляет философию приблизить свой язык к литературному повествованию, а тематику — к экзистенциальной проблематике. Сами тексты в ней необходимо было трансформировать в легко воспринимаемые, краткие, образные послания. В книге «Живая философия» эта попытка трансформации тематики и структуры философского текста дополнена великолепным и богатым художественным оформлением. Книга подобна художественному альбому, перелистывание которого само по себе вызывает эстетическое наслаждение и настраивает на размышления.

Уникальность книги заключается в ее жанре. Если философия — это живое знание, то учебник по философии в его традиционном понимании — очевидный нонсенс. Ведь живое знание относится к тому роду ведения и видения, который передается «из рук в руки», то есть в живом общении. Подобно тому, как в музыке или живописи есть линия преемственности, так она есть, конечно, и в философии. Как же тогда прикоснуться к философии, если непосредственная встреча с философом — редкая удача? Рецензируемая книга — ответ на этот вопрос. Она не только просветительская в узком смысле слова, то есть позволяющая нам узнать, например, о том, что для древних греков обучение было вовсе не обязанностью, а особым родом удовольствия, или о том, что русский человек имел право видеть в окна своего дома лес, речку и церковь. Но книга является просветительской в собственном смысле, то есть она говорит нам о том, что мыслить — значит мыслить самому. Философия — это и есть свобода мыслить самому. Книга позволяет нам заглянуть в мастерскую мысли, подсмотреть, как она

выковывается. Например, Валерий Губин пишет: «Часто мы смотрим, но не видим. Так, я много лет смотрю на женщину, которая работает в нашем коллективе, — женщина как женщина, симпатичная, но, в общем, ничего особенного. Но однажды она вошла, и я вдруг увидел ее: необыкновенные глаза, удивительную улыбку. Какая это таинственная и непостижимая вещь — человеческое лицо!» (с. 101). Или иначе у Федора Гиренка: «Как узнать, что красиво, а что безобразно? Очень просто. Красота, как воздух, которым мы дышим. Если он есть, мы его не замечаем. А если его нет, мы задыхаемся. Нам трудно дышать. Поэтому красота узнается по естественному дыханию. Или, что то же самое, "калокагатийно", в связи с добром. Вот если тебе все нравится, ты всем доволен, ты не чувствуешь несправедливости, неправды мира — значит, у тебя проблемы с красотой. Значит, ты притерпелся, смирился с безобразием. А если тебе не все равно, если ты переживаешь эту неправду мира, то у тебя есть и чувство красоты. У тебя эстетический взгляд на мир. И ты с этим своим взглядом ничего не можешь поделать. Он в тебе, но не зависит от тебя. Ты не властен над ним» (с. 176–177). Книга дает возможность прикоснуться к самой сути философии — ее страсти к мудрости.

Появление книги «Живая философия», обращенной к самому широкому кругу читателей, — это ответ современной культуре. Европейские мыслители видят опасность этой культуры во всепронизывающей власти, не оставляющей места интимному и свободному. Но дискурс власти характерен скорее для XX века. Сегодня опасность для человека кроется в скорости жизни, все более усиливающейся благодаря ее виртуализации. Как говорится в книге, «в современном мире скорость смены событий так велика, что не оставляет возможности для извлечения смыслов, поэтому людям приходится жить в режиме неизвлеченных смыслов и непонятых событий» (с. 144). Сегодня мы не успеваем продумать то, что с нами произошло. Не успеваем пережить то, что нас настигло. В современном мире нет места не только поэтам, но и любителям поэзии. Подлинная же, живая Философия учит нас остановкам, пребыванию в том одиночестве, в котором зачинается мысль и чувство. Она возвращает нас к себе, заставляя извлечь сознание из череды условно связанных состояний. Без этого постоянного обращения к самому себе человек утрачивает свою суть.

The book «Living philosophy», the idea of which belongs to the chief editor of the journal «GLANCE» Marina Sborovskaya, is unique in its own way. It combines the texts of famous Russian philosophers: our contemporaries, professors of Moscow universities, in which they discuss different aspects of human existence in the modern world: human soul and body, freedom and creativity, simulation and authenticity, beauty and ugliness, of sense and nonsense, love and childhood, truth and intuition, of fairy tales and dreams, happiness and fun, games and celebration, science and government, cities and nature, technology and ecology, music and heroism, of the virtual world and the person's knowledge about it.

The unique character of the book lies in its genre. If philosophy is living knowledge, then the textbook on philosophy in the traditional sense is obvious nonsense. After all, living knowledge refers to the genus of reference and vision, which is passed from hand to hand, i. e. in a live conversation. Just as in music or painting there is a line of continuity, so it is, of course, and in philosophy. How then to get acquainted with philosophy, if a direct meeting with a philosopher is a rare stroke of luck? The book under review is the answer to this question.

**Keywords:** philosophy, living knowledge, man, existence, person.

---

---

# Наши юбиляры

**О. Е. Воронова**

## **Ученый, созидатель, государственник**

Статья посвящена деятельности академика А. П. Лиферова, который в течение нескольких лет был главным редактором журнала «Известия РАО» и в этом году отмечает свой 75-летний юбилей.

**Ключевые слова:** А. П. Лиферов, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, профессионализм, модернизация образования, образовательные системы.

В год 100-летия РГУ имени С. А. Есенина отмечает свой 75-летний юбилей академик А. П. Лиферов, чья судьба созидательно переплелась с историей старейшего вуза Рязанской области.

Лауреат премий Президента и Правительства Российской Федерации в области образования, обладатель более 30 государственных, общественных наград и почетных званий, Почетный гражданин г. Рязани, Анатолий Петрович Лиферов пользуется большим авторитетом в университетском и академическом сообществе России.

Более четверти века А. П. Лиферов возглавлял старейший вуз региона: с 1986 по 2007 год — в качестве ректора, затем — в качестве президента; ныне он уважаемый всеми профессор кафедры экономической и социальной географии, наставник новых поколений рязанского студенчества.

Анатолий Петрович — автор более 200 научных работ, в том числе 22 монографий и учебных пособий, долгое время был главным редактором общероссийского научного журнала «Известия Российской академии образования». Под его руководством защищено 28 кандидатских и 8 докторских диссертаций. А. П. Лиферов — видный ученый в области сравнительной педагогики, основоположник нового направления в педагогической науке, связанного с анализом интеграционных процессов в современном мировом образовании. Его научные исследования посвящены теоретическим и практическим проблемам глобального образования, представляющего собой одну из перспективных моделей образования для XX века, в его работах рассматриваются проблемы сохранения и развития национальных духовных и культурных ценностей в становлении образования будущего. Важным направлением исследований является воздействие транснациональных корпораций на мировое образование и сферу научно-технических инноваций как части общего процесса глобализации всех сторон человеческой жизни, в региональном аспекте аккумулируются основные пути и факторы реинтеграции на новой основе евразийского образовательного

пространства как одного из важнейших инструментов укрепления геополитического положения России. В монографии «Корпоративное образование и управление человеческими ресурсами в различных деловых культурах»<sup>1</sup> впервые рассмотрен широкий круг вопросов, связанных с воздействием крупнейших транснациональных корпораций на становление новой модели непрерывного профессионального образования. Среди наиболее крупных научных трудов академика Лиферова А. П. можно также назвать: «Новое российское пограничье и реинтеграция образовательного пространства СНГ»<sup>2</sup>, «Региональные аспекты реинтеграции образовательного пространства стран СНГ»<sup>3</sup>, «Транснациональные корпорации в мировом образовании и научных исследованиях»<sup>4</sup>, «Корпоративные структуры в системе непрерывного профессионального образования»<sup>5</sup>, «Этнолингвистические проблемы формирования общего образовательного пространства Европейского союза»<sup>6</sup> и др. Анатолий Петрович является автором около двухсот научных работ, в том числе четырнадцати монографий.

Период конца XX — начала XX века, когда А. П. Лиферов руководил деятельностью вуза, был одним из самых сложных в его истории. Перестройка, начало рыночных реформ, Болонская система — все эти новые тенденции требовали от ректора мудрого, взвешенного подхода, умения сочетать традиции и инновации, беречь и наращивать кадровый и научно-методический потенциал вуза, его материально-техническую и информационную базу, облагораживать прилегающие территории. И сегодня главный административный корпус университета с его великолепной архитектурой, украшенный ухоженными зелеными зонами с различными породами деревьев, цветущими клумбами, розариями, воспринимается как живой, радующий глаз оазис — жемчужина городского ландшафта. Именно с «эпохой Лиферова» связано многое из того, чем по праву и сегодня гордится университет: несколько благоустроенных учебных корпусов, единственный в Рязани студенческий Покрово-Татианинский храм, просторный физкультурно-оздоровительный комплекс, Студенческий народный театр «Переход» в специально оборудованном здании, музейно-образовательный комплекс, первая студенческая газета и университетские научные журналы, востребованные в России и за рубежом...

За 20 лет каждодневной напряженной работы академик А. П. Лиферов сумел поднять статус вуза от пединститута второй категории до уровня классического университета. В декабре 2005 года, когда праздновалось 90-летие вуза, он был преобразован в классический университет,

---

<sup>1</sup> М.: РАО, 2010.

<sup>2</sup> М.: Магистр-Пресс, 2000.

<sup>3</sup> М.: Магистр-Пресс, 2001.

<sup>4</sup> М.: Педагогический поиск, 2003.

<sup>5</sup> М.: РАО, 2009.

<sup>6</sup> М.: Изд-во МПСИ, 2012.

став самым многопрофильным, системообразующим вузом региона, способным обеспечить квалифицированными кадрами практически все отрасли социально-экономического комплекса Рязанской области. В стенах РГУ имени С. А. Есенина смогли получать качественное образование, не покидая родного города, не только педагоги, но и будущие экономисты, юристы, международники, политологи, социологи, переводчики, теологи, психологи, менеджеры...

Сегодня А. П. Лиферов по-прежнему активно действующий ученый, пользующийся международным признанием. Результаты его научных исследований опубликованы в Германии, США, Чехии, Словакии, Болгарии, Китае, других странах. На вопрос о том, как он видит перспективы развития высшей и средней школы, Анатолий Петрович отвечает: «Я всемерно поддерживаю поиски путей модернизации отечественного образования. Но делать это надо, не слепо и безоглядно копируя чужой опыт, а используя все позитивное, что накоплено предыдущей деятельностью педагогического сообщества, с четкой ориентацией на особенности условий России. В частности, проникновение рыночных отношений в сферу образования не должно отразиться отрицательно на присущих ей ранее фундаментальности подготовки, высоком общекультурном уровне образовательной среды».

Свой юбилей Анатолий Петрович встречает в отличной творческой форме, в кругу дружной и любящей семьи. Он полон новых научных замыслов и, обзревая пройденную достойно большую часть жизненного пути, убежденно говорит: «Думаю, что между понятиями «работа» и «служение» есть существенная разница. Я всегда старался служить университету. Служить отечественному образованию. Буду делать это и впредь».

Большой личный вклад А. П. Лиферова в развитие образования отмечен орденом Почета, орденом «За заслуги перед Отечеством» IV степени, золотой медалью «За достижения в науке» Российской академии образования, а его заслуги в укреплении сотрудничества высшей школы и Русской православной церкви в деле нравственного воспитания молодежи — орденами Святого равноапостольного князя Владимира III степени и орденом Святителя Иннокентия, Митрополита Московского и Коломенского, II степени.

В представлении всех, кто знает и уважает Анатолия Петровича, это прежде всего человек чести и достоинства. Он из тех людей, которые составляют не только интеллектуальный, но и нравственный фундамент нашего общества. Человек большого политического кругозора и замечательной эрудиции, широко и свободно мыслящий в области политики, экономики, истории, культуры. Убежденный государственный, настоящий гражданин и патриот Отечества, превыше всего ставящий национальные интересы страны, глубоко сознающий миссию науки и образования в современном мире, важнейшую роль национальных духовных ценностей и культурно-исторических традиций в воспитании подрастающих поколений.

Сама сфера научных интересов Анатолия Петровича — интеграционные процессы в постсоветском образовательном пространстве, глобальное образование в контексте геополитики — свидетельствует о поистине государственном масштабе его мышления, фундаментальном научном потенциале, стратегическом видении перспектив развития современных образовательных систем.

Когда-то в России к людям выдающихся профессиональных и общественных заслуг, незыблемого нравственного авторитета применяли такое понятие: «достоинейшие из достойнейших». По своей гражданской и человеческой сути Анатолий Петрович Лиферов, безусловно, принадлежит к этой замечательной когорте лучших людей Отечества.

The article deals with the activity of Academician A. P. Liferov, who was the Proceedings of the Russian Academy of Sciences Journal Editor in Chief for several years, and celebrates his 75th Anniversary this year.

**Keywords:** A. P. Liferov, S. A. Yesenin Ryazan State University, professionalism, modernization of education, educational systems.







**(1929–2015)**

### **Памяти Давида Иосифовича Фельдштейна**

2 сентября 2015 года скончался выдающийся ученый, академик, вице-президент РАО, лауреат премий Президента и Правительства РФ в области образования Давид Иосифович Фельдштейн.

Д. И. Фельдштейн родился 30 ноября 1929 года. Получил образование на историческом факультете Душанбинского пединститута. После окончания института работал в городе Душанбе школьным учителем, инспектором школ городского отдела народного образования, директором средней общеобразовательной школы, директором комплексной школы-интерната для детей-сирот.

С 1965 по 1970 год заведовал проблемной лабораторией экспериментальной психологии и программированного обучения Таджикского государственного университета. В 1963 году защитил кандидатскую диссертацию на тему «Система общественно полезного труда воспитанников восьмилетней школы-интерната как средство нравственного воспитания детей и подростков», в 1969 году — докторскую диссертацию на тему «Психологические основы формирования нравственных качеств личности в подростковом возрасте».

Д. И. Фельдштейн — ученик Алексея Николаевича Леонтьева, выдающегося отечественного психолога, разработчика теории деятельности.

С 1970 года Д. И. Фельдштейн — заведующий кафедрой психологии и педагогики Таджикского университета. В 1974 году после переезда в Москву возглавил лабораторию психологического развития и воспитания в подростковом и юношеском возрастах в НИИ общей и педагогической психологии. С 1992 по 1999 год Д. И. Фельдштейн — заведующий лабораторией психического развития в подростковом и юношеском возрастах Психологического института Российской академии образования. Д. И. Фельдштейн принимал активное участие в создании образовательной системы «Школа 2100». Его концепция психологии взросления положена в основу всех учебников, реализующих идеи проекта «Школа 2100». В 1995 году создал и возглавил «Московский психолого-социальный институт», который в 2011 году был переименован в «Московский психолого-социальный университет». С 1999 по 2008 год — академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии РАО. С 2001 по сентябрь 2015 года — вице-президент Российской академии образования.

Д. И. Фельдштейн — учредитель и главный редактор изданий «Психологи Отечества» (в 70 т.), «Духовное единение» (в 25 т.), серии книг «Библиотечка школьного психолога и педагога-практика», журнала «Мир психологии».

Д. И. Фельдштейн неоднократно удостоивался высоких правительственных наград — ордена Трудового Красного Знамени (1960 г.), медали «За доблестный труд» (1970 г.), медали К. Д. Ушинского (1989 г.), Почетного звания «Заслуженный деятель науки Российской Федерации» (2000 г.), Ордена Почета (2005 г.).

Блестящий ученый, автор более 350 научных трудов, он внес огромный вклад в развитие возрастной и педагогической психологии, психологии развития, психологии личности. Им разработаны теория общественно полезной деятельности в подростковом возрасте и концепция поуровневого социального развития личности в онтогенезе, раскрывающая закономерности становления социальной зрелости детей и подростков. Д. И. Фельдштейном была создана принципиально новая социально-нормативная периодизация психического развития личности. Его научные идеи получили развитие в трудах многочисленных учеников и последователей.

Мы знали Давида Иосифовича как мудрого человека, оратора, неподражаемого руководителя, глубокого и оригинального мыслителя. Память о нем навсегда сохранится в наших сердцах.

---

---

## Сведения об авторах

**Алиев Юлий Багирович** — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования».

**Васильева Мария Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета.

**Воронова Ольга Ефимовна** — доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, руководитель Центра региональных проектов и анализа баз данных РГУ имени С. А. Есенина. E-mail: o.voronova@rsu.edu.ru

**Гавриленко Анастасия Юрьевна** — аспирант кафедры теории и практики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному Московского педагогического государственного университета, учитель СП № 4 имени Н. В. Гоголя и ГБОУ Гимназия № 1529 имени А. С. Грибоедова, г. Москва. E-mail: gavrilenko@school1529.com

**Гранин Юрий Дмитриевич** — доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института философии РАН, проректор по научной работе Академии медиаиндустрии. E-mail: maily-granin@mail.ru

**Губа Владимир Петрович** — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, заведующий кафедрой педагогики и физического воспитания Смоленского гуманитарного университета. E-mail: fkgv@shu.ru

**Иванин Александр Александрович** — кандидат юридических наук, заведующий кафедрой гражданско-правовых дисциплин Филиала ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске. E-mail: klimina@mpsu.ru

**Козлова Галина Николаевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры спортивно-педагогических дисциплин Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. E-mail: dek14dek@yandex.ru

**Комиссарова Людмила Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и практики обучения русскому языку и русскому языку как иностранному Московского педагогического государственного университета. E-mail: lyucom@mail.ru

**Корнетов Григорий Борисович** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления». E-mail: kgb58@mail.ru

**Крикунова Елизавета Александровна** — ассистент кафедры теории и практики преподавания русского языка и русского языка как иностранного ГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: krikunovina@ya.ru

**Лебедев Сергей Александрович** — доктор философских наук, профессор кафедры философии Московского государственного технического университета имени Н. Э. Баумана. E-mail: saleb@rambler.ru

**Лукацкий Михаил Абрамович** — заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: uoltli@rambler.ru

**Овчинников Анатолий Владимирович** — доктор педагогических наук, начальник научно-организационного и аналитического отдела ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: anatovch2014@yandex.ru

**Патов Денис Александрович** — старший преподаватель кафедры общеправовых дисциплин Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске. E-mail: klimina@mpsu.ru

**Ростова Наталья Николаевна** — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философской антропологии философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова.

**Солодников Александр Вячеславович** — кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры физического воспитания Смоленского государственного университета. E-mail: solodnikovvv@mail.ru

**Сорокин Олег Владимирович** — кандидат социологических наук, начальник Управления по научно-исследовательской работе, ОАНО ВО МПСУ. E-mail: osorokin@mpsu.ru

**Столбов Вячеслав Алексеевич** — кандидат географических наук, доцент кафедры социально-экономической географии Московского психолого-социального университета. E-mail: Stolbov210857@mail.ru

**Сундарева Елена Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета.

**Тагунова Ирина Августовна** — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: Tagunovair@mail.ru

**Шарыгин Михаил Дмитриевич** — доктор географических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-экономической географии Пермского государственного национального исследовательского университета. E-mail: seg@psu.ru

---

---

# Authors

**Aliev, Yuliy Bagirovich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Chief Researcher at Department for Didactics, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education.

**Vasilyeva, Maria Alexandrovna** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Russian Language and Training Method, Shuya Branch of Ivanovo State University.

**Gavrilenko, Anastasia Yurievna** – post-graduate at Chair of Theory and Practice of Teaching Russian language and Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University, teacher at N. V. Gogol Structural Division № 4 of A. S. Griboedov Moscow Gymnasium № 1529. E-mail: gavrilenko@school1529.com

**Granin, Yury Dmitrievich** – Dr. of Science (philosophy), Leading Researcher, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Pro-rector for Research of Academy of Mediaindustry. E-mail: mailly-granin@mail.ru

**Guba, Vladimir Petrovich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Honorary Figure of Russian Higher Education, Head of Department for Pedagogics and Physical Training, Smolensk University for Humanities. E-mail: fkgv@shu.ru

**Ivanin, Alexander Alexandrovich** – Candidate of Science (law), Head of Department for Civil and Legal Disciplines, Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University. E-mail: klimina@mpsu.ru

**Kozlova, Galina Nikolayevna** – Dr. of Science (pedagogics), Assistant Professor, Professor at Chair of Sporting and Pedagogic Disciplines, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. E-mail: dek14dek@yandex.ru

**Komissarova, Lyudmila Yurievna** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Professor at Chair of Theory and Practice of Teaching Russian Language and Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University. E-mail: lyucom@mail.ru

**Kornetov, Grigory Borisovich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Chair of Pedagogics, Academy of Public Administration. E-mail: kgb58@mail.ru

**Krikunova, Elizaveta Alexandrovna** – assistant lecturer at Chair of Theory and Practice of Teaching Russian Language and Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University. E-mail: krikunovina@ya.ru

**Lebedev, Sergey Alexandrovich** – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Philosophy, Bauman Moscow State Technical University. E-mail: saleb@rambler.ru

**Lukatsky, Mikhail Abramovich** – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Theoretical Pedagogics, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education. E-mail: uoltli@rambler.ru

**Ovchinnikov, Anatoly Vladimirovich** – Dr. of Science (pedagogics), Head of Scientific-Organizational and Analytics Department, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education. E-mail: anatovch2014@yandex.ru

**Patov, Denis Alexandrovich** – senior lecturer at Chair of General Law, Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University. E-mail: klimina@mpsu.ru

**Rostova, Natalia Nikolayevna** – Candidate of Science (philosophy), senior lecturer at Chair of Philosophic Anthropology, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University.

**Solodnikov, Alexander Vyacheslavovich** – Candidate of Science (pedagogics), lecturer at Chair of Physical Culture, Smolensk State University. E-mail: solodnikovvv@mail.ru

**Sorokin, Oleg Vladimirovich** – Candidate of Science (sociology), Head of Department for Scientific and Research Work, Moscow Psychological and Social University. E-mail: osorokin@mpsu.ru

**Stolbov, Vyacheslav Alexeevich** – Candidate of Sciences (geography), Assistant Professor at Chair of Socio-Economic Geography, Moscow Psychological and Social Institute. E-mail: Stolbov210857@mail.ru

**Sundareva, Elena Alexandrovna** – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Russian Language and Training Method, Shuya Branch of Ivanovo State University.

**Tagunova, Irina Avgustovna** – Dr. of Science (pedagogics), Head of Laboratory of Pedagogic Comparative Studies, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education. E-mail: Tagunovair@mail.ru

**Sharygin, Mikhail Dmitrievich** – Dr. of Science (geography), Professor, Head of Chair of Socio-Economic Geography, Perm State University. E-mail: seg@psu.ru

**Voronova, Olga Efimovna** – Dr. Sci. (Philology), Professor at the Journalism Department, Head of the Center for Regional Projects and Databases Analysis, S. A. Yesenin Ryazan State University. E-mail: o.voronova@rsu.edu.ru

---

---

## Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

**Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.**

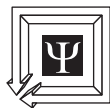
Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

**Редколлегия рукописи не возвращает.**



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а. Тел.: (495) 796-92-62. E-mail: mpsu@mpsru.ru

В Московском психолого-социальном университете работает диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим и педагогическим наукам:

19.00.07 — педагогическая психология;

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики  
и образования.

**Адрес университета:**

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, 9а

**Единая справочная:**

(495) 796-92-62, доб. 1014

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: [mpsru@mpsru.ru](mailto:mpsru@mpsru.ru)





## Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» ([ural-press.ru/catalog/rules/](http://ural-press.ru/catalog/rules/)).

**«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии».** Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

**«Известия Российской академии образования».** Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНОУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

**«Мир психологии»:** научно-методический журнал. Главный редактор — Давид Иосифович Фельдштейн, доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российской Академии образования, академик РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики».** Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

**«Публичное и частное право».** Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,  
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы  
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301 или (495) 234-43-15,  
а также по электронной почте [publish@mpsru.ru](mailto:publish@mpsru.ru)

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются  
на льготных условиях.**

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 71933**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.  
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

**ИЗВЕСТИЯ**  
**Российской академии образования**  
*Научный журнал*  
**2015, № 3 (35)**

Подписано в печать 25.09.2015. Формат 70x100/16.  
Усл. печ. л. 13,06. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в Публичном акционерном обществе  
«Т8 Издательские Технологии»  
109316, Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корпус 5  
Тел.: (495) 221-89-80