

Сетевой научный журнал

# Научный результат

Том 1  
№2 2014

Research result

Сетевой научный рецензируемый журнал  
Online scholarly peer-reviewed journal

*Педагогика и психология  
образования*



ISSN 2313-8971



Сайт журнала:  
<http://belsu-research-result.ru/>

9 772313 897004

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.

Включен в библиографическую базу данных  
научных публикаций российских ученых РИНЦ

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Издается с 2013 г., ежеквартально  
ISSN 2408-9346



Том 1. №2(2), 2014

Учредитель:

ФГАОУ ВПО «Белгородский  
государственный национальный  
исследовательский университет»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР СЕРИИ:

**Волошина Л.Н.**, доктор педагогических наук,  
доцент

## ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА СЕРИИ:

**Разуваева Т.Н.**,  
доктор психологических наук, профессор

## ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ СЕРИИ:

**Петрова С.В.**,  
кандидат филологических наук

## РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ СЕРИИ:

**Ляшенко И.В.**,  
кандидат филологических наук, доцент

## ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

**Ирхин В.Н.**,  
доктор педагогических наук, профессор

**Гребнева В.В.**,  
кандидат психологических наук, профессор

**Самосенкова Т.В.**,  
доктор педагогических наук, профессор

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Коваленко Н.П.**, доктор психологических  
наук, профессор, Россия

**Ларских З.П.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Россия

**Репринцев А.В.**,  
доктор педагогических наук, профессор, Россия

**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Россия

**Федий О.А.**, доктор педагогических наук,  
профессор, Украина

**Иржи Дан**, доктор философии, Чехия

# RESEARCH RESULT

PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION SERIES

Mass media registration certificate  
El. № FS 77-55674 of October 28, 2013

Included into bibliographic database of scientific publications of  
Russian scientists registered in the Russian Science Citation Index

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL  
First published online: 2013.  
Frequency of publications: quarterly  
ISSN 2408-9346



Volume 1. №2(2), 2014

Founded by:

Belgorod State University

## EDITOR-IN-CHIEF OF A SERIES:

**Ludmila N. Voloshina**, Doctor of Pedagogical  
Sciences, Associate Professor

## DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF A SERIES:

**Tatyana N. Razuvaeva**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor

## TECHNICAL SECRETARY A SERIES:

**Svetlana V. Petrova**,  
PhD in Philology

## ENGLISH TEXT EDITOR:

**Igor V. Lyashenko**,  
Ph.D. in Philology, Associate Professor

## MEMBERS OF AN EDITORIAL BOARD:

**Vladimir N. Irhin**,  
Doctor of Pedagogical Sciences

**Valentina V. Grebneva**,  
Candidate of Psychological Sciences, Professor

**Tatyana V. Samosenkova**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

## EDITORIAL BOARD:

**Natalya P. Kovalenko**,  
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Russia

**Zinaida P. Larskih**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Aleksandr V. Reprintsev**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Nina Y. Shtreker**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russia

**Olga A. Fediy**,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukraine

**Irzhi Dan**, Doctor of Philosophy, Czech Republic

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

- Захаренко В.А., Сорокина С.В., Акмен В.О.** Аспекты практической подготовки магистров на кафедре товароведения в таможенном деле.....5
- Danilenko A.P.** The development of scientific and creative activity of future teachers of visual art in the process of research work.....12
- Кайдалова Л.Г.** Современные педагогические технологии как средство подготовки компетентных специалистов .....24
- Лутаева Т.В.** Частная инициатива в образовании ученых высшей медико-фармацевтической школы Харьковской губернии (вторая половина XIX–начало XX вв.).....28
- Сабатовская И.С.** Особенности формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы.....35
- Sakhariyeva S.G., Iskakov B.A.** The development of teachers' media competence.....42
- Ушакова Н.И.** Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов.....48

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Béatrice Mabilon-Bonfils** Ecole, memoire et identite nationale en France: quand les minorites questionnent le pacte republicain.....55
- Колбанов В.В., Ирхин В.Н.** Состояние, проблемы и перспективы развития валеологии (по материалам международных научных конгрессов валеологов) .....69
- Sitnikova M. A.** The psychological aspects of left-handedness and sinistrality among schoolchildren.....76
- Татарникова Л.Г.** Интегративная сущность здорового образа жизни: фундаментальные основы.....84

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ (школьная и дошкольная дидактика)**

- Дрога М.А.** Изучение неологизмов в школе (методические рекомендации).....92

**PROFESSIONAL EDUCATION**

- Zakharenko V.A., Sorokina S.V., Akmen V.A.** Some aspects of training master degree students in customs procedures and techniques at the department of merchandizing.....5
- Danilenko A.P.** The development of scientific and creative activity of future teachers of visual art in the process of research work.....12
- Kaydalova L.G.** Modern educational technologies as means of training competent professionals.....24
- Lutaieva T.V.** Private initiative in education of scientists of higher medical and pharmaceutical school in kharkiv province.....28
- Sabatovska I.S.** The development of professional competence of future teachers of higher education.....35
- Sakhariyeva S.G., Iskakov B.A.** The development of teachers' media competence.....42
- Ushakova N.I.** The aspects of language system in the russian language textbook for foreign students.....48

**PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

- Béatrice Mabilon-Bonfils** School, memory and national identity in France when the minorities question the republican pact.....55
- Kolbanov V.V, Irhin V.N.** The state, problems and prospects of development of valeology (based on materials of international scientific congresses of valeologists).....69
- Sitnikova M. A.** The psychological aspects of left-handedness and sinistrality among schoolchildren.....76
- Tatarnikova L.G.** The integrative essence of healthy life-style: the fundamental basics.....84

**EDUCATIONAL PROBLEMS (school and preschool didactics)**

- Droga M.A.** The study of neologisms at school (the methodological recommendations).....92

**ФИЛОСОФИЯ И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**Назаретян А.П.** Воспитательный потенциал синергетики: гипотеза техногуманитарного баланса.....**98**

**Тюмасева З.И.** Диверсификация и конвергенция типов образования в аспекте идей Я.А. Коменского и В.И. Вернадского.....**106**

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ**

**Тарабаева В.Б.** Инклюзивное образование как фактор социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в школах Белгородской области.....**114**

**ВЕКТОР ПОИСКА**

**Мамедов Н.М.** Культура и природа.....**121**

**PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION**

**Nazaretyan A.P.** The educational potential of synergetics: hypothesis of techno and humanitarian balance.....**98**

**Tyumaseva Z.I.** Diversification and convergence of the types of education in terms of ideas of YA.A. Komensky and V.I. Vernadsky.....**106**

**REGIONAL EXPERIENCE**

**Tarabayeva V.B.** Inclusive education as a factor of socialization of children with disabilities at schools of Belgorod region.....**114**

**VECTOR OF SEARCH**

**Mamedov N.M.** The culture and nature.....**121**

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

## PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 371.38: 336.24.08

*Захаренко В.А.,  
Сорокина С.В.,  
Акмен В.О.*

**АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ  
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ  
НА КАФЕДРЕ ТОВАРОВЕДЕНИЯ  
В ТАМОЖЕННОМ ДЕЛЕ**

### АННОТАЦИЯ

В работе проанализированы проблемы обучения специалистов в ВУЗах и установлено, что вопрос качественно нового подхода к организации комплексной практической подготовки студентов, которая реально приближена к будущей профессиональной деятельности, является актуальным для ВУЗов любого профиля. Это связано с отрывом теоретических знаний студентов от их практического аспекта. Авторами установлено, что в современных условиях рыночной экономики, все более возрастают требования к качеству работы, которая выполняется «новичком», его функциональным способностям и квалификации как работника в целом. Предложен опыт решения этого вопроса на основе внедрения трехуровневой, непрерывной от учебы, практической подготовки студентов, в ходе которой студенту предлагается выполнять функциональные обязанности специалистов в качестве дублера в сфере производства и торговли, а также временно занять место научного работника и преподавателя. Для магистров предложено ввести три вида преддипломной стажировки: управленческую, педагогическую и научно-исследовательскую.

**Ключевые слова:** практическая подготовка; студент; научно-исследовательская практика; педагогическая стажировка; управленческая практика.

*Zakharenko V.A.,  
Sorokina S.V.,  
Akmen V.A.*

**SOME ASPECTS OF TRAINING  
MASTER DEGREE STUDENTS IN  
CUSTOMS PROCEDURES AND  
TECHNIQUES AT THE DEPARTMENT  
OF MERCHANDIZING**

### ABSTRACT

The article covers the problems of training specialists in higher education institutions. The authors draw a conclusion that the issue of a new approach towards arranging a complex practical training of students which is close to their future professional activities is challenging for higher education institution of all profiles. This is explained by the fact that the theoretical knowledge of students is often far from the practical aspects of their future work. The authors emphasize the necessity of raising professional standards of the work performed by beginners in the conditions of present-day market economy. The authors discuss their practical experience of improving the students' training and suggest the introduction of three-level on-going practical training of students providing them with an opportunity to perform professional duties by working as backup specialists in the spheres of manufacture and trade, and also working temporarily as academic researchers and teachers. It is offered to introduce three types of pregraduation internship: administrative, pedagogical, and research.

**Keywords:** practical training; student; research practice; pedagogical internship; administrative practice.

**Постановка проблемы в общем виде и её связь с важнейшими научными и практическими заданиями.** Образование в наше время является эффективным тогда, когда оно нацелено на становление в стране тесной связи высших учебных заведений с предприятиями будущей профессиональной деятельности студентов. Такая связь может рассматриваться как организационная форма обеспечения новых требований материального и нематериального производств в период подготовки кадров которые способны изобретать, совершенствовать и использовать новые технологии, что будет способствовать повышению экономического положения страны и укреплению её позиций на мировом рынке.

В связи с этим, вопрос качественно нового подхода к организации комплексной подготовки студентов, которая реально приближена к будущей профессиональной деятельности, является актуальным для ВУЗов любого профиля.

**Выделение нерешённых ранее частей общей проблемы.** Известно, что именно приобретение практических навыков в процессе учебы характеризует этап создания индивидуальной развитой личности – решение заданий, связанных с творческим мышлением в вопросах руководства и принятия верных производственных решений. Потому, в условиях растущей конкуренции на рынке образовательных услуг, актуальным заданием для высших учебных заведений становится непрерывный поиск способов и методов усовершенствования не только учебного процесса, но и приближения содержания высшего образования к требованиям и потребностям рынка с точки зрения правильной организации практической подготовки студентов, где в последнее время, из-за отсутствия целенаправленных государственных программ, образовался некоторый вакуум.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Взаимосвязь между структурными элементами многоуровневого учебного процесса указывает на подчиненность форм обучения тем заданиям, методам и приемам, которые избираются для организации проведения не только учебного процесса, в соответствии с определенной системой обучения,

но и завершающего этапа – воплощения приобретенных знаний во время работы на производственных предприятиях, в розничной торговле, в научно-исследовательских учреждениях и других объектах ведения хозяйства. Известно, что даже самый трудолюбивый студент, который ответственно подходил к изучению дисциплин, по окончании учёбы, в ряде случаев не может найти своё применение и у него возникают трудности на рабочем месте, про которые часто шутят «а теперь забудь всё чему учили в институте и учись заново» [1].

Сейчас для утверждения себя как профессионала-специалиста необходимо не только владеть глубокими и гибкими знаниями, но и развитыми профессиональными и социальными качествами. Все более возрастают требования к качеству работы, которая выполняется «новичком», его функциональным способностям и квалификации как работника в целом. Работник должен быть готов к тому, что рабочая нагрузка (будь то физическая или интеллектуальная) постепенно будет увеличиваться [2, 3]. Другими словами, существующий уровень развития производства ориентирует современного специалиста на необходимость овладения профессиональными умениями на уровне профессиональных компетенций. То есть владеть мастерством на основе органического единства знаний, опыта и отношений, быть способным осуществлять как привычную, так и новую профессиональную деятельность. Профессиональные компетенции позволяют профессионалу-специалисту быть адаптированным к условиям, которые изменяются, на рынке труда, предоставляют возможность к самореализации в многообразных сферах профессиональной деятельности [4, 5].

**Постановка задачи.** Основной задачей нашей работы является обоснование необходимых аспектов разносторонней практической подготовки магистров как в торговой и производственной, так и в научно-исследовательской сфере в процессе их обучения в ВУЗе, на кафедре товароведения в таможенном деле.

**Изложение основного материала исследований.** Проведенные наблюдения показали, что при современной системе

подготовки будущий специалист на каждой ступени своей учебы должен получать углубленную профессиональную подготовку с постепенным расширением уровня общего кругозора. Для решения этих задач в нашем университете предлагают больше коммуникативных дисциплин, связанных с приобретением навыков лидерства, психологической и моральной стойкости в кругу коллектива. При этом особое внимание уделяется практико-производственной программе подготовки специалистов непосредственно в действующих компаниях бизнеса и торговых центрах. Это даёт возможность студентам подойти к государственным экзаменам не только с усвоенными теоретическими знаниями, но и иметь возможность умело систематизировать эти знания относительно ситуации, которая сложилась на макете предприятия, а именно: ответственно принять правильное решение; разработать ряд задач, решение которых приведёт к достижению цели; организовать работу сотрудников для достижения поставленной цели.

В связи с этим основное внимание в учебе необходимо уделять подходам направленным на активизацию творческого поиска, таким как умственная атака, коучинг и др., которые чаще всего используются в командной работе в коммерческих предприятиях. Тогда студент высшего учебного заведения по окончании каждой ступени своего образования будет сформированным специалистом соответствующей квалификации, и, следовательно, социально защищенным членом общества [6]. При этом, в случае заинтересованности (и возможностей), в процессе учебы можно решить вопрос переориентации студента из производственного на научный профиль учебы и наоборот.

Однако, во всех высших учебных заведениях, нужно учитывать специфику подготовки на том или другом факультете. Преподаватель в университете должен из источника информации превратиться в менеджера, организатора учебного процесса. Не преподаватель должен вести студента к поставленной цели, а студент, опираясь на помощь преподавателя, самостоятельно через огромную и творческую работу должен добивать-

ся цели. Все зависит от мотивации человека к творческой деятельности, образованию и самообразованию. Важнейшим средством, что формирует творческие навыки будущих специалистов на кафедре товароведения в таможенном деле, является самостоятельная творческая работа, где особое место занимают научные исследования студентов. Теоретический курс преподавания товароведных наук и усовершенствования навыков в процессе практической подготовки сегодня тесно связаны между собой и временами тяжело провести грань, где заканчиваются товароведные науки и начинается сфера производства товаров или услуг. Важное значение, в связи с этим, имеет решение вопроса о правильном подборе предприятий для прохождения студентами практической подготовки, где молодые специалисты смогут не только получить практические навыки относительно сферы своей будущей профессии, но и подобрать материал и провести исследование необходимые для написания дипломных бакалаврских и магистерских работ, поскольку только в этом случае можно вести разговор о закономерностях качественной подготовки будущих специалистов. Преподаватель, в свою очередь, соответствующей организацией занятий, должен влиять на студента так, чтобы тот стал не только активным участником учебного процесса, но и осведомленным грамотным участником в сфере движения товара от производителя к конечному потребителю.

При прохождении практики студенты овладевают формами и орудиями труда, у них формируются необходимые умения и навыки для принятия самостоятельных решений в конкретных производственных условиях. У студентов воспитывается потребность систематически возобновлять свои знания и творчески их применять в практической деятельности. Практика в значительной степени способствует формированию высокого профессионализма, как в сфере торговли так и в отраслях материального производства.

На товароведном факультете нашего ВУЗа предусмотрено трехуровневую, непрерывную с учебой, практическую подготовку студентов. На начальном уровне предше-

ствуует технологическая практика, которую студенты проходят на производственных предприятиях. Для лучшей адаптации и ознакомления с будущей профессиональной деятельностью, базами практики являются не только профильные предприятия отрасли (лаборатории), но и предприятия легкой промышленности, мясокомбинаты, ликероводочные производства, молокозаводы, пивзаводы, жиркомбинаты и др. Практика организуется после второго курса, на протяжении трех недель. Во время практики студенты изучают порядок влияния качества сырьевых материалов на качество готовой продукции, порядок проведения производственного процесса, технологические линии, работу лабораторий, системы поставок сырья и сбыта готовой продукции, общие вопросы организации работы предприятия.

При последующей учебе студенты проходят товароведно-коммерческую практику, которая организуется по окончании следующего курса перед летними каникулами. Программа этой практики, кроме аспектов получения знаний о свойствах товаров, о порядке принятия и формирования условий его хранения, включает большой аспект вопросов по обеспечению функционирования предприятия, вопросов охраны труда и окружающей среды, а также правовых вопросов планирования и деятельности предприятия.

При этом нами предлагается несколько нестандартный подход к работе студентов в период практики и во время составления отчета. А именно: студент в течение запланированного периода практики три раза изменяет место работы, однако функциональные обязанности остаются одинаковыми. При этом целесообразно чтобы предприятия были похожи по штатному расписанию, структуре отделов и их взаимоподчинения, а так же по видам деятельности. По окончании срока практики студент должен попробовать составить каждому руководителю предприятия отчет относительно внедрения мероприятий, которые по его мнению будут отражаться на повышении конкурентоспособности предприятия: повысят уровень труда, будут способствовать эффективности продажи товара и его хранению, повысят дисциплину на предприятии,

приведут к снижению лишних расходов и др. И только по получении позитивного отзыва студент будет переходить к составлению общего отчета в котором должна предоставляться полная характеристика деятельности каждого из предприятий с обсуждением и анализом недостатков и позитивных сторон, способов продажи и хранения товаров на складах, способов перевозки товаров. А так же студент должен предложить свое виденье настоящего положения и развития предприятия с составлением бизнес-плана.

Объектами практик являются производственные предприятия пищевой и легкой промышленности г. Харькова (АО «Эффект», ф-ка специализированной одежды «Магнат», ПП «Новожановский мясокомбинат», столовая ПСП им. «Щорса», ООО «Метрополь», кафе «Кристалл» и др.); предприятия торговли (ООО «Виал-маркет» Супермаркет «Класс», ПП «БеларусьКосметика», строительный гипермаркет «Эпицентр», супермаркет «Таргет», супермаркет «Рост», и др.); таможенные организации и учреждения, которые занимаются таможенным оформлением товаров и обеспечивают информативное сообщение об изменениях таможенного законодательства (ООО НПП «Информвнешсервис», Центр ВЭД «Интеркрос»). Некоторые студенты проходят практику в профильных организациях за рубежом (в Италии, Турции, России).

В программе практики предусмотрено время для работы студентов в качестве дублеров специалистов в сфере производства, что позволяет студентам в наибольшей мере овладеть тонкостями деятельности мастера, начальника цеха, товароведа, заведующего лабораторией и др. Студенты хорошо знакомые со специалистами, охотно идут на общение и с интересом изучают и анализируют работу предприятия. В ходе практической подготовки студенты овладевают общими сведениями о торговых и производственных предприятиях разных типов, современными приемами принятия и хранения товаров и сырья, изготовления полуфабрикатов и готовой продукции, на базе полученных в высшем учебном заведении знаний формируют профессиональные умения и навыки для принятия самостоятельных решений во время конкрет-



ной работы в реальных производственных условиях.

Индивидуальные задания выполняются на рабочих местах. После завершения практики предприятие в дневнике практики даёт характеристику на студента и рекомендуемую оценку. Защита отчетов происходит на базах практики в последние дни ее прохождения.

Завершающим этапом практической непрерывной подготовки является преддипломная практика. Она организуется для магистров и специалистов по отдельным программам. Календарный план преддипломной стажировки магистров включает три этапа:

- научно-исследовательская преддипломная стажировка (проведение научно-исследовательских экспериментов для написания выпускной квалификационной работы);

- управленческая преддипломная стажировка (организация и проведение экспертизы качества товаров; изучение сферы и направлений работы таможенных учреждений; изучения нормативной документации и законодательных актов, приобретение навыков описания и кодировки товаров, определения таможенной стоимости, расчёт и начисление таможенной пошлины и таможенных платежей; осуществление таможенного контроля за перевозкой товаров через таможенную границу; порядок борьбы с контрабандой и нарушением таможенных правил);

- педагогическая преддипломная стажировка (проведение лабораторных и практических занятий на кафедре товароведения в таможенном деле).

Основной целью преддипломной стажировки является подготовка будущих специалистов к самостоятельной работе, способности к самостоятельному принятию ответственных решений, проведению научно-исследовательских работ. Она является логическим продолжением производственной товароведно-технологической практики.

Научно-исследовательская работа в период стажировки раскрывает в студентах тягу к познанию, изобретениям, направлена на раскрытие исследовательского потенциала, что в общем способствует повышению профессионального уровня студента-магистра. Участие в этой работе является обяза-

тельным заданием каждого студента дневной формы обучения. Следует отметить, что задания могут быть связаны не только с выполнением квалификационной выпускной работы, но и с научно-исследовательской работой кафедры по госбюджетной или хоздоговорной тематике, подготовкой докладов на научные конференции, исследованием отдельных вопросов на заказ предприятий торговли, экспертных служб или таможенных отделов.

Научно-исследовательская практика магистров проходит в проблемных лабораториях университета, на выпускающих кафедрах, и в специализированных лабораториях на предприятиях. Студенты изучают организацию проведения научно-исследовательских работ разного масштаба. Много времени отводится для выполнения индивидуальной научно-исследовательской работы.

Во время педагогической практики студент-магистр временно занимает место преподавателя. При этом студент самостоятельно разрабатывает методику проведения практического или лабораторного занятия, обрабатывает теоретический материал по соответствующей теме, и после одобрения ведущего преподавателя излагает его студентам.

Как правило выпускные магистерские работы являются результатом научно-исследовательской работы студентов по использованию новых видов сырья в технологии пищевых продуктов и непродовольственных товаров, изучению товароведной оценки как пищевых продуктов, так и непродовольственных товаров разных производителей, путей совершенствования процессов и технологии различных производств с учетом современных требований в общественной жизни. Предусмотрена также необходимость использования современных информационных технологий для обработки результатов собственных исследований. Лучшие опытные работы, которые сопровождаются новейшими разработками, рекомендуются кафедрой к участию в конкурсах студенческих научных работ разного уровня, используются в учебном процессе, печатаются в сборниках научных трудов.

Во время прохождения любой из практик все студенты выполняют индивидуаль-

ное задание, которое связано с интересами предприятий, практикантов и кафедры. Студенты изучают порядок перевозки товаров через таможенную границу и случаи в которых предусмотрено проведение таможенной экспертизы. Поэтому уже несколько лет все магистерские работы выполняются по заказу предприятий и практически все имеют внедрение в производство.

Недостатком является наличие ряда определённых трудностей в процессе заключения договоров на практику, что предопределено отсутствием централизованного распределения и закрепления ВУЗов за промышленными предприятиями, наличием предприятий разных форм собственности, отсутствием средств на оплату работы руководителей практики от предприятий. Опыт показывает, что в этом направлении перспективы имеет только то сотрудничество между вузами и предприятиями, которое учитывает взаимные интересы.

**Выводы и перспективы дальнейшей работы.** Таким образом изложенные положения являются только предложением из опыта деятельности отдельно взятой кафедры высшего учебного заведения и не дают исчерпывающего ответа на все сложные вопросы реформирования высшего образования Украины в процессе ее трансформации. Однако учет этих положений и их адаптация к реальным условиям высшей школы позволяет эффективнее решать проблемы качества подготовки специалистов для отраслей материального производства и передачи опыта о системе высшего образования Украины другим участникам мировой системы образования.

В дальнейшем предполагается ведение переговоров с предприятиями по созданию совместных участков работы, где во время практики студенты смогут временно дублировать специалистов на профильных должностях.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів "Вища технічна освіта України і Болонський процес". Харків: НТУ "ХПІ", 2004р. 198с.

2. James R.K. Kagaari. Evaluation of the effects of vocational choice and practical training on students' employability // Journal of European Industrial Training. Vol. 31, Iss: 6 (2007): P. 449-471.

3. Adam Dasmani. Challenges facing technical institute graduates in practical skills acquisition in the Upper East Region of Ghana // Asia-Pacific Journal of Cooperative Education. № 12(2), (2011): P. 67-77.

4. Grebenuk T. Concept of Pedagogical Post-graduates Preparation to Practical Training at University Level // Journal of General and Professional Education. № 2. (2011): P. 8-11.

5. Сорокіна С.В. Аналіз креативних методів організації навчального процесу / С.В.

Сорокіна, В.А. Афанасьєва // Матер VII Всеукр. наук-метод. конф., 24 жовтня 2009.: Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти: [матеріали] / редкол.: О.І. Черевко [та ін.]. Харків.: ХДУХТ, 2009. С.190-191.

6. Головка М.П. Шляхи модернізації методичних принципів практичної підготовки студентів / М.П. Головка, С.В. Сорокіна, В.О. Акмен // Матеріали VIII Всеукр. наук-метод. конф., 24 вересня 2010.: Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти: [матеріали] / редкол.: О.І. Черевко [та ін.]. Харків.: ХДУХТ, 2010. С.169-170.

**REFERENCES:**

1. Materials of the National Meeting of Rectors of Higher Technical Educational Institutions "Higher Technical Education in Ukraine and the Bologna Process." Kharkov: NTU "HPI", 2004. 198 p.
2. James R.K. Kagaari. Evaluation of the effects of vocational choice and practical training on students' employability // *Journal of European Industrial Training*. Vol. 31, Iss: 6 (2007): P. 449–471.
3. Adam Dasmani. Challenges facing technical institute graduates in practical skills acquisition in the Upper East Region of Ghana // *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*. № 12(2), (2011): P. 67–77.
4. Grebenuk T. Concept of Pedagogical Post-graduates Preparation to Practical Training at University Level // *Journal of General and Professional Education*. № 2. (2011): P. 8-11.
5. Sorokina S.V., Afanaseva V.A. The Analysis of Creative Methods in the Initial Process // *Materials of VII All-Ukrainian. Science-method. Conf., October 24, 2009.: The Modernization of Higher Education and Problems of Quality Management Training. Theoretical, Methodological and Practical Problems of Training for the Degree System of Education*. Kharkov: HDUHT, 2009: P. 190-191.
6. Golovko M.P., Sorokina S.V., Akmen V.O. The Ways of Modernizing the Teaching Principles of Practical Training of Students // *VIII All-Ukrainian Materials. Science-method. Conf., September 24, 2010: The Modernization of Higher Education and Problems of Quality Management Training. Theoretical, Methodological and Practical Problems of Training for the Degree System of Education*. Kharkov: HDUHT, 2010: P. 169-170.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Захаренко Виталий Александрович**,  
доктор технических наук, профессор;  
Харьковский государственный университет  
питания и торговли, ул. Клочковская, 333,  
г. Харьков, 61051, Украина;  
E-mail: 19721980@mail.ru

**Сорокина Светлана Викторовна**,  
кандидат технических наук, доцент;  
Харьковский государственный университет  
питания и торговли, ул. Клочковская 333, г.  
Харьков, 61051, Украина;  
E-mail: 19721980@mail.ru

**Акмен Виктория Александровна**,  
кандидат технических наук, доцент;  
Харьковский государственный университет  
питания и торговли, ул. Клочковская, 333,  
г. Харьков, 61051, Украина;  
E-mail: kafedra224@mail.ru

**DATA ABOUT THE AUTHORS:**

**Zakharenko Vitaly Aleksandrovich**  
*Doctor of Technical Sciences, Professor*  
Kharkov State University of Food and Trade  
333 Klochkovskaya St., Kharkov, 61051,  
Ukraine  
E-mail: 19721980@mail.ru

**Sorokina Svetlana Viktorovna**  
*PhD in Technical Sciences, Associate Professor*  
Kharkov State University of Food and Trade  
333 Klochkovskaya St., Kharkov, 61051,  
Ukraine  
E-mail: 19721980@mail.ru

**Akmen Viktoriya Aleksandrovna**  
*PhD in Technical Sciences, Associate Professor*  
Kharkov State University of Food and Trade  
333 Klochkovskaya St., Kharkov, 61051,  
Ukraine  
E-mail: kafedra224@mail.ru

УДК 378-057.177.4

*Danilenko A.P***THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC  
AND CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE  
TEACHERS OF VISUAL ART IN THE  
PROCESS OF RESEARCH WORK****АБСТРАКТ**

We consider the system of preparing future art teachers for scientific and research activity providing the students with the knowledge and skills of individual scientific work in the field of artistic creation as well as reveal the possibilities, which the university possesses, to form an active creative personality by tested and effective scientific and research curriculum and extra curriculum students' work.

**Key words:** creative personality of a teacher; individual research work of a student; methods and means of scientific research in an institute, students' scientific research work.

*Даниленко А.П.***РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТВОРЧЕСКОЙ  
АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА  
В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЯ НАУЧНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТОЙ****АННОТАЦИЯ**

Рассматривается система подготовки будущих учителей художественно-педагогических специальностей к научно-исследовательской деятельности, вооружение студентов знаниями и навыками самостоятельной научной работы в области художественного творчества, а так же раскрываются возможности, имеющиеся в вузе для формирования активной и творческой личности, формой для которой остается испытанная и эффективная научно-исследовательская учебная и внеучебная работа студентов.

**Ключевые слова:** творческая личность учителя; самостоятельная исследовательская деятельность студента; методика и средства научного исследования в вузе; НИР студента.

Changes taking place in modern society and in the education system require constant self-education from the future graduate of pedagogical high school, as well as the ability to apply the latest achievements of the social, scientific, technological and cultural processon practice.

Successful training of students in pedagogical universities is characterized not only by the appropriate level of knowledge in a particular culture area, but also by a number of qualities which should be learnt by the future teacher -

researcher: the ability to analyze the practice and search for new approaches of its improvement. The research work of students becomes particularly important in a Pedagogical University, because science defines the specific of the university type of education. It is the integration of science and education process that allows the direct transmission of science into practice, preserve and develop science schools, update the process of research ideas generation constantly, to form creative abilities of the individuals.

Among the opportunities available at the university for forming an active and creative personality, proven and effective way is the research work of the students, conducted both during curriculum and in extra curriculum hours.

The universities has been given a task – to teach students beginning with the first courses to think and act by the categories of science, to look at the area of their expertise and professional activity through the eyes of a researcher.

The problem of forming a research focus in the process of future teachers training is considered as one of the necessary conditions in training of teachers who work creatively, who is capable to solve on their own complex theoretical and practical problems of education and children upbringing.

The main purpose of research work is arming students with the knowledge and skills of independent research activities. Its main objectives are: an in-depth and creative understanding of educational program; student training of learning strategies and means of self-scientific research, skills of working in a scientific team, contribution to the successful solution of urgent scientific and educational tasks.

During his student years the future teacher should form generalized techniques and individual style of mental activity, the ability to build reasoning by deduction, induction, analogy; to determine the sequence of actions performed in an activity; to build and to test the hypothesis; develop a program of observations, experiment; establish connections and relationships between objects and phenomena: to handle and systematize the gained facts, interpret and make conclusions; to make independent scientific decisions; clearly, to express thoughts accurately and concisely. Education and scientific creativity of students converge not only in its mechanisms, but also in the ultimate goals and outcomes. By the scale of coverage of scientific information, the level of its specialization and the degree of students autonomy the higher education more «fits» the research process.

The participation of artistic-pedagogical student in research work contributes to the development of scientific intuition, depth of

thought, form socio-psychological and functional readiness for professional creative work. Professional creative activity includes a number of elements the main ones are:

- the ability to analyze the situation existing at the moment in the system of education;

- the ability to solve professional tasks finding their relationship with other pedagogical objectives as well as the ability to simulate their decision based on modern psychological and pedagogical sciences;

- the ability to master not only the existing teaching methods but also to identify them in order to solve contemporary issues;

- the ability to replace existing educational technology timely with more flexible, modern and with self-developed ones;

- the ability to maximize the inclusion of students in the scientific and artistic works;

- the ability to extract and process the necessary information in the analytical-synthetic activity;

- the ability to plan their own learning and cognitive activity, and the ability of self-control.

The organization of scientific and creative activity of students in the course of their training has a special role in the development of the above stated skills. The elements of social culture can be grafted to the students while solving systems of problems with the gradual complication in the process of scientific research, the ability to analyze scientific literature can be formed and developed, as well as the ability to observe phenomena of the real educational process at school.

The research work acts as a mean of overcoming a certain contradiction between the mass character of the university training and the need of development independence and initiative in each student individual professional style and creative abilities.

Knowledge of organizational and methodological aspect of research allows a teacher to interpret the experience of his work properly, efficiently organize labor, identify defects and to find ways to improve practice.

The research work is constantly faces in practical activities related primarily to the creative search for new ways and means of better solving of pedagogical issues, study and summarize the

best practices, when a teacher is not just borrows something new but much being checked and verified by him and moreover he is constantly engaged in the analysis of his work. Creative work of a teachers will be more effective and will produce the results sooner in case a teacher starts to learn the skills of research in a University. The establishment of research abilities of a teacher is possible only in the process of constantly organized research work which should be common and serve the settlement of school problems.

The scientific search makes the work of a teacher more interesting, richer, develops the mental ability, creates curiosity, desire for constant improvement of their knowledge, it brings the greatest satisfaction. Consequently the pursuit for scientific analysis and generalization of the experience of teaching practice is normal for everyday work of a teacher.

An important issue in the admission of the students to the scientific research is to define the terms: when this work should begin. Experience shows that the most active time in research on topics that are more interesting is during 3-4 courses. But experience shows something else: if the students are attached for research work, it gives the opportunity to get some experience of discussion, the ability to listen and express their opinions and have their own point of view that is included in the list of specific conditions of research.

The research work in a university includes a number of specific objectives:

1. Helping the student in fulfilling coursework and final qualification (diploma) work which is a mandatory part of the program at the university.
2. Giving students the knowledge that would enable attending graduate school and continue engaging in research work.

Involving of students in research work should be carried out from the first year and till graduation.

Due to the fact that the systematic study of the course of theory and methods of teaching the fine arts starts at the 2 course, on the first course it is appropriate to focus on the psychological and pedagogical training of future teachers by including students in different types of research: implementation teaching and research

assignments in pedagogy and psychology, writing different kinds of summaries, abstracts, reviews, theses, drawing up plans to deliver a presentation, quoting, abstracts preparation, participation in special courses and special seminars, working in student research groups at the chair and etc.

First-year students' mastery of research skills is directly related to the development of general educational skills. Therefore, to our mind, the first year at a university, should be aimed at improving of general educational skills and development of students' basic mental operations.

During the second year it is important through a system of special courses to acquaint the students with the methods of pedagogical research and with the techniques of its conducting. It is important hereto to attract the students to creative tasks, conducting mini researches.

Studying disciplines of psycho-pedagogical unit, of methods of teaching basic disciplines, conducting seminars and workshops are aimed at developing students' research skills.

Provided there is focused and systematic research during the 1-2 years, the students acquire the necessary prerequisites for the successful implementation of coursework and final qualifying work as a methodology of scientific research knowledge and research skills.

Acquisition of knowledge of methodology and methods of scientific research is carried out in the framework of the a special course «The basis of research in pedagogy and methodology of fine arts teaching», establishment of research skills of students is complemented by the systematic use of the method of problem presentation during lectures, research and heuristic methods in the self-study, on seminars and in practice. Pedagogical practice creates the necessary prerequisites for mastering research skills in the field of psycho-pedagogical sciences.

Experience shows that the involving of students in real scientific activity is a factor of improving the quality of future specialists training only when there are certain external and internal (psychological) conditions. The external conditions include: forms of SRW in high school (clubs, problematic groups), a place of a student in this system; SRW quality plans that provides

research training of students; selection of scientific leaders, material resources, etc. An important reserve is course work and final qualifying work of students of pedagogical universities. The internal conditions are awareness and acceptance of the general purpose of the study by a particular student; disclosure and awareness of the overall study hypothesis; the level of formed research skills; existence of motives. The last effectively influence the development of students' creative abilities needed to perform independent tasks, leading to significant results (solving of educational problems, creating a communicative situations in collaborative search, creating of teaching visual aids).

As our experience of SRW of students shows, cognitive abilities as an integral component of their creative activity successfully develop only when supervisors stepwise involve students in performing tasks requiring comparison of scientific concepts of the phenomena being investigated, solving problem tasks, enhancing perceptual search and thinking but not only mnemonic action, of independent creative imagination, the ability to assess adequately as well as the result the process of their search activities.

Student participation in research helps to train a specialist who solves educational tasks like a researcher, who is resourceful and proactive, who is self-minded and loves his profession. Experience confirms that students participating in SRW develop a deep and constant interest to his profession, significantly expands his outlook, deepens his knowledge. In the future, this should be provided by writing a course and a graduate qualification (diploma) student's work.

Considering the formation and development of creative, erudite personality of a modern teacher of fine arts as one of the most important goals of high art- teacher education one should assess the effectiveness of students research, primarily from the position of priority of creative and professional potential development of student's personality, of breeding of the scientific creativity and self-learning activities needs, of future teachers professional interests, of originality of a completed research.

Currently, at the department of fine arts research work of students is held under the direct supervision of the leading teachers of the department. The leading teachers are not only giving students the appropriate setting on the optimization of the process of scientific creativity they teach them how to build the research process clearly and to present the material logically, to argue their point of view to formulate the basic provisions of the study, concise and at the same time on a fairly good level but they themselves conduct active research practice.

Of particular interest is determination of the degree of awareness by the students of the importance of research as an essential element of the process of training the contemporary artist teacher in high school. The obtained in questionnaire of the students (The educational interest of the students diagnostic)[5, p. 152] evidence suggest that in choosing between reproductive and creative activities under the same conditions 24% of students of the first course are prone to self-employment with elements of creativity. At the same time 68 % of the students of the department note insufficient development while learning of research and artistic-creative activity skills.

As the main motives of scientific and artistic activities respondents noted: the possibility of acquiring research skills (56%) , getting to know about their favorite questions on the theory and methods of teaching PDI, visual arts ( 15%), the desire to combine research teaching activities with pictorial ones expressed only 5.2 % of students. The main reason that prevents the active participation of students in research work, respondents noted congestion on overall humanitarian, socio-economic, natural sciences. In this regard, in the organization of scientific-research work of students the following conditions should exist:

- one must consider the presence of students needs in research work as a source of motivation for this type of activity. Knowledge in this case should serve as a means to meet the needs in the works;
- the importance of cognitive activity both personal and professional in the research should

be reveal to the students, while recognizing the fact that the effectiveness of skills development and of independent cognitive activity depends on the presence of the internal needs of the student in cognitive and artistic creative activities;

- coincidence in need-motivational sphere of a student personality engaged in research work such motivations as interest in the scientific and creative activities and educational interest in the visual arts, it is also needed to have an active attitude to the subject of study. It is also important to have inner urge of students to become highly qualified specialists, understanding the importance of being included in the process of continuous professional self-education;

- having the ability by the future teacher of fine art to search for necessary information sources, to extract and analyze scientific knowledge on their own, to compile the best practices connected with the developed problem, as well as being able to transfer the received information to their own artistic practice and teaching activities.

In unity with the above stated internal conditions of scientific and creative activity of a future teacher in the course of research work must be met and so-called environmental conditions, the main ones being:

- influence of the supervisor's personality on the student;

- presence of favorable psychological climate in the student group, the presence of an atmosphere of mutual help, common creative search, dedication by research work;

- SRW popularization and promotion of the best scientific works authors;

- the use of research results in the education process with the obligatory reference to their authors.

At the same time the scientific director receives an opportunity to stimulate, organize and coordinate the relationship between the subjects of creative learning involved in research work.

In the context of consolidation of creative activity supervisor also has get an opportunity for more optimal forming of artistic and creative activity and independence, forming the creative team working on a common problem with the

position of the dialectical unity and interrelation of individual and collective creativity.

Thus only when the above stated conditions of active scientific and creative activity of students a continuous process of knowledge acquisition of scientific and professional skills is possible. The implementation of the research work related to the problem of modern education and training allows a future teacher to understand the current problems of the modern secondary school, contributes to the improvement of cognitive activity and independence, maximum involvement of students in the creative process of continuous professional and cultural self-improvement.

The participation of students in conducting of research work contributes to the formation of creative thinking, the ability to read scientific and educational literature, to conduct studies, to draw conclusions, make out the study results in the form of reports, theses; development of individual abilities, scientific intuition, proactive approach to gaining knowledge, their practical application for solving complex educational problems in school.

Participating in the research work, the students do not only acquire the necessary knowledge and skills, but also develop their creative abilities, breed the need for constant and continuous education in the creative solving of practical problems, in the use of their work of everything new that appears in Science and practices. The basis of the system of scientific - research work of students is formed by the following principles:

- systematic and ongoing training;

- constructive interaction between teachers and students.

The systemic nature of students preparation suggests that all kinds and forms of cognitive activity building ideological system, special psychological, educational, cultural and aesthetic training (lectures, seminars, independent work, practical training, teaching practice, special courses and seminars, term papers and theses) must include in their content a system of cognitive and research tasks that will provide the preparing of almost all students for creative work in the school. Students must complete the system of research tasks with gradually increasing



complexity: writing an essay on a single topic, writing a review and synthesis essay on 2-3 articles on a specific topic, essay prepared using a variety of research methods, scientific paper, term paper, graduate qualification (diploma) work performed by all the students.

In lecture courses on the theory and history of art and methodology of its teaching in secondary schools should be included information about the results of scientific research in art of recent decades, artistic creation as well as in child psychology and theory of art education, creating an atmosphere of creative discussion of scientific issues these branches of science.

In all kinds of classes, students should be offered the job of problem- exploratory nature, requiring in-depth analysis of knowledge gained not only during lectures, seminars, practical and laboratory classes, but also while working with basic and additional scientific literature.

This type of job must be planned on the first year and gradually complicated in each individual case while learning special disciplines of pictorial art course. A student as a future teacher of fine art can be offered:

- to define the artistic image of a particular work of fine art, to characterize its emotional and artistic content;

- to analyse the expressive and descriptive means that the great master of a brush or chisel used to create a specific artistic image;

- define the stylistic features of a creation;
- to conduct a comparative analysis of works of the same theme.

Skills of creative search, scientific thinking are realized in while mastering the course of theory and methods of teaching the fine arts, where problem- exploratory tasks are being given in line with the pedagogy for building skills related to the implementation of an integrated approach to education of students by means of art.

For example students can be offered:

- to determine the cognitive and educational value of a particular creation;

- to analyze the content of the art works from the «Fine Arts» curriculum in terms of implementation of the tasks of moral-aesthetic and patriotic education of students;

- to analyze programs in all subjects in order to identify the possibilities of using interdisciplinary connections in the educational process and etc.

At this skills formation stage of teaching and research work of students connection between the course of art disciplines and of psychology should be strengthened (the observation artistic development of students, identification of the main components of students artistic interest and studying the process of its formation through art in an individual case, a comparative analysis of the artistic development of two students of the same class taking into account their individual abilities and etc.

Scientific information as part of the content of the lectures, the creation of problematic situations in all types of lessons contributes to the formation of students' interest to research work during extra curriculum hours. This work is being concentrated in the groups of art history and methodological directions.

Problem-research groups on art history may include students of different courses and can plan work, designed for different levels of students' scientific training and include the following options of such activity:

Formation of abstract making skills. It can be historical and art, historical and theoretical overview essays or general essays. Paying attention to the ability of working with literature, making a list of references, allocating the main idea, making conclusions.

The formation of skills to perform monographs. It is meant here studying the work of one artist, exploring the history and analysis of his single work. To do this, the student must be able not only to do the work of the abstract nature, but also to analyze specific works independently, make the appropriate conclusions.

Developing of texts of lectures and interviews to promote the visual arts. Such kind of work requires not only skills to summarization of the relevant literature but also the ability to choose the illustrative material, to conduct analyze independently of a number of works.

The condition of effectiveness of the research work is it's up to date, their focus on the resolution of conflicts in teaching practice; scientific and

methodological support; great number of techniques of performing studies which are taking into account the peculiarities of the cognitive activity of the future teacher.

Pedagogical process in pedagogical high school must be focused on the development of students' creative pedagogical thinking, mastering of skills and abilities of conducting pedagogical research.

The main components of the research as a form of cognitive activity are: the isolation of the problem and the task setting, a preliminary analysis of the information available of the conditions and methods for solving problems of this class, the making of the initial hypotheses; theoretical analysis of hypotheses, planning and organization of the experiment; conducting of the experiment; analysis and synthesis of the results obtained; checking of initial hypotheses on the basis of the facts gained; the final wording of the new scientific explanations or science predictions; development of recommendations for practitioners.

The whole educational process of the university helps in formation of research abilities of future teachers, every training session that teaches and trains to perceive pedagogical paradoxes; to give definitions to pedagogical events; to understand the nature of analogies; to detect inconsistencies and discrepancies; to systemize pedagogical facts and events; to form the ability to express intuitions on how to resolve contradictions; studying experiences of other teachers.

However none of the traditional forms of education (lectures, seminars and work-shops) neither individually nor in the complex not fully develop research skills in the future teacher. This requires special work such as direct involvement of students in research work. The involving of students of pedagogical specialties into research work is carried out with the first course till graduating from high school. Before turning to creative research students of junior courses are included in the independent research work. The first step to the research work is the ability to make a plan of his speech during practical classes, the ability to ask a supplementary question on the topic.

On the second year it is rational to acquaint the students with the methods of the pedagogical

research and with the technique of its realization by means of the system of special courses. Moreover it is important to involve the students to do the creative work, to make a small analysis.

Research work on the third year takes on more purposeful character. Study of pedagogic, holding of seminars and practical training in such aspects as theory and methodology of art teaching are aimed at developing students' research skills. Students are offered individual research issues. At the fine art department students do their projects and diploma thesis while studying the courses of theory and methodology of art teaching. To do these works students choose the topic of their future research (which are offered in advance), give the substantiation of the topic independently, point out the object and the subject of research, put forward the working hypothesis, formulate the purpose and research tasks, make out the plan of the work, define the system of methods. After that students conduct research: they study the psycho educational literature, collect empirical material, refine it, make some conclusions and generalization, make the object models, analyze the pedagogical practice.

The students defend the results of the research work publicly in front of all the students of learning group. The results of the work done are carefully analyzed during the defense, also all the strengths and weaknesses of the work are found out. Such introduction of the students to the pedagogical research favors the:

- more deep generalization of the theoretical material;
- search the opportunities of realization this or that psycho educational regularity on practice;
- students' grasp of modern psycho educational concepts of teaching and up-bringing;
- interpretation of the modern problems of pedagogic and the best teaching practice;
- introduction of the students to the pedagogical research;
- development of the students' interest to the pedagogical profession and their creative opportunities;
- forming of professional and pedagogical orientation in the process of studying of special courses.

On the 4th year in the process of pedagogical practice, students become proficient in the observation skills, collection and processing of the empirical data, abilities to make conclusions and generalization. The mastery of research skills directly related to the development of the general educational skills. That's why, to our mind, it is important to pay attention to the improvement of the general educational skills and to development of students' basic intellectual operations on the 1st year of the university.

Deliberate and systematic work at the university on the formation of students' research skills is the key to their mastery of methodic and technique of pedagogical research and the use of acquired knowledge and skills in practical work.

One of the methods of improvement of teaching process is the students' research work during their pedagogical practice. For this purpose in the preparation to the pedagogical practice students are offered a number of topics for scientific research. Together with teachers students make the detailed research plan, specify some methods, familiarize yourself with the literature. To help to the educational organizations to solve urgent problems it is necessary to take into account ability, the level of preparation of each of the students and the means of the teaching practice bases as well.

The aim of the undertaken research is to define the opportunities to improve the process of forming students' abilities to conduct pedagogical research in terms of pedagogical practice. This is the difficult form of learning activity. First of all, it requires from the student to use his knowledge and skills in courses of special disciplines, methods of teaching fine arts, pedagogic and psychology, secondly, interference in the educational process in the experimental verification of the working hypotheses.

The object for research can be some points of the teacher's teaching activity, evaluation of pedagogical efficiency and introduction of new methodological developments, search of methodological findings, which improve the quality of the teaching process etc. Inclusion of the research task is only justified if it is feasible, if it is interested for the student and helps him to gain goals and objectives of pedagogical practice.

Students are offered the tasks: to learn from the experience of teachers at the school in the aspects of usage artistic and pedagogical tasks to achieve the goals of learning, training, upbringing and development of students. In a study using the pedagogical observations students revealed teaching methods used by teachers in work with students in class and after school, etc.

The study of mass teaching experience suggests that many pedagogical problems arise from the lack of ability to apply the methods of educational assessment in practice. The most common diagnosis is a pedagogical method of observation and, as shown by the ongoing research, one of the most accessible and applicable in practice teaching in school. Theoretical analysis of the functions of this method showed that:

Observation is the selective process, that is the researcher selects something for which he must observe the subject studied problem;

Observation is the perception, search and discovery of facts in accordance with the intended purpose;

Observation is fixing the existing state structure of the object being studied.

Scientifically based observation suggests compulsory fact-finding, the description, registration, analysis and interpretation. In pedagogical literature distinguish 3 types of descriptive study based on observation: a) observational studies, b) research aimed at identifying the links, b) exploratory research and development.

The most wide spread method in educational process is the direct observation which is composed of perception, recognition and measurement of phenomena, facts. In terms of teaching practice students may use active observation where a researcher is involved in the study process. If the object of research is not directly observable, in this case indirect observation is provided. For example, in the personality traits research the ability to observe indicators of the external demonstration of behavioral responses to the questions in the performance of the proposed tasks. Practice proves that visiting lessons and using their observations, students draw conclusions of the availability of educational material, the affordability of the

proposed tasks, effectiveness of the visibility, awareness of learning about the effectiveness of selected training methods, etc. This let you to comprehend deeply the mechanism for teaching methods, to understand their essence, to prepare students for future educational activities. During the passing of teaching practice should be organized observation of the behavior of the teacher for organizing students' activities in the classroom. For this purpose we offer students to analyze one of the lessons using this algorithm:

- a) observation of the beginning of the lesson;
- b) observation of checking pupils' knowledge;
- c) observation of studying of a new material in the classroom;
- g) monitoring the procedure of explaining homework;
- d) monitoring the end of the lesson, summarizing its results.

Our studies which were carried out confirm that mastery of the monitoring mechanism is an effective factor in helping students in their practical teaching activities, in improving skills in the scientific organization of activity.

Students inform on the scientific and practical conferences and the final scientific conferences University courses of the results of their research conducted in the period of teaching practice.

A number of papers are presented and discussed in the classroom and in academic groups. Pedagogical activity is inherently creative activity, research. This provision has been quite firmly established in psychological-pedagogical science (V. A.Kan-Kalik, V. I.Zagvyazinsky, N. V.Kuharev). Implementation of its competent teacher activity observed when he formed important professional and personal qualities, as well as individual groups of pedagogical skills:

1. Gnostic skills.
  - 1) To give out the main text, the message of the teacher, use brief notes.
  - 2) Allocate connection between these phenomena, to portray them in the diagrams, figures, tables, graphic symbols.
  - 3) Using the bibliographies, reference books.
  - 4) Involving the study material from additional sources (professional literature, documents and observations).

- 5) Using the techniques of speed reading.
- 6) To formulate hypotheses, to propose ways of checking.
- 7) Perform analysis, synthesis, generalization, transfer of the central ideas in the study text.
2. Engineering skills.
  - 1) Formulate the purpose of their stay in the university and to realize the requirements of professional activity of its graduates.
  - 2) Formulate goal of independent work on different cycles of academic disciplines.
  - 3) Formulate, to what results and by what methods of self education students come to the end of the school year, the end of the semester, in the coming months.
3. Constructive skills.
  - 1) to outline briefly, concisely, in their own words and with elements of citation.
  - 2) Produce a plan for the upcoming posts and seminar plan responses.
  - 3) To constitute the outline of his message.
  - 4) To produce a report citing elements, annotating reviewing.
  - 5) Justify the correctness of the chosen system of logic and presentation.
  - 6) Self-created charts, tables, drawings, pictures, argue their construction and application logic in the message.
  - 7) Draw conclusions and generalizations based on someone else's and their own presentation.
- Communicative skills.
  - 1) Formulate questions to the teacher or the text being studied.
  - 2) Active, take verbal reports for their classmates and teachers; analyze and evaluate them.
  - 3) Himself actively participate in the seminar; formulate verbal story your message.
  - 4) Build a complete logical message with an introduction to him, the findings and conclusions
  - 5) To express his/her attitude to facts and events, to formulate their value judgments and arguments.
  - 6) The report proved to use visual aids.
5. Organizational skills.
  - 1) Organize your time, your activities: the workplace, the means of action, follow and included in the rate independent work.

2) Organize your behavior: control actions, movements, facial expressions and emotions.

3) Organize their public activities, acquiring knowledge and skills necessary for future professional activities.

4) Organize your research activities, acquiring the qualities necessary for future professional careers.

5) Organize information to accumulate in high school so that after graduation it can be referenced.

To our mind, research skills take a special place among all groups of pedagogical skills. The study of the essence of research skills and their formation in the learning process of teacher training Universities showed that these problems are currently not resolved fully.

In the course of our research work to solve these problems a special course has been designed «Methods and methodology of research.» Special course consisted of a series of lectures and seminars.

In the course of these studies the following research skills were being formed that are essential for the future teachers for the implementation of the main stages of the research activities.

The theoretical investigation phase: the ability to formulate a research topic, the ability to identify the problem, the ability to hypothesize, the ability to identify the object and subject of the study, the ability to set the goals and to formulate a research problem.

The research conducting stage: the ability to determine the optimal number of research methods and techniques, the ability to determine the audience of the test, the ability to organize and conduct educational experiment.

Stage of analysis, discussion and presentation of research results: the ability to process mathematically the results, the ability to determine the statistical differences, the ability to analyze and discuss the results, the ability to draw conclusions, the ability to make a list of references, the ability to get a scientific paper.

Research activities (like any other human activity) are characterized by such features as objectivity, subjectivity, rationality, activity, focusing, awareness, etc. This activity can and should be considered as systemically determined

process, having personally driven, phase-controlled, creative and probabilistic character.

Psychological structure of research activity repeats (in common features) the structure of human activity in general. It includes such components as the needs and motivations, research (creative) tasks, means, mental and practical actions and operations, including actions and operations of monitoring and evaluation. In accordance with such a structure in the research activities of a student the following three components can be named:

1) motivational and approximate component;

2) central working (executive, operational) component;

3) monitoring and evolutionary component.

Full scientific activity is always a unity and interrelation of all of the above stated links and components.

Speaking of organic unity of links and components it should nevertheless be noted that the success of the research activities is determined primarily by its motivational component, which is based on the guidance system of rules, principles, methods, means and conditions of activities performed about its expected outcomes as well as of those typical of the difficulties and disadvantages that arise in the course of its implementation.

The main direction of the research activities formation is the development of a complex of increasingly difficult tasks undertaken by the students during the execution of projects and dissertations, during their teaching practice. In general, it is needed to rebuild the educational process in pedagogical high school so that problematic situations which require students conducting their own research and teaching research can arise.

In the psychological aspect the formation of research activity involves:

1. The development of sustained motivation aimed at knowledge of the essence of socio-educational processes and phenomena manifested in cognitive needs in a comprehensive interest in the phenomena of scientific and practical artistic pedagogy.

2. Mastering special mental and practical actions and operations (the students should

be able to mark the object and subject of study, their essence and the universal (legitimate) connections and relationships; hypothesize and expose its experimental verification, to plan forthcoming study process; be able to anticipate (predict) the final result, to choose the means and methods appropriate to the goals and objectives of the study, monitor and evaluate the process of their activity).

3. The development of the needs and ability to reflect and to act.

The formation of the research activities of a student means a gradual transformation into a «generic activities» (Davydov, etc.) which will determine his future teaching career, his pedagogical thinking and serve as the main source of professional development and personal growth of a future teacher.

Coming to the leveled system of higher education updates the in-depth study and development of students research training as training a bachelor intendeds including into the content of education of a research unit and training a Master must rely entirely on independent teaching and scientific research.

Considering the features of SRWS in terms of its activity potential we concluded that it is a set of basic forms of activities that define the development of the student's identity.

The first and main function of SRWS is that the research work of students is primarily teaching as is an activity aimed on the solving of educational problems of various complexity classes under the guidance of a teacher. Students acquire knowledge, skills and abilities, gain experience of creative activity as a result a transition to a systematic understanding of the world, the mastery of scientific truths comes. The analysis of experimental data has shown that the students who are actively involved in research tend to show good and excellent academic achievements, give reasoned, unconventional answers on exams and tests.

The second important aspect of the SRWS is the process of cognition, gnostic activities aimed at self-comprehension of scientific truth. The handling of methods and techniques already acquired happens and mastery of more advanced research skills. SWRS as knowledge includes such

mechanisms as foresight, imagination, intuition, compilation, carrying an endless process of becoming more deeply involved into the objective reality, from phenomenon to essence.

Our observations have shown that if the job ends in useful and tangible result then the students show a special attitude to work-related research. The more important result for society, the university, the department, the student the stronger the educational impact.

The research work has significant communicative abilities. This allows us to consider SWRS as communication defined by the interaction of students and teachers in the scientific team. Being engaged in the process of communication and research each participant brings his own social and communicative experience. Relations between students, students and teachers which occur being involved in making joint activities - business, collective and personal become the objective factors that influence the effectiveness of SWRS. Communicative function is closely associated with the didactic since the formation of intersubjective moral relations such as cooperation, mutual aid, and interchangeability, responsibility for the common business, the co-creation helps to exchange the experience and knowledge, to development the cognitive interests and to stimulates both learning and cognitive activity.

SWRS activity aspect study allowed finding elements such as business game where every student can present themselves performing professional duties. In simulation game such professional activities as planning ways to perform research tasks and style of relationship; labor discipline; discussing the results with colleagues and others can be modeled.

Adding an element of the game into NIRS makes it emotive, stimulates creativity, reduces fatigue and animates the process of cognition.

The axiom proven by the experience of practice is the thesis that the scientific activity of the student in the whole is a mean of becoming a creative initiative teacher. The intellectual horizons, the overall spiritual, moral level of young professionals and other features required in professional activities are founded and perfected in the process of active scientific creativity.

**REFERENCES:**

1. Gromyko Yu.V. Mental Activity, Consciousness and Superpersonality. Reality of Development. Guidance for Administrative Workers and Teachers. M.: Pushkinskiy Institute, 2010. p. 134.

2. Kukushkina V.V. Organization of Scientific Work of Master Degree Students. Grif UMO on Higher Education of the Russian Federation. M.: Infra, 2014. 265 p.

3. Pastukhova I.P., Tarasova N.V. The Fundamentals of Students' Research Activities. M.: Akademiya, 2012. p. 160.

4. Rean A.A., Yakushin V.A. The Methods for Diagnosis of Students' Academic Motivation / Badmaeva N.T. The Effect of

Motivational Factors on the Development of Mental Abilities. Monografyya. Ulan Ude, 2004. Pp. 151-154.

5. The Methods of Systematic Pedagogical Study: A Textbook. M.: Narodnoe obrazovanie, 2002. 208 p.

6. Valitskaya A.P. The Modern Strategies of Education. The Variants of Choice // Pedagogika. N. 3: (1997): p.15.

7. Valitskaya A.P. The Philosophical Foundations of the Modern Education Paradigm // Pedagogika. N. 2: (1997): p.3.

8. Zagvyazinskiy V.I. Teacher's research Activity. M.: Akademiya, 2010. 176 p.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Громько Ю.В. Мыследеятельность, сознание и сверх личность. Реальность развития. Руководство для управленцев и педагогов. М.: Пушкинский институт. 2010. 134 с.

2. Кукушкина В.В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров). Гриф УМО по РФ Высшее образование. М.: Инфра, 2014. 265 с.

3. Пастухова И.П., Тарасова Н.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. М.: Академия, 2012. 160 с.

4. Реан А.А., Якушин В.А. Методика для диагностики учебной мотивации студентов / Бадмаева Н.Т. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Монография. Улан Уде. 2004. С. 151-154.

5. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002. 208 с.

6. Научные работы: Методика подготовки и оформления / Авт-сост. И.Н. Кузнецова. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Амалфея, 2000. 544 с.

7. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С.15.

8. Валицкая А.П. Современные стратегии образования. Варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2. С. 3.

9. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2010. 176 с.

**DATA ABOUT THE AUTHORS:**

**Danilenko Anzhela Pavlovna**  
PhD in Pedagogics, Assistant Professor  
Belgorod State National Research  
University  
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia  
E-mail: danilenko@inbox.ru

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Даниленко Анжела Павловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет, ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;  
E-mail: danilenko@inbox.ru

УДК 378.14

*Кайдалова Л. Г.***СОВРЕМЕННЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ  
КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ****АННОТАЦИЯ**

В статье охарактеризованы современные педагогические технологии – информационная, тренинговая, проблемного обучения, личностно-ориентированная технология. Освещено их влияние на подготовку специалистов в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** педагогическая технология; информационная технология; тренинговая технология; технология проблемного обучения; личностно-ориентированная технология.

*Kaydalova L.G.***MODERN EDUCATIONAL  
TECHNOLOGIES AS MEANS  
OF TRAINING COMPETENT  
PROFESSIONALS****ABSTRACT**

The article describes a number of modern educational technologies: information, training, problem teaching, and personality-oriented. The author discusses their influence on the training of specialists in higher educational institutions.

**Keywords:** pedagogical technology; information technology; training technology; technology of problem training; personal the focused technology.

**Постановка проблемы.** Современная педагогическая технология представляет собой синтез педагогических достижений, сочетание традиционных, совершенных форм и методов с современными эффективными образовательными инновациями. Педагогическая технология основывается на достижениях психологической, педагогической и общественных наук, передовом педагогическом опыте и др. Внедрение современных педагогических технологий в профессиональную подготовку специалистов в высших учебных заведениях требует дальнейших теоретических и экспериментальных педагогических исследований.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы педагогических технологий касаются исследования Ю. Бабанского, В. Беспалько, В. Боголюбова, М. Кларина, И. Лернера, И. Прокопенка, К. Селевка, Н. Талызиной, И. Харламова, Н. Шестак, Ф. Янушкевича и др.

**Целью статьи** является освещение теоретико-методических аспектов внедрения педагогических технологий в подготовку компетентных специалистов в высших учебных заведениях.

**Изложение основного содержания.** Педагогические технологии как основа подготовки специалистов с целью формирования



компетентностей и качеств предусматривают разработку и внедрение современных методов научной организации педагогического процесса, контроль его качества и диагностику уровня образовательно-профессиональной подготовки. Подготовка специалистов носит опережающий характер, а именно: знания, умения и навыки студентов формируются, исходя не из требований настоящего, а с перспективой на будущее, поскольку, даже совершенные рекомендации и предложения по практической деятельности значительно теряют свою значимость не только на время адаптации молодого специалиста к условиям практической деятельности, но и к моменту его выпуска из учебного заведения.

Педагогическая технология направлена на формирование компетентного специалиста на основе удачного сочетания форм, методов и средств обучения с профессиональной компетентностью и педагогическим мастерством преподавателей.

При выборе педагогической технологии важно учесть способности студентов, особенности конкретных видов профессиональной деятельности будущих специалистов. Педагогические технологии как основа профессиональной подготовки специалистов с целью формирования профессиональных компетенций и качеств предусматривают разработку и внедрение современных методов научной организации педагогического процесса, контроль его качества и диагностику уровня образовательно-профессиональной подготовки.

Внедрение современных образовательных технологий вызывает существенные динамические изменения в преподавательской деятельности, увеличивается роль педагогической культуры преподавателя как субъекта управления в учебном процессе. Эти изменения носят дискретный, циклический характер, тесно связанный с жизненным циклом нововведения и зависят от действия психологических факторов.

Основными факторами для эффективного внедрения современных образовательных технологий являются:

- готовность студентов к восприятию современных образовательных технологий;

- положительная мотивация учебной деятельности;

- готовность преподавателей и студентов к творческой, инновационной деятельности;

- оптимальный психологический микроклимат образовательного процесса;

- педагогическое мастерство преподавателей;

- учет особенностей управления высшим учебным заведением.

Практические занятия направлены на формирование компетенций и качеств, закрепление теоретических знаний, формирование умений и навыков через индивидуальное исполнение задач в соответствии с целями.

На практических занятиях студенты овладевают методикой научного исследования, самостоятельного выполнения поставленных задач, решения конкретных производственных ситуаций и др.

Важнейшей задачей практических занятий является формирование практической подготовленности будущих специалистов, которая содержит следующие компоненты: умения и навыки познавательной деятельности; умения и навыки профессиональной деятельности; умения и навыки работы в группе, коммуникативные умения и др.

Среди современных педагогических технологий особое место занимают тренинговые. Тренинг позволяет за короткое время сформировать компетентности, умения, навыки и личностные качества будущего специалиста, которые невозможно сформировать, применяя традиционные формы обучения. Игровой момент занятий, акценты на выполнение практических заданий способствуют мобилизации возможностей и способностей всех участников тренинга.

Внедрение профессиональных тренингов как формы активного обучения, которая предназначена для формирования комплексных умений и навыков конкретного вида поведения, является эффективным для профессиональной деятельности и профессионального общения будущих специалистов. Это достигается в ходе имитационного моделирования и решения непрерывно усложняющихся профессионально ориентированных ситуаций при педагогической целе-

сообразности индивидуальной и групповой деятельности студентов.

Во время тренинга эффективно формируются коммуникативные компетентности, умения и навыки; отрабатываются различные формы поведения; формируется активная жизненная позиция; снимаются барьеры, которые препятствуют общению.

Тренинги в профессиональной подготовке будущих специалистов предоставляют возможности: овладения новыми умениями, навыками и отработки уже ранее приобретенных; открытия в себе и в других людях качеств работать в команде, принимать решения и нести ответственность за них; активизации умственно-познавательной деятельности; формирования навыков межличностного общения.

Использование информационных технологий в учебном процессе существенно меняет роль и место преподавателя и студента в системе «преподаватель – информационная технология обучения – студент». Информационная технология обучения – не только промежуточное звено передачи информации. Изменение средств и методов обучения способствует изменению содержания учебной деятельности, которая становится все более самостоятельной и творческой, способствует реализации индивидуального подхода в обучении.

Особенность информационных технологий заключается в том, что мультимедийные и интернет-технологии позволяют использовать их как средство обучения, воспитания, интеграции в мировое сообщество, воздействуя на личность, ее профессиональное самоопределение и становление. Информационные технологии повышают мотивацию обучения и стимулируют познавательный интерес, растет эффективность самостоятельной работы.

Важное место в подготовке будущих специалистов занимают технологии проблемного обучения. Технологии проблемного обучения предусматривают такой характер взаимодействия преподавателя и студентов, при котором во время передачи и усвоения учебной информации раскрываются противоречия, создаются проблемные ситуации, результатом которых и будет решение познавательной задачи.

Отметим, что целью технологии личностно ориентированного обучения является гармоничное формирование и всестороннее развитие личности студента, полное раскрытие его творческих сил, обретения собственного «Я», неповторимой индивидуальности. Он должен стать субъектом жизнедеятельности, профессиональной деятельности, а не овладеть только определенной совокупностью общенаучных и профессиональных знаний, умений и навыков.

Внедрение технологии личностно ориентированного обучения предполагает изменение форм коммуникации в учебно-воспитательном процессе, приемов и средств коммуникативной деятельности, направленной на формирование у будущих специалистов профессиональных и коммуникативных компетенций.

Дистанционные технологии обучения можно рассматривать как естественный этап эволюции традиционной системы образования от доски с мелом к электронной доске и компьютерным обучающим системам, от книжной библиотеки к электронной, обычной аудитории к виртуальной.

Эффективность дистанционного обучения основана на том, что студенты сами чувствуют необходимость дальнейшего обучения, а не подвергаются внешнему давлению. Они имеют возможность работы с учебными материалами в таком режиме и объеме, который подходит непосредственно им. Эффект в значительной степени зависит и от того, насколько регулярно занимается студент. Последовательное выполнение контрольно-диагностических задач, а также поддержка во всех вопросах преподавателя-координатора обеспечивает планомерное усвоение знаний.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Внедрение педагогических технологий, реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению главной цели – подготовке квалифицированного специалиста, который является конкурентоспособным, способным эффективно работать на уровне мировых и европейских стандартов, готов к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

---

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С», 2004. С. 3-21.

2. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20-22.

**REFERENCES:**

1. The Competence Approach in Modern Education: International Experience and Ukrainian Prospects: The Library of Educational Policy / Ed. By A.V. Ovcharuk. K.: «K.I.S», 2004. Pp. 3-21.

2. Tatur Yu. G. The Competence in the Structure of the Model of Training a High-skilled Specialist // The Higher Education Today. N. 3 (2004): Pp. 20-22

---

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Кайдалова Лидия Григорьевна,**  
доктор педагогических наук, профессор;  
Национальный фармацевтический  
университет, ул. Пушкинская, 53, г. Харьков,  
61002, Украина;  
E-mail: lkaidalova@mail.ru

**DATA ABOUT THE AUTHORS:**

**Kaydalova Lidiya Grigorievna**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
National University of Pharmacy  
53 Pushkinskaya St., Kharkiv, 61002,  
Ukraine  
E-mail: lkaidalova@mail.ru

УДК 378.12(477.54) «18/19»

*Лутаева Т.В.*

**ЧАСТНАЯ ИНИЦИАТИВА  
В ОБРАЗОВАНИИ УЧЕНЫХ ВЫСШЕЙ  
МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ  
ШКОЛЫ ХАРЬКОВСКОЙ ГУБЕРНИИ  
(вторая половина XIX – начало XX вв.)**

## АННОТАЦИЯ

В статье освещается частная инициатива в образовании ученых медико-фармацевтической отрасли в Харьковской губернии во второй половине XIX – в начале XX вв. На основе изучения и анализа историко-педагогической литературы установлены подходы к определению сущности частной инициативы и благотворительности в образовании. Благотворительная деятельность в образовании охарактеризована как добровольная, бескорыстная, социально-значимая деятельность, направленная на сознательные пожертвования в поддержку и развитие образовательной сферы. Автором статьи названы факторы, обуславливающие частную инициативу образования ученых Харьковской губернии исследуемого периода в области. Доказано, что в период второй половины XIX – в начале XX вв. помощь государству в усовершенствовании материальной базы высших учебных заведений и проведение в них научных исследований, а также поддержке неимущих студентов и попавших в затруднительную ситуацию преподавателей оказывалась в результате частной инициативы отдельных частных лиц, общественных организаций, учреждений, должностных лиц.

**Ключевые слова:** частная инициатива в образовании; благотворительность; университет; ученый; научное общество; Харьковская губерния.

*Lutaeva T.V.*

**PRIVATE INITIATIVE IN EDUCATION  
OF SCIENTISTS OF HIGHER MEDICAL  
AND PHARMACEUTICAL SCHOOL  
IN KHARKIV PROVINCE  
(the second half of the 19th – early 20th cent.)**

## ABSTRACT

The article highlights the private initiative in education of medical and pharmaceutical scientists in Kharkiv Province during the second half of the nineteenth – early twentieth centuries. Based on the study and analysis of historical and pedagogical literature, the author established approaches to the definition of the private initiative and charity in education. The charitable activities in education are described as voluntary, selfless, socially significant activities aimed at conscious donations to support the development of the education sector. The author of the article mentions the factors that determined the private initiative in the field of the education of scientists in Kharkiv Province during the researched period. It is proved that different individuals, public organizations, institutions, and officials were helping the state to improve the material base of higher educational institutions and were supporting them in research, as well as supporting poor students during the second half of the nineteenth – early twentieth centuries.

**Keywords:** private initiative in education; university; scientist; scientific society; charity; Kharkiv Province.

**Введение.** В период современности на постсоветском пространстве возникает ряд проблем, созвучных реалиям общественной жизни Российской империи второй половины XIX – начала XX вв. В недавнем историческом прошлом к решению насущных проблем в сфере образования и культуры привлекалась передовая общественность, деятельность которой может быть примером для изучения и осмысления.

**Цель работы** – на основе анализа историко-педагогических источников и литературы охарактеризовать особенности частной инициативы в области образования ученых медико-фармацевтической отрасли Харьковской губернии во второй половине XIX – в начале XX вв.

**Материалы и методы исследования.** Проблема становления и развития благотворительной деятельности в Российской империи нашла отражение в работах современных историков: Г. Ульяновой [8], Е. Лозовской, Л. Харининой [3] и др. Частная инициатива представителей высшей школы Харьковской губернии была частично представлена в историко-педагогическом исследовании О. Другановой [1]. Предметом исследования современных украинских ученых (И. Робак [7], З. Петровой [5] и др.) является история медицины и фармации, в том числе благотворительная деятельность представителей Харьковского медицинского общества.

Однако, следует констатировать, что на сегодняшний день не существует обобщающего научного труда, посвященного исследованию частной инициативы ученых-медиков (фармацевтов), способствующих развитию образования во второй половине XIX – в начале XX вв.

Основные методы исследования: документально-архивный; историко-ретроспективный; хронологический, которые позволяют охарактеризовать сущность и направления частной инициативы ученых медико-фармацевтической отрасли на протяжении XIX – начала XX вв.

Источниками исследования служат университетские уставы, общая периодическая пресса, педагогическая периодика имперского периода, научно-педагогическое наследие отечественных ученых, коллективные труды преподавателей Харьковского университета, подготовленные к 100-летию юбилею вуза.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Украинская исследовательница Е. Друганова в своих научных работах отмечает, что «под частной инициативой в образовании следует понимать организационную, материальную деятельность отдельных лиц и ассоциаций разных типов и уровней» [1].

Наряду с понятием «частная инициатива» в исследуемый период употреблялись понятия «общественная инициатива», «благотворительность», «помощь бедным», «призрение» в зависимости от контекста расширяющие или сужающие область описания. В образовательной сфере чаще всего использовалось понятие «благотворительность». Термин «благотворительность» применим к области общественной активности, связанной с передачей физическими и юридическими лицами (но только не субъектами государства) денежных и материальных ресурсов в помощь нуждающимся [8, с. 626].

Становление частной инициативы имеет давние традиции, но широкого развития на территории Российской империи в образовании приобретает во второй половине XIX – в начале XX вв. Харьковская губерния заняла заметное место в этом движении. Центром Харьковской губернии был город Харьков, а центральным учреждением – Императорский Харьковский университет, открытый в 1805 г. в результате частной инициативы В. Каразина при содействии общественности. Профессиональной деятельности многих преподавателей медицинского и физико-математического факультетов Императорского Харьковского университета (на которых осуществлялась подготовка будущих специалистов для медико-фармацевтической отрасли) была характерна частная инициатива в области образования.

Лучшие представители профессуры осознавали свою научную деятельность не как мертвую чиновничью службу, а как важное общественное дело, направленное на развитие отчизны. Однако, нельзя сводить их культурно-просветительскую деятельность только к голому энтузиазму. Возможности передовых ученых исследуемого периода, в том числе в Харьковском университете, к осуществлению актов благотворительности, зачастую зависели от их финансового состояния.

Материальное состояние научно-педагогических кадров Харьковского университета

было, согласно статистическим данным, удовлетворительным. Согласно данным А. Шишилова, заработная плата профессора во второй половине XIX – в начале XX ст. была всегда большей, чем у рабочего: 1863 г. – 15, 1890 г. – 18, 1912 г. – 17 раз [11, с. 35].

Частная инициатива в Российской империи пореформенного периода имела законодательную основу. Все без исключения благотворительные учреждения в Российской империи находились в ведении государства. Ведомства, курирующие их, разделялись на преследовавшие исключительно или преимущественно благотворительные цели (Ведомство учреждений императрицы Марии, Российское Общество Красного креста и др.) и на не имеющие специального благотворительного назначения (Министерство внутренних дел, Министерство народного просвещения и т.д.) [3, с. 136].

Положения нормативных документов о благотворительности в Российской империи исследуемого периода исключали бесконтрольность в хранении и расходовании средств, фактически устанавливали ответственность получающей стороны за распоряжение материальными ресурсами в соответствии с волей жертвователя.

Юридическую определенность в организации просветительской и благотворительной деятельности научных обществ при университетах имперского периода создавали Университетские уставы. В специальном разделе Университетского устава 1863 г. «О средствах для развития ученой деятельности в университете» (параграф 119) было прописано: «Университетам предоставляется... учреждать, для усовершенствования совокупными усилиями какой-либо определённой части наук и для содействия о способах к возвышению их уровня в университетах, учёных общества...» [9]. Деятельность ученых обществ регламентировалась отдельным уставом, который не мог быть принят без утверждения Министра народного просвещения.

Все научные общества Харьковского университета исследуемого периода уделяли внимание популяризации исследований, предоставляли возможность своим членам заниматься благотворительной деятельностью. Деятельности медицинских обществ и организаций, которые не подчинялись университетской администрации, также характерны

многочисленные примеры частной инициативы. В сущности, сами они были общественными структурами и существовали на членские взносы и частные пожертвования. Созданное в 1861 г. Харьковское медицинское общество (ХМО) внесло неоценимый вклад в развитие науки и просвещения Харьковской губернии, а создателями и двигателями его деятельности были представители профессуры Харьковской высшей медицинской школы. По инициативе ХМО в Харькове было организовано частное высшее учебное заведение – Женский медицинский институт, занятия в котором начались 1 ноября 1910 г. [5].

В 1869 г. харьковские профессора стали инициаторами создания Харьковского общества распространения в народе грамотности с Н. Бекетовым во главе. С деятельностью общества связано возникновение в Харькове четырех бесплатных народных читален-библиотек. Инициатором их открытия был ученый-физиолог В. Данилевский, принимавший также в 1887-1888 годах активное участие в создании Харьковской общественной библиотеки. При содействии В. Данилевского при обществе был основан Санитарный Комитет, целью деятельности которого было воспитание и оздоровление ослабленных детей, обучающихся в школах общества. При каждой школе общества вводились уроки по гигиене и физиологии [15].

При посредничестве харьковского ученого Л. Гиршмана 7 мая 1887 г. в Харькове было основано училище для слепых детей. Леонард Леопольдович также входил в состав Совета Харьковского отделения Попечительства императрицы Марии о слепых (открыто 18 мая 1886 г.). Члены попечительства вносили взносы (от 200 руб. в год). Членские взносы были источником финансирования строительства здания училища для слепых, возводившемся при непосредственном участии Л. Гиршмана. Государство признало заслуги Л. Гиршмана в деле благотворительности: ему предоставлялось право ношения золотого знака попечительства пожизненно [12].

Представители профессорско-преподавательского состава медицинского и физико-математического факультетов Харьковского университета, сознавая свою готовность к решению социально-значимых педагогических проблем, направляли свою деятельность на усовершенствование материальной базы уни-

верситета, оказывали содействие распространению информации о частной инициативе своих коллег.

Профессор М. Попов оставил воспоминания о преподавательской деятельности профессора И. Оболенского во второй половине XIX – в начале XX вв. В статье, напечатанной на страницах газеты «Южный край», он писал, что в начале службы Ивана Николаевича на кафедре общей патологии, студенты не обнаруживали заинтересованности к закрепленным за кафедрой курсам. Кафедра не имела необходимого для преподавания оборудования, лабораторий. Ситуация изменилась благодаря энергии И. Н. Оболенского: на мизерные средства он обустроил при университете лабораторию, привлек к ней молодежь, дал студентам для пользования собственные инструменты и аппараты, начал проводить исследования [6].

Профессор Н. Тринклер, приступив к преподавательской деятельности на кафедре хирургической патологии Харьковского университета, широко использовал в учебном процессе собственный музей, созданный в его частной лечебнице [10, с. 471].

Благодаря пожертвованиям при Харьковском университете были созданы и пополнялись новыми поступлениями музеи и библиотеки, шло строительство учебных и учебно-вспомогательных помещений.

В исследуемый период русский ботаник-систематик, профессор ботаники в Харьковском университете Николай Степанович Турчанинов передал в дар Харьковскому университету свою коллекцию растений. Одновременно с гербарием университет получил личную ботаническую библиотеку учёного, насчитывавшую 197 названий [2, с. 127].

Константин Степановичем Гарницкий, окончив Харьковский университет, служил учителем и смотрителем уездного училища, посвящая свой досуг ботанике. Он был избран действительным членом Общества испытателей природы при Харьковском университете (1872 г.) и пользовался громкой известностью в ученом мире. Собранный им гербарий он завещал Белгородскому учительскому институту [15].

Приват-доцент Харьковского университета Павел Дмитриевич Хрущев израсходовал десятки тысяч рублей на устройство в собственном имении (с. Карасевка Харьковского уезда)

богатейшей физико-химической лаборатории, из которой «вышел ряд работ, частью исполненных им, частью одним, частью его сотрудниками» [10, с. 588]. В ней были собраны все новейшие инструменты, препараты и необходимые для исследований материалы. На страницах газеты «Южный край» сообщалось: «Ученый, принявшийся за научные исследования по химии в деревенской глуши, чувствует себя в тех же условиях, как и в самом большом научном центре» [12]. П. Хрущев также построил и поддерживал школу в своей деревне, вел просветительскую работу в Харькове.

А. Подрез, по праву считающийся одним из основателей отечественной клинической урологии, завещал все свое имущество, в том числе дом и дворовое место по ул. Пушкинской в г. Харькове, в наследство Харьковскому университету с единственным условием, что в этом доме должна быть открыта специальная клиника мочеполовых органов [14].

В начале XX в. в Харьковском университете действовал профессиональный союз студентов-медиков, материальную помощь которому оказывали представители научно-педагогического состава Харьковского университета [12].

Результатом частной инициативы преподавателей Женского медицинского института была организация в 1910 г. помощи нуждающимся слушательницам. В газете «Южный край» сообщалось, что состоялось учредительное собрание попечительного комитета о нуждающихся слушательницах, на котором был обсужден и принят его устав. Председателем был избран профессор П. Шатилов [5].

В начале XX в. (1909 г.) по инициативе профессора кафедры общей патологии Харьковского университета А. Репрева в Харькове было создано «Общество пособия больным недостаточным учащимся в высших учебных заведениях г. Харькова». С призывом к ученым, членам ХМО, помочь обществу выступил Е. Браунштейн [12].

С благотворительной целью преподавателями Харьковского университета часто читались публичные лекции в пользу студентов, учебно-вспомогательных помещений Харьковского университета, Народного дома, сельских библиотек и т.д. Об этом регулярно сообщали периодические издания Харьковской губернии. В газете «Южный край» сообща-

лось, что сбор средств от лекций профессора В. Данилевского («О физиологических свойствах нервной системы и ее значении для жизни»), которые сопровождалась демонстрацией опытов, предназначались в пользу комитета бесплатных сельских библиотек Харьковского общества грамотности [12].

Одной из наиболее распространенных форм соответствующей помощи стали премии благотворителей за определенные научные достижения. Проведенный научный поиск позволил установить ряд именных стипендий для будущих медиков и фармацевтов. Среди них: за лучшую научную работу в области хирургии имени В. Грубе [13], за лучшую работу по бактериологии и вообще естественным наукам имени Л. Ценьковского, за лучшую работу по естественным наукам им. А. Павловского, В. Черняева [4, с. 25]. Премия им. заслуженного профессора А. Павловского была учреждена согласно завещанию покойного в 1889 г. его сыном на капитал 2500 руб. Она выдавалась ежегодно за лучшее сочинение на тему, заданную физико-математическим факультетом, в том числе в области химии (значимость науки особенно велика в процессе становления будущего ученого в области медицины и фармации). Премия им. заслуженного профессора В. Черняева была учреждена в 1893 г. на капитал в 3000 руб. его вдовой согласно желанию покойного для выдачи студентам за сочинения на темы, связанные с изучением природы юга России (флору региона изучали будущие фармацевты) [10, с. 124]. Харьковское общество физико-химических наук в конце XIX в. учредило премию им. Н. Бекетова [12], а в начале XX в. – им. П. Хрущева [16].

Наиболее распространенной формой помощи студентам высших учебных заведений было учреждение стипендий. Как правило, вопрос о стипендиях решалось без студенческих представителей. Согласно существующей во второй половине XIX века практике, благодетель для учреждения стипендии должен был передать учебному заведению капитал, на проценты из которого и выдавалась стипендия, которая, как правило, носила имя благодетеля. Именные стипендии учреждались также в результате частной инициативы общественности. В таком случае для образования необходимого капитала открывалась подписка. Так, на проходившем в ян-

варе 1900 г. Фармацевтическом съезде было решено учредить стипендию им. А. Чирикова в Харьковском или Московском университетах, по желанию правительства. Для образования необходимого капитала была открыта подписка [14].

На заседании ХМО было принято постановление о создании двух стипендий, имени Л. Н. Толстого и Н. И. Пирогова, для неимущих слушательниц Женского медицинского института. Реализовано оно было в марте 1911 года. В 1912 г. ХМО учредило еще две именные стипендии (по 200 рублей), тем самым увековечив память недавно скончавшихся преподавателей: Н. Алексеенко и активного участника создания института А. Чирикова. Позднее появились новые стипендии – имени профессора Ф. Опенховского и доктора Поддубного [5].

**Заключение.** Таким образом, анализ научных исследований, затрагивающих проблему частной инициативы в образовании, позволяет свидетельствовать, что под этим понятием следует понимать организационную, материальную, деятельность в области образования отдельных лиц и негосударственных организаций (учреждений) разных типов и уровней. Благотворительная деятельность в образовании была практическим аспектом этого явления и может быть охарактеризована как добровольная, бескорыстная, социально-значимая деятельность, направленная на сознательные пожертвования в поддержку и развитие образовательной сферы.

В процессе научного поиска установлено, что в период второй половины XIX – в начале XX вв. помощь государству в усовершенствовании материальной базы высших учебных заведений и проведение в них научных исследований, а также поддержке неимущих студентов и попавших в затруднительную ситуацию преподавателей оказывалась в результате частной инициативы отдельных ученых Харьковского университета, научных общественных организаций и учреждений.

Изучение историко-педагогической литературы позволяет утверждать, что целью частной инициативы в образовании ученых-медиков (фармацевтов) Харьковской губернии была просветительская деятельность, подъем уровня культуры, образования и науки в стране в целом, и в отдельном регионе в частности.



Осознание того, что именно в высших учебных заведениях возвращаются кадры отечественных ученых, определило приоритет деятельности благодетелей – поддержку научных исследований преподавателей и студентов высших учебных заведений. К тому же, частная инициатива ученых-медиков (фармацевтов) – носителей передовой педагогической мысли в Харьковской губернии – содействовала тому, чтобы государство в лице своего правительства признало внешкольную сферу образования, а также частное высшее женское образование важными для общественного прогресса.

Среди факторов, обуславливающих частную инициативу в области образования ученых Харьковской губернии исследуемого периода, была их активная гражданская позиция. К тому же, избранный вид деятельности открывал многим из них путь к достойной

зарплате, правительственным наградам и пристойным пенсиям, что также позволяло заниматься благотворительностью.

Своей активной жизненной позицией ученые медико-фармацевтической отрасли в Харьковской губернии конца XIX – начала XX вв. обеспечили себе одно из ведущих мест среди передовых представителей общества в деле содействия развитию образования.

Проведенное исследование позволяет определить прогностические тенденции развития высшего профессионального образования: обращение к культурно-историческому опыту регионов, содействие становлению национального самосознания, высокой нравственности; личностно ориентированная направленность учебно-воспитательной деятельности; дальнейшее расширение связей образовательных учреждений с частными, благотворительными организациями и меценатами.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Друганова О. М. Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець XVIII – початок XX століття): Автореф. дис... д-ра пед. наук. Харьков, 2009. 42 с.
2. Камелин Р.В., Сытин А.К. Николай Степанович Турчанинов (к 200-летию со дня рождения) // Ботанический журнал. 1997. Т. 82. № 9. С. 123-137.
3. Лозовская Е.Г., Харинина Л.В. Благотворительная деятельность ведомства учреждений императрицы Марии // Вестник Волгу. 2007. Серия 7. Вып. № 6. С. 136-139.
4. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Харьковского университета за 1907 г. // Записки Императорского Харьковского университета. 1908. Кн. 1. С. 1-40.
5. Петрова З.П. Женский медицинский институт Харьковского медицинского общества (1910-1920 гг.) // Международный медицинский журнал. 2006. № 4. С. 139-146.
6. Попов М.А. К 30-летию учено-педагогической деятельности профессора И.Н. Оболенского // Южный край. 1898. 28 апреля.
7. Робак І. Ю. Організація охорони здоров'я в Харкові за імперської доби (початок XVIII ст. – 1916 р.). Харьков: ХДМУ, 2007. 346 с.
8. Ульянова Г.Н. Здравоохранение и медицина // Россия в начале XX века. Москва, 2002. С. 624-651.
9. Университетский Устав (18 июня 1863): <http://letopis.msu.ru/documents/2760> (дата обращения: 1.09.2014)
10. Физико-математический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905) / Под ред. И. П. Осипова, Д. И. Багалея. Харьков, 1908. 625 с.
11. Шипилов А. В. Зарплата российского профессора в ее настоящем, прошлом и будущем // ALMA MATER. Вестник высшей школы. 2003. № 4. С. 33-42.
12. Южный край. 1896. 27 января, 10 февраля, 14 февраля, 18 февраля, 3 марта, 4 марта.
13. Южный край. 1899. 11 апреля.
14. Южный край. 1900. 21 октября, 13 ноября, 8 января.
15. Южный край. 1901. 31 января.
16. Южный край. 1909. 28 ноября, 1 декабря.

### REFERENCES:

1. Druganova O. M. The development of Private initiative in Education in Ukraine (end of XVIII - beginning of XX century): Author. dis ... Dr. ped. Science. Kharkov, 2009. P. 42.
2. Kamelin R.V., Syitin A.K. Nikolay Stepanovich Turchaninov (for the 200th anniversary) // Botanical Journal. Vol. 82, N. 9 (1997): Pp. 123-137.
3. Lozovskaya E.G., Harinina L.V. Charitable Activities of Empress Maria Institutions // Vestnik Volga. Series 7. Issue 6 (2007): Pp. 123-137.
4. Report on the Status and Activities of the Imperial University of Kharkov for 1907 // Notes of the Imperial University of Kharkov Imperial University of Kharkov. B. 1 (1908): P. 1-40.
5. Petrova Z.P. Women's Medical Institute of Kharkov Medical Society (1910-1920 gg.) // International Journal of Medicine. N. 4 (2006): P. 139-146.
6. Popov M.A. On the 30th Anniversary of Pedagogical Activities of Professor I.N. Obolensky // Southern Region. 1898. April 28.
7. Robak I. Yu. Arranging Health Protection in Kharkov in the Imperial Time (beginning of XVIII century. - 1916). Kharkov: HDMU, 2007. 346 p.
8. Ulyanova G.N. Health and Medicine // Russia in the Early Twentieth Century. Moscow, 2002. Pp. 624-651.
9. University Charter (18 June, 1863): URL: <http://letopis.msu.ru/documents/2760> (date of reference: September 1, 2014).
10. The Faculty of Physics and Mathematics of Kharkov University for the First Hundred Years of its Existence (1805-1905) / Ed. Osipova. I.P., Bagaleyeva D.I. Kharkov, 1908. 625 p.
11. Shipilov A.V. The Salary of a Russian Professor in its Present, Past and Future // ALMA MATER. Bulletin of the Higher School. N. 4 (2003): P. 33-42.
12. Southern Region. 1896. January 27, February 10, February 14, February 18, March 3, March 4.
13. Southern Region. 1899. April 11.
14. Southern Region. 1900 October 21, November 13, January 8.
15. Southern Region. 1901. January 31.
16. Southern Region. 1909. November 28, December 1.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

**Лутаева Татьяна Васильевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент;  
Национальный фармацевтический  
университет, ул. Пушкинская, 53, г. Харьков,  
61000, Украина;  
E-mail: [tanya\\_lutaeva@list.ru](mailto:tanya_lutaeva@list.ru)

### DATA ABOUT THE AUTHOR:

**Lutaeva Tatyana Vasilevna**  
PhD in Pedagogical Sciences, Associate  
Professor  
National University of Pharmacy  
53 Pushkinskaya St., Kharkiv, 61000, Ukraine  
E-mail: [tanya\\_lutaeva@list.ru](mailto:tanya_lutaeva@list.ru)

УДК 378

*Сабатовская И.С.***ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ****АННОТАЦИЯ**

На основе теоретико-методологического анализа автор выделяет особенности формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей. В статье приведены результаты исследования по изучению значимости педагогических технологий как основы подготовки специалистов с целью формирования их компетентностей. Подчеркивается необходимость рассмотрения именно организационно-педагогических условий формирования компетентности будущих преподавателей высшей школы.

**Ключевые слова:** компетентность; профессиональная компетентность; компетентностный подход; преподаватель высшей школы; организационно-педагогические условия; педагогические технологии.

*Sabatovska I.S.***THE DEVELOPMENT  
OF PROFESSIONAL COMPETENCE  
OF FUTURE TEACHERS OF HIGHER  
EDUCATION****ABSTRACT**

On the basis of theoretical and methodological analysis, the author discusses the aspects of developing professional competence of future teachers. The article covers the results of research into the significance of educational technologies as a basis of training specialists to develop their competences. The author emphasizes the necessity to study the organizational and educational conditions of developing the competence of future teachers of higher education.

**Keywords:** competence; professional competence; competence-based approach; high school teacher; organizational and pedagogical conditions; educational technology.

**Введение.** Нынешние приоритеты государственной политики в области образования, в частности педагогической, ориентирует научно-педагогических работников на подготовку преподавателей с высоким интеллектуальным потенциалом, развитыми профессиональными компетенциями, способными к самореализации и саморазвитию. Эти позиции задекларированы на законодательном уровне. Обеспечить реализацию по-

ставленных стратегических задач способен преподаватель, который должен иметь основательные профессиональные и психолого-педагогические знания, владеть умениями и навыками осуществлять педагогическое взаимодействие, эффективно использовать инновационные педагогические технологии.

Анализ исследований и публикаций свидетельствует о наличии фундаментальных теоретико-практических наработках относи-

тельно содержания подготовки учителя общеобразовательной школы, формирование его личностных качеств, повышения квалификации. Одновременно проблемы высшего профессионального образования, в частности педагогического, исследуются значительно меньше. О них говорится в трудах К. Абульхановой, А. Бодалева, В. Жукова, Л. Лаптева, В. Сластенина и др.

На сегодняшний день остается малоисследованной проблема развития профессиональной компетентности преподавателя высшей школы с учетом требований современности, специфики обучения в условиях информатизации общества и приближения подготовки специалистов к идеям Болонского процесса. В частности, недостаточная разработанность этой проблемы проявляется в низкой активности участников педагогического процесса; ограниченном привлечении современных технологий и методик в учебный процесс; низкой мотивации преподавателей вузов к овладению психолого-педагогическими знаниями; бессистемности применения методов и приемов с доминированием объяснительно-иллюстративных способов обучения студентов.

Анализ результатов научных разработок ученых и опыта научно-педагогических работников высших учебных заведений позволил выявить противоречие, которое имеет место в высшем педагогическом образовании, в частности: между современными требованиями к преподавателям высших учебных заведений (ВУЗов) и их реальным уровнем профессиональной компетентности.

**Цель работы** состоит в теоретическом обосновании особенностей формирования и развития профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы, которые проявляются в организационно-педагогических условиях.

**Материалы и методы исследования.** Очевидно, что, несмотря на актуальность и широкое применение терминов «компетентность» и «компетенция» в педагогической и психологической науках, существует множество различных подходов к их пониманию и использованию. Компетентность рассматривается нами как системное понятие, как

профессионально значимое интегративное качество личности, а компетенция – как ее составляющая, как необходимая основа для дальнейшего формирования и развития компетентности.

Под профессиональной компетентностью следует понимать компетентность специалиста, демонстрирующего владение знаниями, умениями, навыками, профессионально важными качествами, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности.

Поскольку компетентностный подход является основой для разработки новых стандартов, обновление содержания образования модели специалиста и разработки модели непрерывного профессионального подготовки будущих преподавателей, организации учебно-воспитательного процесса, структурирование содержания обучения и учебных программ, внедрение активных и интерактивных форм, методов и технологий обучения, особое внимание следует уделить организационно-педагогическим условиям формирования профессиональной компетентности.

Любая система успешно функционирует и развивается при обязательном соблюдении определенных организационно-педагогических условий. Поскольку в педагогических исследованиях существуют различные толкования понятия «педагогические условия», считаем необходимым уточнить его содержание.

Обратимся к педагогическим словарям, где под «педагогическим условием» понимают:

- требование, выдвигаемое одной из сторон; как устный или письменный договор о чем-либо; как правила, установленные в любой сфере жизни, деятельности; как обстоятельства, при которых происходит что-либо [8, с. 76];

- обстоятельства, при которых происходит что-либо; обязательные обстоятельства, предпосылки, определяющие, обуславливают существование чего-либо [8, с. 78];

- необходимое обстоятельство, которое делает возможным осуществление, создание чего-либо или способствует чему-то [4].

В энциклопедическом словаре понятие

«условие» рассматривается как «совокупность факторов, влияющих на кого-нибудь, что-нибудь, создающие среду, в которой происходит нечто. Условие характеризует постоянные факторы общественного, бытового и другого окружения» [5, с. 125].

В психологии условие понимают как совокупность явлений внешней и внутренней среды, которые влияют на развитие конкретного психического явления. При раскрытии причинно-следственной связи того или иного явления необходимо рассматривать его в различных связях и отношениях, то есть в общей связи. Если одно явление вызывает другое, то оно является причиной; если явление взаимодействует с другим явлением в процессе развития целого, к которому оно принадлежит, то оно является фактором; если явление предопределяет существование иного явления, то оно является условием [3].

В словаре по образованию и педагогике понятие «условие» рассматривается как «совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, действующих на физическое, психологическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание, обучение, формирование личности» [2, с. 36].

Термин «педагогические» указывает на то, что указанные обстоятельства связаны с организацией учебно-воспитательного процесса, с внешней средой, где происходит познавательная и учебная деятельность студентов, направленная на формирование у них определенных знаний, умений, навыков.

Достаточно основательно определение этого понятия, на наш взгляд, предлагает К. Касярум: под педагогическими условиями понимается взаимосвязанная совокупность обстоятельств, средств и мер в педагогическом процессе, которая способствует эффективной профессиональной подготовке будущих специалистов. Автором предложено их организацию в пять подгрупп – психологические, дидактические, методические, коммуникативные, организационные, которые объединили в две группы – субъективные внутренне-личностные, объективные внешние [5].

Субъективные внутренне-личностные условия (психологические) предусматривают

создание атмосферы стимулирования, положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности. К ним относятся наличие у студентов:

- 1) общих умственных способностей (способность к качественному анализу и классификации, способность к оценке причинно-следственных связей и отношений);
- 2) определенной степени развития абстрактно-теоретического уровня сознания;
- 3) ценностного осмысления своего социального статуса и цели получения высшего образования;
- 4) осознание профессиональной значимости и убежденность в необходимости формирования профессиональных умений;
- 5) сформированность профессиональной мотивации, наличие доминирующего мотива при поступлении в высшее учебное заведение, в получении будущей профессии;
- 6) создание соответствующей учебной среды через организацию содержательного обучения.

К объективным внешним условиям относятся дидактические, методические, коммуникативные и организационные условия.

Дидактические условия предусматривают сотрудничество участников учебно-воспитательного процесса, соблюдение дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, системности и последовательности.

Методические условия связываются с учебно-методическим обеспечением учебно-воспитательного процесса и определяют как совокупность форм, методов, средств обучения, направленных на формирование у будущих преподавателей определенных профессиональных умений, в частности умений решения педагогических задач.

Коммуникативные условия связаны с вербальной и невербальной коммуникацией, направленной на реализацию процесса формирования определенных профессиональных умений студентов во время профессионального обучения. Они включают организацию взаимодействия участников педагогического процесса на основе диалогичности общения; создание коммуникативной ситуации и прочее.

Организационные условия составляют совокупность операций, направленных на достижение прогрессивных изменений в процессе формирования профессиональных умений студентов через налаживание деятельности студентов и преподавателя: 1) разработка системы оценки сформированности профессиональных умений студентов; 2) использование отечественного и зарубежного опыта формирования профессиональных умений студентов; 3) обеспечение единства научных знаний, эмоционально-ценностных суждений и практических действий магистрантов, направленной на формирование профессиональных умений студентов; 4) приближение структуры учебного процесса в структуру будущей профессиональной деятельности; 5) осуществление управления и коррекции процесса формирования профессиональных умений студентов во время профессиональной подготовки.

Обе группы условий (субъективные внутренне личностные и объективные внешние) неразрывны в своей значимости. В то же время исходная значимость единства всей совокупности условий не отрицает их самостоятельного значения, которое заключается в том, что каждому из них отводится специфическое место на разных этапах формирования умений решать педагогические задачи будущими преподавателями.

С этой позиции наиболее важными для формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей в условиях магистерской подготовки является группа внешних условий. Они создаются и влияют комплексом мероприятий по поддержке и развитию мотивации, активности и личностных способностей студентов. Именно внешние условия можно назвать чисто педагогическими, поскольку «они создаются педагогом, как организатором внешней среды профессиональной подготовки, влияющей на формирование профессиональных умений будущих специалистов» [5].

Итак, с позиции педагогики условия чаще трактуются как факторы, обстоятельства, совокупность мероприятий, от которых зависит эффективность учебно-воспитательного процесса. Единство внешних педагогических

условий и факторов – это факторы развития личности в любом учебно-воспитательном процессе, их учет является обязательным в создании соответствующего учебной среды на всех этапах обучения, развития и воспитания человека.

Исследователи профессионального обучения студентов в вузах используют понятие «организационно-педагогические условия» как компоненты учебно-воспитательного процесса высшей школы и раскрывают их сущность в различных контекстах для подготовки специалистов различного профиля [7, с. 41]. В частности, К. Костюченко отмечает, что педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мероприятий педагогического процесса, которая выступает результатом целенаправленного отбора, конструирования и использования элементов содержания, методов, а также организационных форм учебно-воспитательного процесса для достижения поставленных целей [6, с. 38].

Таким образом, понятие «организационно-педагогические условия» охватывает компоненты, связанные с организацией учебно-воспитательного процесса, составляющими которого являются цели обучения, методы, формы и средства, а также взаимосвязанная учебная деятельность преподавателя и студентов. Они должны отражать структуру формирования умений решать педагогические задачи в будущих преподавателей.

Исходя из изложенного, мы определяем организационно-педагогические условия в качестве особенностей организации учебно-воспитательного процесса, которые детерминируют результаты образования и развития человека и объективно обеспечивают возможность их достижения.

Педагогические технологии как основа подготовки специалистов с целью формирования компетентностей и качеств предусматривают разработку и внедрение современных методов научной организации педагогического процесса, контроль его качества и диагностику уровня образовательно-профессиональной подготовки. Подготовка специалистов носит опережающий характер, а именно: знания, умения и навыки студентов формиру-

ются, исходя не из требований настоящего, а с перспективой на будущее, поскольку, даже совершенные рекомендации и предложения по практической деятельности значительно теряют свою значимость не только на время адаптации молодого специалиста условиям практической деятельности, но и к моменту его выпуска из учебного заведения.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что педагогическая технология – это системная научно обоснованная организация учебного процесса, о чем свидетельствуют определения понятия «педагогическая технология» в различных научных (табл. 1).

Таблица 1

**Определение понятия «педагогическая технология»**

Table 1

*The definition of pedagogical technology*

<b>Автор</b>	<b>Определение понятия «педагогическая технология»</b>
В. П. Беспалько	Содержательная техника реализации учебного процесса
Б. Блум, П. Митчел, Р. Томас	Способ организации, образ мышления и система обеспечения и воспроизведения положительных результатов педагогической деятельности
И. П. Волков	Описание процесса достижения запланированных результатов обучения
П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина	Организация образовательного процесса, при которой четко выделяются следующие компоненты: таксономия целей, четкое описание способов достижения результатов, воспроизведения процесса обучения, обязательное достижение конечного результата учащимися
В.М.Галузинский, М.В. Евтух	Логическая и последовательная, целостная цепь учебно-воспитательных циклов, в которых синтезируется преподавание группы предметов, разносторонне готовящие специалиста к будущей профессиональной деятельности
Б.Г. Лихачев	Организационное, целенаправленное, преднамеренное влияние на учебный процесс
В.И. Лозовая	Конкретные способы, приемы, последовательные действия, механизмы организации обучения в целом (обобщенная технология) или внедрение определенных идей, отдельных дидактических теорий, систем в практику
И.В. Малафиик	Система с определенной структуры, элементами которой являются цели обучения, психологическая закономерность усвоения материала, способы деятельности педагога и студентов, степень достижения цели обучения
В.М. Монахов	Продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с обеспечением комфортных условий
А.С. Падалка, А.С. Нисимчук	Предусмотренная модель системы действий преподавателя и студентов в ходе оптимально организованного учебно-воспитательного процесса
И.Ф. Прокопенко, В.И. Евдокимов	Последовательность логически упорядоченных учебно-воспитательных шагов, актов и циклов, которые осуществляются со дня вступления студента в учебное заведение и до его выпуска
Г.К. Селевко	Описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения запланированных результатов обучения
ЮНЕСКО	Системный метод создания, использования и признания всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия, основная задача которого – оптимизация форм образования

**Результаты исследования и их обсуждение.** С целью определения необходимости использования педагогических инноваций в образовательном процессе как одного из условий формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы нами было проведено анкетирование среди преподавателей НФаУ в течение 2013-14 учебного года. Мы учитывали опыт преподавательской практики опрошенных нами преподавателей. Результаты анализа анкет показали, что внедрение интерактивных технологий в учебно-воспитательный процесс поддержали почти 85% преподавателей НФаУ, что является показателем творческого подхода педагогов к профессиональной деятельности. Оставить традиционные формы и методы обучения магистрантов предлагали 28% опрошенных, повышение требований к магистрантам аргументировали 30% опрошенных, увеличение доли самостоятельной работы магистрантов указывают 78% педагогов. Большинство преподавателей (74%) отметили, что используют в своей педагогической деятельности определенные инновационные методы – мультимедийные компьютерные средства, деловые игры, проведение «круглого стола» и другие. Проведена преподавателями самооценка уровня знаний в области педагогических инноваций показала «7» по 10-балльной шкале. Выбор преподавателями педагогических технологий, которые вызывают у них наибольший интерес, позволило определить следующие приоритеты (при условии, что можно было назвать 2-3 инновации):

– Интерактивные методы обучения (изъявили желание изучать и внедрять в работу со студентами 82% опрошенных);

– Личностно-ориентированные технологии обучения (признали важными 40% преподавателей);

– Расширить знания по методике внедрения информационных технологий изъявили желание 30%.

В целом результаты опроса показали: значительная часть молодых преподавателей стремится повысить уровень профессиональной компетентности путем расширения круга знаний и приобретения умений и навыков инновационной педагогической деятельности, ведь 73% опрошенных считают, что уровень подготовленности студентов, а следовательно и их уровень компетентности может расти при использовании инновационных образовательных технологий в процессе обучения специалистов в высшей школе.

**Заключение.** Таким образом, к основным организационно-педагогическим условиям процесса формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры можно отнести: соблюдение принципов обучения, разработку научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, основанного на системном подходе; обеспечение профессиональной мотивации студентов; организацию образовательной деятельности студентов с учетом их индивидуальных особенностей; обеспечение формирования профессиональной идентичности будущих преподавателей; организацию предметной среды, которая создает комфортные условия учебной деятельности. А также, комплексное использование педагогических технологий в условиях магистратуры способствует формированию их профессиональной компетентности и требует дальнейшего изучения и анализа.



### ЛИТЕРАТУРА:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 9–14.
2. Борисова О.Н., Карасьева Л. А. Моделирование в профессиональной деятельности преподавателя университета. URL: <http://www.eprints.tversu.ru/891/> (дата обращения: 19.09.2014).
3. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. 528 с.
5. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 6–11.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. 480 с. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
7. Лутаева Т.В. Педагогічна культура: навчальний посібник. Х.: НФаУ, 2013. 156 с.
8. Сабатовська І.С. Моделювання діяльності фахівця: навчальний посібник. Х.: НФаУ, 2014. 180 с.

### REFERENCES:

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. The Competence Model: from the Idea to the Educational Paradigm // Pedagogy. N. 10 (2003): P. 9–14.
2. Borisova O.N., Karasova L.A. Modeling in Professional Activities of a University Lecturer [Electronic resource]. Access mode: <http://www.eprints.tversu.ru/891/>
3. Bulanava-Toporkova M.V. The Pedagogy and Psychology of Higher Education: A Textbook. Rostov-N / D.: Feniks, 2002. – 544 p.
4. Verbitskiy A. Context Learning in the Competence Approach // Higher education in Russia. N. 11 (2006): Pp. 6-11.
5. Vygotskiy L.S. Educational Psychology. M.: Pedagogika, 1991. 480 p.
6. Goncharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary. K.: Lebed, 1997. 376 p.
7. Lutaeva T.V. Teaching Culture: a Tutorial. H.: NFaU, 2013. 156 p.
8. Sabatovska I.S. Modeling of Teacher's Activities: a Tutorial. H.: NFaU, 2014. 180 p.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

**Сабатовская Инна Сергеевна,**  
 кандидат социологических наук, доцент;  
 Национальный фармацевтический  
 университет, ул. Пушкинская, 53,  
 г. Харьков, 61002, Украина;  
 E-mail: Sabinnas@list.ru

### DATA ABOUT THE AUTHOR:

**Sabatovskaya Inna Sergeevna**  
 PhD in Sociological Sciences, Associate  
 Professor  
 National University of Pharmacy  
 53 Pushkinskaya St., Kharkov, 61002, Ukraine  
 E-mail: Sabinnas@list.ru

УДК 378.09:004.8

*Sakharieva S.G.,  
Iskakov B.A.*

**THE DEVELOPMENT  
OF TEACHERS' MEDIA COMPETENCE**

**АБСТРАКТ**

The article discusses one of the most promising trends in modern education – media education. The authors defined with sufficient clarity the nature of concepts: media competence, media competence of teachers allocated its components and their formation system is constructed based on media competence. The author describes the method of formation of media competence of teachers, consisting of preparatory, theoretical and practical steps and discusses some results of an experimental study within the framework of the developed system.

**Keywords:** media; media education; media competence; media competence of teachers; formation technique of media competence of teachers; criteria of formation of media competence.

*Сахариева С.Г.,  
Искаков Б.А.*

**РАЗВИТИЕ  
МЕДИАКОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ**

**АННОТАЦИЯ**

В статье рассматривается одно из перспективных направлений современного обучения – медиаобразование. Авторами с достаточной четкостью определяется сущность понятий: медиакомпетентность, медиакомпетентность учителя, выделяются его компоненты и на их основе конструируется система формирования искомого качества. Авторами описывается методика формирования медиакомпетентности учителей, состоящая из подготовительного, теоретического и практического этапов. Приводятся результаты экспериментального обучения в рамках разработанной системы.

**Ключевые слова:** медиа; медиаобразование; медиакомпетентность; медиакомпетентность учителя; методика формирования медиакомпетентности учителей; критерии сформированности медиакомпетентности.

The development of teachers' professional competence, their skills of self-education, as well as their readiness and ability to adapt to the changing social, political and economical conditions should be reckoned among the most important goals of modernizing general secondary education in Kazakhstan. This goal was enunciated as a foreground one and reflected in a number of normative documents in the educational area, particularly, in the Conception of educa-

tion development in the Republic of Kazakhstan till 2015 [1], State education development program in the Republic of Kazakhstan till 2020 [2].

Currently, there is a new specific direction in the educational field, called "mediatization". The term "media" implies all the means of communication and includes the "traditional" (press, radio, sound recording, cinema, television) as well as modern (mobile phones, I-Phones, CD, DVD, computer, Internet etc) mass communica-

tion media. Mediatization, as an integrative field of study, explores the ways in which media and media-related phenomena influence education and the mechanisms underlying this process. It also deals with the question, how traditional, as well as modern types of media and telecommunication technologies can be creatively used to facilitate person's self-realization and the self-actualization of its potential. In this context, a specific type of education – media education – has emerged. As Friesen and Hug mention, «media education has been promoted in diverse domains of practice, and it has become an established field in many universities. Today it is mostly seen as a branch of educational sciences and less as a specific concretisation of general pedagogy or educational theory» [3, p. 64]. Some authors, e.g. Hug [4], stress the necessity of discussing the use of media for the educational purposes and discussing other media-related questions as a part of school curriculum. In Germany this approach was called *Medienpädagogik* (media pedagogy). Hence, the importance of media education for teachers cannot be underestimated.

It is worth to mention, that in some types of learning a high level of teachers' media competence is not only a desirable characteristic, but a requirement for successful learning to happen. Technologies using computer learning environment certainly belong to the above-mentioned case.

However, the analysis of literature in the field of learning sciences showed, that the problem of developing teachers' media competence learning still remains underinvestigated. Hence, the following **contradictions** can be observed in the theory and practice of education at the present moment:

- a contradiction between the integrative nature of teacher's media competence and the absence of theoretical and methodological systemic knowledge about, and support of, its training and development in the context of distance learning;

- a contradiction between the urgent need for gaining experience in applying methods of using media technologies in the learning process by contemporary schools and the factual absence of theoretical grounds and methodological sup-

port of this process.

These contradictions clearly show the necessity of doing research on the topic we present here. We would also like to mention, that teachers' media competence can be developed only as a result of a purposeful training, therefore we consider it reasonable to lay out the specifics of the phenomenon under investigation.

An analysis of the approaches to defining the concept "competence", presented by different authors (V.A. Adolf, [9], S.I. Fercho [10], S.Z. Bajchonova [11], A.A. Zhajtapova [12], M.Z. Zhadrina [13] and others) allows to state, that competence is an integrative personal characteristic of a professional, that promotes a rational and effective execution of a particular activity (in the framework of a specific profession), driving this activity to perfection.

According to A.V. Fedorov, media competence of a person is an aggregate of skills (motivational, contact, informational, perceptual, interpretative (evaluational), practical-operational, creative) to choose, use, critically analyze, evaluate, share and create media texts in different types, forms, genres and to analyze the complicated processes of media functioning in the society.

It is necessary to stress, that media competence of a person and teacher's media competence can not match perfectly, moreover, they have fundamental differences, have their particular characteristics, determined preeminently by the pedagogical nature of teacher's professional activity and the characteristics, stipulated by this activity. Therefore, we claim, that personal media competence can be considered to be the first stage for the development of teacher's media competence.

Basing on the above-mentioned statements, we define the concept "teacher's media competence" as a personality construct that allows to carry out pedagogical activity productively, actively using facilities of media technologies; that is oriented towards realizing possibilities of professional self-realization and self-actualization in the opened educational media space and being characterized by presence of a number of components: value- motivational, content-related and procedural.

The relevance of developing teachers' media competence demands revealing the main prerequisites for the achievement of this goal. The most important from them is the identification of component structure of the concept under investigation. To get a holistic impression of the concept, we need to describe its components precisely enough, what will allow to set clear boundaries of the quality we are investigating and make it sufficiently easier to track the dynamics of its development. Description of the phenomenon's structure also allows to give it a detailed essential characteristic. The component structure of teacher's media competence is determined by the peculiarities of the contemporary teacher's professional pedagogical activity.

Distance learning is designed to foster the development of teacher's media competence. Only the teacher, who strives for professional growth, who has mastered media technologies for learning and educating and who is using them in practice, will work more effective than a teacher using traditional methods and tools of learning and upbringing.

Taking into account the multidimensionality of the phenomenon of interest and lack of research in this area, we considered it to be reasonable to introduce the structure of teacher's media competence.

Basing on different approaches to understanding **media competence**, we can single out the following components in its **structure: value- motivational, content-related and procedural**. The structure of media competence, defined in this way is expressed through components, oriented towards work with media information, media technologies and their methods, which, in consistence with systemic approach presuppose a synthesis of theoretical knowledge and specific skills and include a number of characteristics of teacher's professional pedagogical competence.

Basing on the definition of pedagogical system and taking into consideration criteria of its functionality, we designed a system of developing teachers' media competence in the context of distance learning.

The system designed includes target, content-procedural, organizational-technological and criterion-level components.

The **target block of the system** was formed on the analysis of normative documents (State education development program, Education law of the Republic of Kazakhstan etc.), in which the requirements for the teachers' professional competence are stated.

**Content-procedural block** is presented as a process of development of teachers' media competence, carried out within the framework of pedagogical process in which the interaction of university teachers, counselors, specialists, tutors and school teachers is organized.

**Organizational-technological component** of the system is represented in different organizational forms, tools and methods, aimed at achieving goals at each stage of the media competence development.

**Criterion-level component** of the system includes: psychological – pedagogical diagnostics, monitoring; criteria, indicators and levels of the teacher's media competence development, as well as the end result.

As a part of our research, on the exploratory phase of the experiment the first measurement of teachers' media competence (according to the criteria described above) showed, that most teachers are lacking the systemic knowledge about the essence of media technologies and their role and meaning for the society; knowledge about the methods of constructing learning sessions and educative events using media facilities is insufficient; the skills of deriving and presenting information using media are lacking, as well as skills to manage the media information flows. However, teachers are showing interest to profession-relevant knowledge, feel the need for information enrichment with media facilities, strive for meeting the requirements of the new media society in their professional practice.

Consistent with the conclusions from the exploratory phase of the experiment and with our research goals, the whole experimental work was aimed at testing the effectiveness of the designed teachers' media competence development system in the context of distance learning and at implementation of a media competence developing method, which included three interconnected stages:

**On the preparatory stage**, the main goal was developing an attitude towards media and media technologies, their different manifestations and forms as having value (value attitude). To accomplish this purpose, we organized and conducted discussions, seminars and trainings with teachers. We also distributed a questionnaire to get an impression of media preferences in the group of teachers and this information has been taken into account during realization of the experimental program.

**On the stage of theoretical preparation**, a distance learning course "Development of teacher's media competence" was designed with the purpose of deepening teachers' knowledge about media, forming personal and professional media orientation, a personal view on the media culture mastering the skills of using media technologies in their professional practice. The course was also tested in the Resource center (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan).

**On the third stage (practical preparation)** the main goal was development and consolidation of knowledge and skills in a specifically organized media environment. Particular attention was given to work with media technologies and methods of their use in professional pedagogical practice. On this stage, the following technologies were used: trainings, chats, online-counseling, forums, and educational portal of the Resource center, what created an environment for professional self-realization of teachers in the media space and armed them with methods of using media technologies in the school learning process.

The sample of our experimental study consisted of learning groups formed from teachers of regular schools (N= 350). The teachers' age varied from 24 to 60 years, the amount of work experience varied from 4 to 35 years. Different age categories were represented in the following way: age from 24 to 30 years - 12%, from 31 to 40 years – 36%, 41 - 50 years - 34%, 51 to 60 years – 18%.

The experimental work allowed us to modernize the process of developing teachers' media competence significantly, increase the overall level of teachers' media competence, get visible results.

Analysis of the results obtained from processing of the experimental data allows to make a conclusion, that implementation of our program resulted with high level of content-related component (87% of teachers who participated in the experiment had high level and 10% - average level of this component) and high level of value-motivational component (79% of teachers had high level, 16% - average level after the experiment). Concerning the procedural component of teachers' media competence, its level is a bit lower than this on two other components (75% of teachers showed high level on this component and 23% - average level), what indicates the need for further improvement of practice-oriented procedural knowledge and skills of using media technologies in professional activity.

The effectiveness of experimental work on development of teachers' media competence in the distance learning environment was confirmed basing on an increased level of the following indicators: level of knowledge about the essence of media technologies, their meaning and role in the society; creative approach to the process of making media texts; ability to analyze complicated processes of media' functioning; knowledge about methods of designing lessons and educative events using media tools; knowledge of the main notions and terminology of media education; skills in selecting content and methods of learning and educative activity, based on the use of media; assuring the variety of learning and educative content based on the means of media; ability to manage the subject position of learner basing on the means of media; interest to the professionally relevant knowledge and need for its obtainment using media; need for information enrichment through the means of media etc.

To conclude, the process of developing teachers' media competence in the distance learning environment presupposed design and implementation of the following interconnected stages: preparatory, theoretical and practical, with the leading role of the distance learning course "Development of teacher's media competence", as well as didactic games, trainings, forums, counseling, use of the specialized informational learning portal of the Resource center (Ust-Kamenogorsk).

**REFERENCES:**

1. The Concept of Education Development in the Republic of Kazakhstan till 2015. Astana, 2015.
2. The State Education Development Program in the Republic of Kazakhstan up to 2020.
3. Friesen, N. & Hug, T. (2009). The Mediatic Turn: Exploring Consequences for Media Pedagogy. In K. Lundby (Ed.). *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang, pp. 64-81.
4. Hug, T. (2002). *Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven*. In G. Rusch (Ed.), *Einführung in die Medienwissenschaften* (pp. 189-207). Opladen: Westdeutscher Verlag.
5. Nurgalieva G.K., Tazhigulova A.I. *The Methodology and Technology of Secondary Education Informatization*. Almaty, 2008.
6. Robert I.V. *Modern information technologies in the education: didactic problems, perspectives of use*. M.: Shkola-press, 1994.
7. Polat, E.S. *Distance Learning*. M., 1998.
8. Bondareva S.G. *Modern Information Technologies in the System of Higher Education*. Ust-Kamenogorsk, 2007.
9. Adolf V.A. *Professional Competence of a Modern Teacher: Monograph*. Krasnoyarsk: Krasnyarskiy gos. Un-t., 1998.
10. Fercho S.I. *The Development of Teachers' Professional Competence in Using Electronic Learning Editions in the Learning Process*. Almaty, 2004.
11. Bajchonova S.Z. *The Organizational and Pedagogical Conditions of Pedagogues' Professional Competence Development in the Process of Further Professional Training*. Astana, 2007.
12. Zhajtapova A.A. *The Scientific and Methodological Support of Teachers' Professional Growth on the Stage of Transition to the Performance-oriented Educational Model*. Almaty: RIPKSO, 2004.
13. Zhadrina M.Z. *Orientation on Performance as a Condition of Competence Approach Realization in School*. Almaty, 2004.
14. Fedorov A.V. *Specifics of Media Education of Pedagogic Universities' Students // Pedagogy*. №4 (2004) Pp.43-51.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Концепция развития образования РК до 2015 года. Астана. 2005.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2020 года.
3. Friesen, N. & Hug, T. (2009). *The Mediatic Turn: Exploring Consequences for Media Pedagogy*. In K. Lundby (Ed.). *Mediatization: Concept, Changes, Consequences*. New York: Peter Lang, pp. 64-81.
4. Hug, T. (2002). *Medienpädagogik – Begriffe, Konzeptionen, Perspektiven*. In G. Rusch (Ed.), *Einführung in die Medienwissenschaften* (pp. 189-207). Opladen: Westdeutscher Verlag.
5. Нургалиева Г.К., Тажигулова А.И. *Методология и технология информатизации среднего образования*. Алматы, 2008.
6. Роберт И.В. *Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования*. М.: Школа-пресс, 1994.
7. Полат Е. С. *Дистанционное обучение*. М., 1998.
8. Бондарева С.Г. *Современные информационные технологии в системе высшего образования: Учебное пособие*. Усть-Каменигорск, 2007.
9. Адольф В.А. *Профессиональная компетентность современного учителя: Монография*. – Красноярск: Красноярский гос. Ун-т, 1998.
10. Ферхо С.И. *Формирование профессиональной компетентности учителей по использованию электронных учебных изданий в процессе обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук*. Алматы, 2004.
11. Байхонова С.З. *Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации: Автореф. дис. канд. пед. наук*. Астана, 2007.
12. Жайтапова, А.А. *Научно-методическое обеспечение профессионального роста учи-*

телей на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат. Алматы: РИПКСО, 2004.

13. Жадрина М.Ж. Ориентация на результат как условие реализации компетентностно-

го подхода к образованию в школе. Алматы, 2004.

14. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика, 2004, №4, С.43-51.

#### **DATA ABOUT THE AUTHORS:**

**Sakharieva Svetlana Gennadievna**

*PhD in Pedagogics, Associate Professor*

Sarsen Amanzholov East

Kazakhstan State University

55 Kazakhstan St., Ust-Kamenogorsk,

070004, Kazakhstan

E-mail: sakhariyeva@mail.ru

**Iskakov Beybut Abakanovich**

*PhD in Pedagogics, Director*

Resource Center-School

of Distance and Profile Learning

Akimat of Ust-Kamenogorsk

14 Gastello St., Ust-Kamenogorsk,

070002, Kazakhstan;

E-mail: iskakov@goroo.ukg.kz

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Сахариева Светлана Геннадьевна,**

*кандидат педагогических наук, доцент;*

Восточно-Казахстанский государственный

университет им. С. Аманжолова, ул. Ка-

захстан, 55, г. Усть-Каменогорск, 070004,

Казахстан;

E-mail: sakhariyeva@mail.ru

**Искаков Бейбут Абаканович,**

*кандидат педагогических наук, директор;*

Ресурсный центр-школа дистанционного

и профильного обучения», Акимат г. Усть-

Каменогорска, ул. Гастелло, 14, г. Усть-

Каменогорск, 070002, Казахстан;

E-mail: iskakov@goroo.ukg.kz

УДК 811.161.1'243:378.091.64

*Ушакова Н. И.***АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ  
В УЧЕБНИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА  
ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ****АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена определению роли и места грамматического, фонетического и лексического аспектов языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов. В соответствии с коммуникативной направленностью и личностной ориентацией учебного процесса, задачами овладения языком учебно-профессиональной деятельности проанализированы принципы отбора лингвистического материала в зависимости от профиля обучения иностранных студентов. Сформулированы основные требования к презентации и организации усвоения когнитивной основы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся на начальном и продвинутом этапах обучения. Описан алгоритм действий по созданию грамматической, фонетической, лексической составляющих системы учебника русского языка. Отмечена необходимость разработки прагматически ориентированного направления преподавания РКИ, что должно найти отражение в учебнике, как модели организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** аспекты языка; иностранные студенты; учебник русского языка.

*Ushakova N.I.***THE ASPECTS OF LANGUAGE  
SYSTEM IN THE RUSSIAN LANGUAGE  
TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS****ABSTRACT**

The article discusses the role and place of grammar, phonetic and lexical aspects of the language system in the Russian language textbook for foreign students. Basing herself on the communicative and person oriented process of education, as well as the aims of the second language learning, the author analyzes the principles of selection of the language material in accordance with the foreign students' future specialty profile. The author also formulates the major requirements for presentation and arrangement of learning the cognitive basis of developing a communicative competence in foreign students of the beginning and advanced levels. The article describes the algorithm of creating the grammar, phonetic and lexical components of the Russian language textbook. The author emphasizes the necessity to develop a pragmatically oriented school of teaching Russian as a foreign language that must result in creation of a textbook – the model of arranging the process of learning.

**Keywords:** foreign students; language aspects; Russian as a foreign language textbook.



Учебник моделирует учебный процесс и отражает все составляющие системы обучения, главный компонент которой – коммуникативная направленность – определяет структуру учебника через методы и содержание обучения, к которому относится грамматический, фонетический, лексический материал [1].

Роль грамматики иностранного языка в формировании вторичной языковой личности можно назвать мировоззренческой, системообразующей. Подходят все определения, указывающие на базовый познавательный потенциал названного аспекта языка. Обобщенные грамматические характеристики слов, отвлеченные от их лексических значений, помогают участнику коммуникации ориентироваться в ситуации. Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Владение грамматикой дает возможность строить любые сообщения, отражающие внеязыковую действительность.

Создание грамматического аспекта учебника предполагает следующие действия: 1) определение коммуникативных потребностей учащихся; 2) выделение грамматического материала, необходимого для реализации этих потребностей; 3) определение умений и навыков, необходимых для реализации коммуникативных потребностей выделенными грамматическими средствами; 4) определение способов представления грамматического материала и формирования умений и навыков; 5) формирование контрольного аппарата действий, выполняемых под руководством преподавателя; 6) выделение материала для самостоятельного усвоения (закрепления, повторения); 7) формирование аппарата самоконтроля и самокоррекции [4; 9].

Отбор и структурирование грамматического материала осуществляется в зависимости от профиля обучения. В связи с этим важную роль играет способ презентации материала: тематико-ситуативный или лингвистический. При тематико-ситуативном способе урок организуется на основе ситуаций общения, относящихся к определенной теме. При лингвистическом способе презентации материала обучение (и учебник) строится в соответствии с определенным языковым материалом. Первый способ наиболее применим в обучении студентов-нефилологов. Это движение от значения к грамматической форме его выражения. Второй способ реализуется в обучении филологов, которым необходимо представление о системе языка. Опыт использования этих способов в учебном процессе доказал неэффективность их применения «в чистом виде» [4]. Тематико-ситуативный

способ нуждается в лингвистической систематизации, а лингвистический – в активизации изученных языковых явлений в речи.

В качестве единиц организации изучаемого материала используются структурные схемы предложений с их регулярными реализациями. Эти схемы включаются в учебник в качестве типовых единиц [4]. Продолжением формирования грамматической компетенции является освоение системы структурно-смысловых распространителей. Поскольку главной задачей обучения является формирование умений оперировать не предложениями, а текстом, необходимо включение в учебник образцовых речевых произведений, содержащих грамматические характеристики текста данной разновидности и коммуникативной направленности.

Классическими способами представления грамматики служат учебные правила: правила-обобщения и правила-инструкции. Они должны учитывать соотношение языковых грамматических знаний и формируемых умений и навыков. Предъявление грамматического материала регулируется коммуникативными потребностями студентов. Наибольшее значение имеет учебно-профессиональная коммуникация, на организацию которой влияет структура научного текста. «Анализ функционирования разных морфологических категорий, словоформ, словосочетаний и типов предложений в научно-технических текстах показал, что им присуща ярко выраженная избирательность, устойчивость в их организации. Сравнительно небольшое число морфологических категорий благодаря многократной повторяемости использования обслуживает ... весьма разнообразные специальные тексты, создавая морфолого-синтаксическое «лицо» данного подвида литературного языка» [5, с. 60].

«Смыслы ... как понятийные, мыслительные категории ... во многом универсальны, поэтому ... давно осознана эффективность семантико-смыслового принципа изучения и организации языкового, в том числе и грамматического, материала. Языковые же средства выражения смыслов национально специфичны, и задача преподавателя – адекватно представить языковые средства, предназначенные для выражения общего смысла или совокупности сходных смыслов (время, пространство, причина, наличие/отсутствие). Таким образом, сложился такой принцип грамматики РКИ, как синтетизм, заключающийся в опоре на функционально-семантические единства данного языка, которые объединяют национально специфические языковые средства разных уровней для выражения одного смысла» [3, с. 50].

Язык – не только средство получения и передачи информации, но и средство воздействия, выражения эмоций. На основе оппозиции сообщение/общение различают два типа синтаксических построений. В учебном процессе представлены структуры предложения, предназначенные для передачи информации, реализующие функцию сообщения. Но «мы говорим не только для того, чтобы сообщить или узнать что-то, но и для того, чтобы установить контакт с собеседником, выразить свои чувства, свое отношение» [3, с. 51]. Следует учитывать прагматический потенциал изучаемой грамматической конструкции, необходимо изучение не только нормативного употребления грамматических единиц (как правильно), но и правила речевого воздействия (как эффективней). Это поможет предотвратить коммуникативную неудачу – отрицательный результат общения, когда цель общения оказывается не достигнутой в результате неточного выбора способа речевого воздействия и отсутствия учета условий общения. В практике преподавания РКИ существуют два направления: семантически ориентированное и прагматически ориентированное. Первое имеет разработанную теоретическую базу и представлено в большинстве учебных пособий. Второе пока только намечено.

Фонетические средства играют важную роль в категоризации и классификации ситуации внеязыковой действительности, т.е. выполняют когнитивные функции. Осознать воспринимаемую ситуацию с помощью идентификации фонетических единиц и воспроизвести высказывание адекватно коммуникативным намерениям возможно только с использованием фонетических средств. Овладение навыками правильного произношения является необходимым условием развития навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Без произносительных навыков невозможны никакие коммуникативные умения, т.е. невозможно общение.

В процессе обучения должны быть сформированы артикуляционные, просодические и интонационные навыки. Для студентов-филологов (будущих преподавателей языка или переводчиков) актуально формирование умений контроля за чужим произношением и самоконтроля. Для нефилологов допускаются отклонения от правил произношения, не нарушающие коммуникации.

Навыки фонетического оформления речи носят название слухо-произносительных и считаются сформированными, когда студент автоматически, быстро и стабильно воспринимает и воспроизводит звук.

Основное методическое требование к объему фонетического материала – он должен точно отражать фонетическую систему языка, представлять существующие в языке противопоставления, влияющие на коммуникацию: различия между твердыми и мягкими звуками (*угол – уголь, брат – братья, ест – ешь*), глухость – звонкость (*суп – зуб, дам – там, день – тень*). Коммуникативное значение ударения становится ясным студентам, если сравнить слова *сто́ит – стои́т, до́ма – дома́, ру́ки – руки́*. На уровне предложения интонация способна полностью изменить смысл, например: *ОЛЕГ был дома? Олег БЫЛ дома? Олег был ДОМА?*

Все компоненты содержания сообщения (семантика, прагматика, стилистика) могут быть актуализированы интонационными средствами. Такие возможности интонации позволяют говорить о ее участии в освоении действительности и создании когнитивной модели актуальной для студента ситуации общения.

Важно организовать подачу и закрепление фонетического материала именно с точки зрения обеспечения коммуникации.

На начальном этапе фонетический материал организуется в два концентрира: *вводно-фонетический курс и сопроводительный курс фонетики*. Задачей вводно-фонетического курса является становление слухо-произносительных навыков и приобретение знаний об основных чертах фонетики. Развитие фонетического слуха включает обучение узнаванию русских звуков, умению отличать их друг от друга (*з – с, д – т, м – м', л – л'*). Необходимо различать слова с разным местом ударения, предложения с разной интонацией. Другая сторона этого процесса – обучение произношению звуков, слов, предложений. Объем вводно-фонетического курса – базисная фонетика, ее освоение обязательно для студентов всех национальностей и специальностей. Выделяют два типа вводно-фонетического курса: с учетом родного языка студента и без учета родного языка. Первый вариант более эффективен, но применим только в мононациональных группах.

Обучение лексике и грамматике во вводно-фонетическом курсе подчиняется главной задаче – работе над произношением. Поэтому количество слов и грамматических структур ограничивается, и каждое слово, каждая структура оцениваются с точки зрения содержащегося в них фонетического материала. Новое слово можно вводить только тогда, когда учащиеся умеют произносить все звуки, входящие в его состав, когда они усвоили соответствующую ритмическую модель и т.д. То

же требование соблюдается при введении нового грамматического материала.

В ходе вводно-фонетического курса слухо-произносительные навыки студентов еще недостаточно сформированы, поэтому в течение всего начального этапа изучается *сопроводительный курс фонетики*. Его задачей является совершенствование и автоматизация произношения. Так называемая «фонетическая зарядка» должна настроить артикуляционный аппарат студентов на русское произношение. Для зарядки выбирают одно фонетическое явление (звук, интонационную схему). Чтобы у студентов не возникало сомнений в коммуникативности этого вида работы, фонетическая зарядка должна быть активной, разнообразной, носить характер игры, быть, по возможности, профессионально ориентированной.

В обучении фонетике применяются два основных метода – *имитативный* и *сознательный* (или *сознательно-имитативный*). Имитативный метод предполагает повторение услышанного за преподавателем или воспроизведение аудиоматериалов. Данный метод наиболее эффективен в обучении детей. Когда обучаются взрослые люди, более подходящим является сознательный метод. Учащиеся сначала должны правильно понять, что и как произносить. Для этого используются схемы речевого аппарата, таблицы, а затем звуковые образцы. Имитация после осознания природы звука, того, какие речевые органы задействованы при его произнесении, более эффективна. В учебнике должны быть представлены материалы для использования обоих методов как для работы студента под руководством преподавателя, так и для самостоятельного обучения и контроля.

Артикуляция – комплекс движений, выполняемых органами речи. Некоторые из этих движений человек может выполнять сознательно, т.к. существуют ощутимые моменты артикуляции, поддающиеся зрительному, мышечному, осязательному контролю. Можно контролировать, например, форму губ при произнесении губных или губно-зубных звуков [б], [п], [в], [ф], положение кончика языка ([т] – [т']), напряженность органов речи, работу голосовых связок ([д] – [т]), силу воздушной струи ([ш] – [с]), степень раствора рта ([а] – [и]). Неощутимые моменты артикуляции можно отработать посредством использования звуков-помощников, при произнесении которых есть те же движения, что и при произнесении отрабатываемого звука. Возможно использование благоприятной фонетической позиции, т.е. такого положения звука в слоге или слове, когда его легче всего произнести. Постановка звуков производится в следующей последовательности:

в изолированной позиции, в слогах, в словах, в предложениях.

Работа над словом связана с постановкой ударения, отработкой ритмических моделей слов с разным количеством слогов и разным местом ударения.

Работа над интонацией является необходимым звеном в постановке русского произношения. Обучение интонации проводится на основании семи типов интонационных конструкций, разработанных Е.А. Брызгуновой.

Упражнения для обучения фонетике делятся на слуховые и артикуляторные. Это несколько искусственное деление, т.к. процесс обучения фонетике двуедин и формирует навыки, получившие, как уже отмечалось, название слухо-произносительных.

Существует подход к вводно-фонетическому курсу, при котором его задачи усложняются: «овладение основными особенностями фонетической системы русского языка совмещается с усвоением элементарных сведений по грамматике, и, таким образом, вводно-фонетический курс включается в учебник как его органическая часть. Это означает решение в таком курсе задачи системного предьявления грамматического материала (на синтаксической основе) и расширение лексического минимума, а также соотносительности лексико-грамматического минимума с речевыми интенциями и ситуациями» [8, с. 141]. Комплексное построение вводно-фонетического курса позволяет реализовать коммуникативный принцип обучения языку и взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности, т.к. слухопроизносительные навыки являются необходимой базой для формирования умений говорения, аудирования, чтения и письма.

В сопроводительном курсе большее внимание уделяется грамматическим и лексическим аспектам обучения, поэтому важно «комментировать лишь те фонетические явления, которые являются действительно трудными для данного контингента учащихся и усвоение которых важно для развития тех или иных видов речевой деятельности» [8, с. 143]. Необходимы соотносительность явлений фонетики, грамматики и лексики, учет интерферирующего влияния родного языка, коррекции уровня обученности, достигнутого во вводно-фонетическом курсе. Все перечисленные требования должны найти отражение в системе учебника.

Фонетически грамотно оформленная речь имеет большое значение. Эффективная коммуникация без четкого произношения невозможна.

На продвинутом этапе полезен корректировочный курс. Он может быть представлен сборником упражнений, организующим овладение звуковой системой языка на сегментном и суперсегментном

уровне. Рекомендуется, чтобы материал разделов был автономен, не связан последовательностью прохождения, что позволит использовать его выборочно в соответствии с потребностями учебного процесса и конкретными ошибками обучаемых.

Если обучение на начальном этапе не имеет принципиальных различий для студентов нефилологического и филологического профилей обучения, то на основном этапе критерии определения успешности студентов различны. Для нефилологов применим принцип аппроксимации при условии, что фонетические ошибки не нарушают коммуникативного смысла сказанного. Для студентов-филологов ситуация иная. «Главная цель ... заключается в преодолении акцента... Студенты должны преодолеть интерферирующее влияние родного языка и усвоить артикуляционные привычки на базе русского языка; перейти от фонологичности к фонетичности, от статического усвоения артикуляций в отдельных позициях к овладению артикуляционной динамикой потока речи; усвоить ритмико-интонационную систему, функционирующую в коммуникативном, стилистическом и эмоционально-экспрессивном планах; овладеть закономерностями синтагматического членения текста, состоящего из многосинтагменных высказываний и сверхфразовых единств» [10, с. 9].

Завершающий этап обучения в филологической аудитории может быть определен как профессионально ориентированный. На этом этапе необходимо учитывать направленность обучения (преподаватель, специалист-исследователь в области русского языка, в области литературы или переводчик); уровень владения языком; уровень владения фонетической стороной русской речи; наличие/отсутствие специальных знаний в области русской фонетики; место обучения русской фонетике: в языковой среде или вне нее [10].

Будущий преподаватель русского языка должен вырабатывать навыки видения языковых явлений с точки зрения обучения языку; уметь анализировать лингвистический материал; обобщать языковые явления и закономерности их употребления в речи; учитывать особенности родного языка учащихся, явления транспозиции и интерференции; видеть причины ошибок. Эти умения должны работать на всех уровнях языка, во всех языковых аспектах, в том числе, при освоении фонетики.

Поскольку основной целью обучения является формирование в сознании учащихся некоторой модели изучаемого языка, в учебнике должны быть представлены все ее уровни. Важность лексического уровня не подвергается сомнению. Однако в связи с определенными ограничениями, вводимыми с учетом контингента обучаемых

и целей обучения, каждый уровень языка, в том числе и лексический, подвергается определенной компрессии. Процесс отбора может проходить по различным параметрам.

Принцип личностной ориентации обучения делает наиболее значимой лексику учебно-профессиональной сферы общения. Однако к моменту встречи со специальностью иностранные студенты в той или иной мере владеют общеупотребительными и общенаучными лексическими единицами, профильная же и узкоспециальная лексика им не знакома. Лингвистический опыт студентов недостаточен для пользования учебниками по специальности.

Отбор лексических единиц, формирование лексических минимумов осуществляется на основе учебников по специальности с применением принципов частотности, соответствия нормам литературного языка, словообразовательной и коммуникативной ценности.

Современными лингвистикой и методикой наиболее адекватной признана ситуативно-тематическая организация учебного материала, что находит отражение в отборе лексики в учебниках и учебных пособиях. Теория семантического поля описывает соотношенность языка с реальной действительностью, слова объединяются в группы вокруг определенных понятий («цвет», «время», «семья», «жилище» и т.д.).

Для студентов-филологов отбор лексики может производиться с ориентацией на выделение трех типов связей слов – парадигматических, синтагматических и деривационных.

После отбора основными этапами работы над лексическим материалом являются предъявление, семантизация, закрепление и активизация лексического материала. Если отбор вынесен за рамки учебного процесса и осуществляется преподавателем, то на этапах предъявления, семантизации, закрепления и активизации необходимо взаимодействие преподавателя и студента. Успешность такого взаимодействия зависит от методической целесообразности и эффективности упражнений для организации усвоения студентами лексической системы языка.

Наиболее часто используемые способы семантизации: перевод, толкование, объяснение с опорой на контекст, объяснение с опорой на наглядность, объяснение с опорой на известные учащимся слова, связанные с новым словом по значению (синонимы, антонимы, семантизация через родовое слово), перечисление, указание жестом (остенсивное определение), словообразовательный анализ.

На этапе закрепления и активизации лексического материала учебник должен представлять

систему упражнений, в ходе выполнения которых «происходит упрочение знаний о лексических единицах, выработка умений быстро и правильно использовать слова и словосочетания для построения высказываний. Система тренировок по закреплению и активизации лексических единиц в речи состоит из нескольких этапов: 1) появление слова в контексте; 2) семантизация текстового варианта значения как функциональной единицы; 3) «возвращение» слова в текст; 4) активизация слова в текстовом варианте значения при помощи речевых тренировок на базе текста; 5) расширение значения слова, «обрастание» его другими словами по линии системных связей; 6) закрепление значений слова в комплексе языковых и подготовительных коммуникативных упражнений; 7) речевые тренировки разных типов на базе усвоенных лексических единиц; 8) различные виды контроля усвоения лексических единиц.

Эффективность использования разных подходов к изучению лексики: сознательно-аналитического – неаналитического, зависит от типа личности обучаемого и его отношения к изучению языка (анализ/имитация).

Актуальными являются умения работать со словарем. Причем, если на начальном этапе и младших курсах вуза студенту достаточно перевести слово, т.е. воспользоваться двуязычным сло-

варем, то на продвинутом и завершающем этапах обучения этого умения недостаточно. Тем более, если речь идет о филологической аудитории. Для будущих преподавателей и переводчиков умение пользоваться разными видами словарей является одним из основных параметров их профессиональной подготовки. Однако будущему биологу или физика тоже явно недостаточно двуязычного словаря. Умения найти нужную информацию не только с помощью компьютера являются актуальными для любого культурного человека, тем более молодого специалиста, который ставит перед собой задачу профессионально развиваться и выдерживать конкуренцию в своей сфере деятельности. Важно сформировать у студентов умения добывать информацию, а не запоминать ее. Поэтому в учебнике необходима работа с лексикой не только на уровне значения, но и на уровнях сочетаемости, грамматических и стилистических характеристик, необходимо представить алгоритм действий по созданию «информационного поля» слова, т.е. показать, где и как можно получить лингвистическую справочную информацию.

Овладение аспектами языковой системы осуществляется в комплексе с обучением видам речевой деятельности. Когнитивный аспект учебника неразрывно связан с коммуникативным.

## ЛИТЕРАТУРА:

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. 168 с.

2. Васильева Т. В. Еще раз о коммуникативной компетенции // Рус. язык за рубежом, 2012. №4. С.17 – 23.

3. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI конгресса МАПРЯЛ.– Т.6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. Sofia: Heron Press, 2007. С.46–53.

4. Иевлева З. Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. ст. / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Рус. яз., 1981. С.128– 138.

5. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Рус. яз., 1985. 128 с.

6. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного об-

разования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

7. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н.И.Ушаковой]. Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2014. 391 с.

8. Самуйлова Н. И. Фонетический аспект в учебнике для начального этапа // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. статей / Сост. Л. Б. Трушина. М.: Рус. яз., 1981. С.138–145.

9. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины. Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. 263 с.

10. Шутова М. Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку: (фонетический аспект). М., 2004. 146 с.

**REFERENCES:**

1. Arutjunov A. The Theory and Practice of Creating the Russian Language Textbook for Foreigners. Moscow: Russkij Jazyk, 1990. 168 p.
2. Vasiljeva T. Some more Information about the Communicative Competance // Russian Language Abroad. №4 (2012): Pp.17-23.
3. Velichko A. The Functional and Communicative Grammar of Russian as a Foreign Language // The World of the Russian Word and the Russian Word in the World: XI Congress IAT-RLL.V.6 (1). Sofia: Heron Press, 2007. Pp.46-53.
4. Ijevleva Z. The Typical Grammar Content in the Russian Language Textbook. Moscow: Russkij Jazyk, 1981. Pp.128-138.
5. Mitrofanova O. Scientific Style of Speech: the Problems of Teaching. Moscow: Russkij Jazyk, 1985. 128 p.
6. Passov E., Kibireva L., Kollarova E. The Concept of the Communicative Foreign Language Education. St. Petersburg: Zlatoust, 2007. 200 p.
7. Teaching Russian for Foreign Students: Theory and Practice, Traditions and Innovations [ed. By N.Ushakova]. Kharkiv: V.N.Karazin National University, 2014. 391 p.
8. Samuilova N. The Phonetic Aspect in the Textbook for beginners. Moscow: Russkij Jazyk, 1981. Pp.138-145.
9. Ushakova N. The Second Language Textbook for Foreign Students in the Modern Educational Paradigm. Kharkiv: V.N. Karazin National University, 2009. 263 p.
10. Shutova M. The Theory of Stage development of Cognitive Actions and Concepts in Teaching Russian for Foreigners: (a phonetic aspect). Moscow, 2004. 146 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Ушакова Наталья Игоревна,**  
заведующий кафедрой языковой  
подготовки Центра международного  
образования, доктор педагогических наук,  
профессор;

Харьковский национальный университет  
имени В.Н. Каразина, Площадь Свободы, 4,  
г. Харьков, 61022, Украина;  
E-mail: nata.ushakova\_60@mail.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Ushakova Natalya Igorevna**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Head of Foreign Students Language Training  
Department, the Center for International  
Students Training  
V.N. Karazin Kharkiv National University  
4 Svobody Sq., Kharkiv, 61022, Ukraine  
E-mail: nata.ushakova\_60@mail.ru

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

## PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 371

*Béatrice Mabilon-Bonfils*

***ECOLE, MEMOIRE ET IDENTITE  
NATIONALE EN FRANCE: QUAND  
LES MINORITES QUESTIONNENT  
LE PACTE REPUBLICAIN***

*Béatrice Mabilon-Bonfils*

***SCHOOL, MEMORY  
AND NATIONAL IDENTITY IN FRANCE  
WHEN THE MINORITIES QUESTION  
THE REPUBLICAN PACT***

La nécessité d'«enseigner la Nation» dans l'un des rares pays, la France, où l'éducation est nationale renvoie à une histoire dans laquelle l'Ecole moderne est d'abord «affaire d'Etat» depuis plus d'un siècle, tout en revendiquant depuis la seconde de modernité sa neutralité politique, par un curieux paradoxe au cœur même de notre histoire. Le Cahier des charges de la Formation des Maîtres [1], document qui précise le cadre et le contenu de la formation de tous les enseignants de l'enseignement primaire et secondaire précise dans sa 1<sup>ère</sup> compétence intitulée «agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable» que «*le professeur connaît les valeurs de la République et les textes qui les fondent: liberté, égalité, fraternité; laïcité; refus de toutes les discriminations; mixité; égalité entre les hommes et les femmes*» et qu'il doit «*faire comprendre et partager les valeurs de la République*». Ce parti-pris est fondamentalement politique, celui d'inculquer par la haut des principes et valeurs supposées transcendantes. Pour saisir les enjeux contemporains de cette interrogation «faut-il, peut-on enseigner la Nation et construire une mémoire nationale commune?», un détour historique s'impose pour aborder la «question scolaire» et plus largement les modalités de construction de notre «vouloir-vivre» collectif.

### **1. L'Ecole, une affaire d'Etat? ou l'impératif de neutralité à l'épreuve de l'institution**

Dans notre histoire politique, la contribution de l'Etat moderne à la naissance du citoyen passe par un instrument idéologique d'inculcation des valeurs communes: l'Ecole. Si l'Etat joue sa pérennité dans la formation du citoyen, l'éducation fut à la fois lieu et moment d'un choix politique par l'invention de l'Ecole républicaine et l'instrument de construction d'une mémoire collective comme d'une culture commune aujourd'hui révoquées en doute. L'invention de l'Ecole républicaine est partie prenante d'un projet de citoyenneté collective, qui revendique la neutralité politique.

#### **1.1. L'invention de l'Ecole républicaine**

En France, la construction d'une citoyenneté totalisante constitue une exception celle du modèle républicain moniste. La citoyenneté est un artefact culturel naturalisé qui engendre l'allégeance du citoyen à la Cité et impose l'universalité de la Raison. L'idée de citoyenneté nationale fondée sur le Contrat, héritière des théories d'inspiration rousseauiste du pacte social volontariste, inscrit le sujet citoyen dans une appartenance collective, moment de perpétuation des liens sacrés des individus au Tout. Principe d'allégeance à un Etat, mais aussi sentiment

d'appartenance, la nationalité n'est pas tant un mode de construction d'une identité culturelle qu'une identité politique naturalisée. Transfigurée par son assimilation à l'idéologie de construction de l'État-Nation, elle est devenue le seul accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques et sociaux, et donc à la citoyenneté. Seul le citoyen est sujet de droits, citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République [2] supposée mettre en acte une méritocratie fondée sur la Raison et les vertus du travail. Unifiée et centralisée plus tôt que la plupart des autres États européens, la France fut plus radicalement sécularisée et laïcisée et développa des concepts novateurs comme les Droits de l'homme et du citoyen liés à l'équation État = Nation = Peuple, faisant de la Loi un paradigme universel. Le citoyen y devint l'homme d'un seul État, d'une seule foi, le républicanisme laïc et égalitaire, d'une seule idéologie, celle des Droits de l'homme. Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique. Ce que l'universalité des valeurs de la bourgeoisie conforte dans l'instant de la création citoyenne, c'est la part unique et nécessaire d'une culture de la Raison. La Nation-peuple, falsifiée en État-Nation, va perpétuer l'Ancien Régime par le paradoxe d'une laïcité sacralisée. Les manuels d'histoire de Lavisser, endoctrinant les enfants, en ont d'ailleurs été l'expression caricaturale. La République française moniste construit donc une solution originale, supposant l'allégeance des périphéries au centre. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit aujourd'hui encore non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification.

Mue par une philosophie de l'Un, la citoyenneté réduit «l'Autre au Même». La citoyenneté relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra ou supranationales d'une part, ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté est alors ce projet politique fondateur, qui construit un sujet politique unidimensionnel. L'émancipation du citoyen, la naissance du citoyen se construit avec les savoirs et avec la promotion d'une «conscience citoyenne». Tout citoyen doit

être capable de prendre quelque distance intellectuelle avec son groupe d'appartenance. C'est pourquoi le citoyen est par essence une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'École républicaine. L'analyse de Florence Giust-Desprays sur «la figure de l'Autre dans l'école» [6], montre que cette généalogie n'est pas sans effet sur les imaginaires et pratiques des enseignants d'aujourd'hui: le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit chez les enseignants des modes de défense, notamment en termes de représentations qui les empêchent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. Le sujet, (et dit-elle particulièrement le sujet enseignant) intériorise des représentations sociales jusqu'au moment où celles-ci tellement éloignées de la réalité, ne peuvent plus jouer leur rôle d'étayage psychique, d'où une sidération de l'imaginaire. L'imaginaire républicain est dans la culture scolaire ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets. Il conduit à faire l'économie d'une réflexion sur l'ensemble des protagonistes de l'institution. Les enseignants deviennent les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. Cette croyance renforce les difficultés des enseignants à trouver des solutions qu'ils souhaiteraient universelles, mus qu'ils sont par des «attentes magiques», selon l'expression de l'auteur, qui les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Les enseignants perçoivent alors l'identité comme «compacte» et non dynamique. L'impossibilité à trouver du sens dans les situations réelles les conduit à maintenir cette illusion au prix de l'exclusion des élèves considérés comme atypiques, à moins qu'ils ne soient justement les représentants les plus typiques de ce que l'inconscient des adultes cherche à refouler. Reprenant l'analyse de Freud dans *Malaise dans la civilisation*, elle explique que cette illusion, certes nécessaire pour pouvoir investir les objets, fait néanmoins obstacle à la prise en compte de l'objet réel. Dans une société connaissant une accélération des processus d'identité, les scénari construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre dans son altérité comme sujet peut alors venir combler cette absence de maîtrise. Pour endiguer ces angoisses, l'École édifie plusieurs formes de contrôles tendant à soumettre les membres de l'organisation



à son idéal commun de laïcité et d'égalité des chances et d'idée nationale re-construite aux fins de produire une identité commune par l'École.

### **1.2. La raison comme et la Citoyenneté comme compétence**

C'est donc l'instruction qui fera le citoyen. Dans son projet historique, l'École en articulation étroite avec la République (dans sa relecture par la III<sup>ème</sup> République) se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. La pensée individuelle s'exerce sur un obstacle abstrait qui porte en lui la nécessité de sa propre cohérence, le savoir. Si la République édifie l'école comme moyen de sa perpétuation, c'est au travers de sa prétention proprement politique à rythmer espace et temps, faisant abstraction des particularismes locaux et sociaux, par son action centralisatrice et rationalisante. L'État est le garant de la constitution des idéaux collectifs par ses appareils idéologiques ; l'École est affaire de citoyenneté construisant unité nationale et consensus social. Pour Mona Ozouf [8], l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry: silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser. Solution à l'unité de la diversité, l'École de la République travaille à la construction d'une civilité fondée en Raison, au point que les instructions officielles affirment aujourd'hui encore: «on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé» ; exprimant ainsi la mission civilisatrice de l'École.

En France, c'est la République qui a reçu mission de construire un savoir scolaire articulant une certaine vision de la scientificité et du savoir savant aux vertus civiques. Le savoir se modèle et modèle un projet politique unitaire. Selon Condorcet, en matière d'instruction publique, tolérer une erreur, ce serait s'en rendre complice ; ne pas consacrer hautement la vérité, ce serait la trahir. L'instruction ne peut appartenir qu'à la vérité seule. Elle doit lui appartenir toute entière. L'éducation à la science anticipe sur cet homme en devenir. Dans notre ordre juridique, la citoyenneté est donc un acte volontaire qui soumet le particulier à l'universel, rattachant l'individu à une civilité policée par l'accès à la culture entendue comme moyen de civiliser le naturel dans l'homme, à la condition que le

travail des apprentissages sociaux et politiques transcendent les contingences biologiques et sociales. Cette éthique de la Raison est «auto-création sociale d'un citoyen» éclairé selon l'expression de Jean Lombard devenant maître et possesseur de la Nature et de l'Humanité par cet accès institutionnalisé au savoir. L'École se justifie dans l'exigence d'une citoyenneté éclairée. Le vivre ensemble de la citoyenneté appelle deux vertus antinomiques: tour à tour obéir et résister. La gestion de ce paradoxe justifie la nécessité de socialiser les futurs citoyens autour de deux exigences: la discipline de soi et la culture policée du rapport à l'Autre civilisé. La force de l'École dans sa fabrication de l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. Le rapport au savoir est fondé sur un rapport au vrai. Les élèves sont soumis dans ce rapport au savoir comme les citoyens vis-à-vis de la loi et comme les enseignants eux-mêmes.

Cependant, derrière l'identité, apprendre c'est nier son inscription empirique particulière, c'est faire l'expérience de l'altérité, se risquer à autrui... s'il est la figure du Même. L'École productrice de valeurs centrales de cohésion sociale participe à la production et à la reproduction du citoyen par la socialisation méthodique de la jeune génération, selon l'expression de Durkheim. Le projet fondateur de l'École de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux d'appartenance sociales, sexuelles, ethniques, régionales, idéologiques et singulières des acteurs, dans un lieu de savoir, par delà la concurrence des autres lieux supposés exogènes. La politique scolaire de la troisième République fondant l'unité de la Nation autour de l'idéologie républicaine inaugure l'entrée dans l'ère de l'État éducateur. Elle s'appuie sur trois principes: l'égalité de tous les enfants devant l'École, le droit de tous à l'éducation et le devoir de l'État d'assurer un enseignement diffusant des valeurs et une morale communes. L'État éducateur initié par Jules Ferry dans le primaire inculque à la jeunesse la Morale naturelle et dans le secondaire les Humanités. Cette Morale naturelle est une conquête de la maîtrise de soi et du contrôle de la Raison sur les désirs. L'uniformité par la négation des milieux qu'assure la centralisation doit renforcer l'unité nationale. L'École reçoit la fonction d'abolir les particularismes et notamment les particularismes locaux, que ce soit par l'imposition du

français face aux patois encore usuels dans la vie courante, par l'imposition du système métrique face aux mesures locales (corde, pousse, toise), du franc comme mesure des prix face aux louis et aux écus, ou encore, par le refus d'un enseignement de l'histoire ou de la géographie locales, afin de modeler une conscience collective nationale par delà les résistances. Comme le montrent les travaux de Vermes [13], du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française et dont l'école est porteuse, les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme. Depuis la Révolution française leur représentation dominante est dans la nature du français d'être Français et dans la nature du français de ne parler que français. Pour Eugen Weber dans *La fin des terroirs*, l'école et particulièrement l'école du village, gratuite et obligatoire s'est vue attribuer le processus d'acculturation finale qui a transformé les français en français, qui finalement, les a civilisés. Les instituteurs, avec leurs vêtements sombres et usés, apparaissent comme la milice d'un âge nouveau, comme les porte-parole des Lumières et du message républicain qui réconcilie les masses ignorantes avec un monde nouveau, supérieur du point de vue du bien-être de la démocratie. En ce sens, une des principales batailles menées par l'État central au nom de l'idéologie républicaine est la laïcisation de l'institution, des savoirs, comme des consciences: nécessité à la fois politique, économique et morale. Si le projet fondateur de l'École de la République passe par la négation des milieux d'appartenance des élèves et des autres lieux concurrents de socialisation, c'est que l'École est ce facteur d'acculturation où l'instituteur institue la Nation. Selon Suzanne Citron, la francisation républicaine, qui fut essentiellement l'œuvre de l'école, fut une «nationalisation», une intériorisation de l'Etat Nation et de son «histoire» francophone, parisienne, monocentrée, ancrée dans l'immémorial gaulois. L'École est donc bien affaire d'Etat.

### **1.3. Neutralité politique de l'École et laïcité**

Contrairement à ce que véhiculent nos idéologies françaises centrales, l'espace public et l'espace privé ne sont pas étanches. Ce modèle se confond partiellement avec la conception républicaine, qui dans l'espace public et politique, fait prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers, uni-

versalisme née des philosophies rousseauistes des Lumières. Parce que l'immanence républicaine de l'homme est un mythe, parce que la société républicaine est fragile et que la laïcité est une valeur à part entière, l'école républicaine a une fonction fondamentale à jouer dans la transmission des valeurs fondamentales qui l'animent et particulièrement la laïcité. Ce qui semble sceller le caractère politique de toute institution socialisante et spécifiquement l'école. La dimension politique semble curieusement «politiquement incorrecte» aux yeux des acteurs du monde scolaire. Ils refusent d'admettre que l'École puisse être un lieu politique et par conséquent qu'un regard politologique puisse être jeté sur son fonctionnement. Or, c'est justement le défi à relever que de comprendre quelles sont les implications de cette réticence collective à penser l'École comme une Cité politique. Or, notre modèle est fondé aujourd'hui sur la revendication d'une neutralité politique de l'École. Les représentations sociales ont connu un glissement sémantique assimilant neutralité non seulement religieuse mais politique de l'École, voire de l'Etat. Or les représentations sociales en étiquetant le monde, orientent les pratiques sociales. La question de la neutralité politique de l'Etat républicain ne peut pas ne pas être posée. Dans le contexte de l'Etat moderne, les schémas moraux de la tradition ont perdu leur force. La sécurité ontologique, faiblement fondée s'appuie alors sur des routines sans signification morale. La communauté exprimée par les symboles nationaux fournit alors cette sécurité ontologique qui fait défaut, comme le montre Anthony Giddens. En tout état de cause, l'Etat nation doit produire sa continuité et l'assurance de sa continuité, par cet habitus national, selon l'expression d'Elias, suscitant ce sentiment national, image d'un Nous valorisant. Or, ce sentiment et cette idéologie de la communauté nationale ont une fonction cruciale dans l'architecture des institutions démocratiques. La valeur identitaire de l'Etat nation sert de socle à la légitimation des institutions politiques. Les institutions d'enseignement public sont donc orientées vers l'approfondissement et le renforcement d'un enseignement du Nous presque exclusivement axé sur la tradition nationale. Les récents débats sur la construction partiellement amnésique de la mémoire française dans et par l'École en attestent. Ce n'est probablement qu'après mai 68, dans un climat «droitier» et d'imputation de «gauchisme» au corps ensei-

gnant, d'un fantasme d'endoctrinement politique des masses par l'école, qu'une circulaire de René Haby identifiant laïcité et neutralité politique scellera le glissement sémantique. Elle préconise une attitude objective «laïque», devant les problèmes religieux et politiques. L'Etat est chargé selon lui de par la délégation qui lui en est faite d'assurer une formation dans un champ limité et qui, de tradition laisse à l'écart tous les domaines controversés des connaissances et des modes de pensée dans lesquels ne peut être abandonné à l'Ecole en tant qu'organisme, à son administration, à un ou plusieurs enseignants, voire au groupe d'élèves, la responsabilité de définir les objectifs éducatifs. Cette inflexion n'était pas anodine. Elle participe au déni du politique dans le lieu scolaire ce qui nous permet alors d'appréhender autrement la question centrale de l'arbitraire de la règle scolaire. Socialisant les jeunes générations et inculquant les normes centrales permettant la cohésion sociétale. L'Ecole construit-elle une mémoire nationale fédératrice et donne-t-elle au plus grand nombre les ressources permettant de décrypter le jeu social ? Dans un processus de contractualisation social et politique de l'éducation d'une Nation unifiée, donc purifiée des scories des histoires singulières, se conçoit l'histoire politique de l'Ecole en France, institue et légitime tour à tour une vision eschatologique de la société française, par laquelle, le peuple est rendu pleinement souverain, sous l'éclairage généreux de la Raison, des lumières et de l'universalité conquérante des savoirs émancipateurs. Ce contrat est-il aujourd'hui caduc ? L'Ecole est aujourd'hui confrontée à des demandes de pluralismes culturels et culturels auxquels elle doit faire face. Comment y répond-elle ?

La construction sociale de l'identité nationale française passe par l'assignation à chaque individu d'une identité singulière et la production collective de référents identitaires, marqueurs culturels autant que politiques. L'Ecole en est un acteur de la définition de cette citoyenneté républicaine, comme système de représentations symboliques et sociales que l'inculcation d'une mémoire nationale promet.

## **2. L'Ecole et la construction d'une mémoire nationale**

Dans un fichier d'éducation civique encore aujourd'hui utilisé dans les écoles primaires, il faut répondre à des questions du type : *quels*

*traits de caractère attribue-t-on au coq ? Ou bien encore à la lecture d'un texte de celui-ci : comment Jules Ferry justifie-t-il la colonisation ? La réponse attendue, dictée par le professeur d'école est "apporter la civilisation aux pays colonisés", sans aucune distance critique sur le texte de Jules Ferry !!!! Suzanne Citron n'aurait pas osé aller jusque là, elle qui dans *Le mythe national, L'histoire de France en question* [2] retraçait l'histoire de l'affirmation de l'Ecole républicaine en tant que creuset de la Nation et que «conscience morale», mutilant la richesse multiple et contradictoire des mémoires françaises, par la promotion d'une «légende», consacrant une France immémoriale au travers de l'enseignement de l'histoire objectivement «patriotique», présentant une France une et indivisible.*

### **2.1. L'Ecole et l'identité nationale**

L'histoire de l'invention moderne de l'Ecole en tant qu'Institution de la socialisation démocratique est aussi celle de la construction/déconstruction/ reconstruction d'une mémoire collective. L'histoire de la mémoire est la question qui se pose à la modernité, autant comme marquage des traces du passé que comme forme symbolique de quête d'identification collective. L'École opère une sélection de savoirs et une organisation en séquences: la mise en discipline des savoirs sert le projet supérieur de mise en discipline de l'individu en conformité à l'ordre social existant et projeté. Cette fabrication scolaire et sociale de la mémoire nationale, notamment dans les enseignements historiques est un travail de reconstruction mettant en scène oubli et déni. Le pensable et le désirable sont toujours en partie modelés par les institutions qui nous façonnent. La mémoire collective sert de système de stockage à l'ordre social. L'oubli ne se fait donc pas au hasard: mémoire et oubli dépendent d'un système mnémonique constitué par l'ordre social. C'est pourquoi les institutions gouvernent et contrôlent la mémoire. Merton qui fondait émotions, cognition et structures sociales en un seul système, soulignait la faculté de tout ordre social de créer les conditions d'une myopie motivée par la dénégation d'une réalité douloureuse. Toute société a la dénégation à sa racine. En cela, l'Ecole, comme toute autre institution, est un lieu où s'enlise le sens, sous l'effet du pouvoir, par essence conservateur et par nature victime de l'entropie. La mémoire nationale scolaire est à la fois

sélective et belligène. Elle se légitime car elle vise à garantir l'identité d'un groupe, sans pour autant y parvenir. Elle joue donc sur l'obsession du culte du souvenir. Elle nécessite de naturaliser le réel par la promotion «d'allants de soi». La mémoire collective en produisant le groupe, produit aussi la société et la contre-société.. Penser la mémoire est alors penser le rapport à l'histoire, au sens où la mémoire est une mémoire vécue, sans cesse inscrite dans le politique et dans une temporalité qui lui est spécifique. Et, c'est en tant qu'espace de narration que l'Ecole est partie prenante du discours collectif qu'est la mémoire commune. Dans son ouvrage, *Le mythe national, L'histoire de France en question*, Suzanne Citron retrace l'histoire de l'affirmation de l'Ecole républicaine en tant que creuset de la Nation et que *conscience morale*, mutilant la richesse multiple et contradictoire des mémoires françaises, par la promotion d'une *légende*, consacrant une France immémoriale au travers de l'enseignement de l'histoire objectivement «patriotique», présentant une France une et indivisible. Selon Citron, l'historien Ernest Lavisser a fixé pour les écoles, un *TEXTE* du passé, organisé autour d'une France sans commencement incarnée dans une Gaule mythique, d'une succession d'actes de guerre et de conquêtes licites puisqu'ils construisaient une patrie préexistante à sa formation. Les abus de pouvoir servant la grandeur et l'unité de l'Etat sont ainsi légitimés. Cette histoire inventée par l'Ecole servira alors de «catéchisme» à la religion de la France, lieu imaginaire de la révélation de Dieu dans la patrie, lieu du récit de la présentation d'un passé mis en ordre et épuré. Une *théologie* intégriste de la France est prolongée par une morale intégriste. La patrie est source de morale et le service de la France impose de (re)construire une mémoire collective et historique, garante de la fusion des milieux en un lieu homogénéisant et réducteur. Cette mise en scène du passé, inaugurée dans les manuels d'histoire de la III<sup>ème</sup> République est récurrente dans l'Ecole en France. L'essence de la France continue encore d'y précéder l'existence de chaque français. L'histoire de chaque français ne peut être que celle de la France. L'école républicaine fut une entreprise d'alphabétisation et d'égalisation méritocratique mais aussi une machine à acculturer en réduisant ou éliminant ce que la France de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle conservait encore comme diffé-

rences de culture et de langage. Suzanne Citron insiste particulièrement sur ces «trous de mémoire» que représentent Vichy et la guerre d'Algérie, représentatifs des gommages, censures et traductions légendaires de notre histoire dans l'enseignement. Elle y voit les séquelles de l'Etat monarchique dans la République et la preuve d'une manipulation de la mémoire collective par les élites au bénéfice des différents pouvoirs. Car la logique de cette histoire est de légitimer le pouvoir en place, le «vainqueur» et d'ignorer les vaincus. Il s'agit d'une mémoire *excluante*, qui repose sur la négation de l'Autre. Son caractère est d'être totalitaire et linéaire. Elle a pour finalité d'assurer au groupe qui s'en réclame, un droit exclusif et sacré, celui d'appartenir à l'entité nationale, par cette allégeance politique à une mémoire reconstruite qui repose sur l'ignorance, parfois la suspicion et la haine des autres. Cette mémoire excluante cache les enjeux de pouvoir. Elle exclut donc tout projet de mémoire *existentielle, critique et plurielle*. C'est pourquoi, Citron invite à réinventer l'histoire à l'Ecole, une histoire qui cesserait d'avoir pour seule logique le processus de construction de l'Etat Nation.

Dès le XIX<sup>ème</sup> siècle l'école devient un instrument privilégié pour développer le sentiment d'appartenance nationale, notamment grâce par la langue, à la littérature, aux enseignements d'histoire, géographie et instruction puis l'éducation civique, destinés à construire un socle de valeurs communes, véhiculant des certitudes, formant une identité nationale commune[3]. Une instruction ministérielle du 4 juillet 1961 rappelle que l'éducation civique doit préparer les citoyens au «sacrifice suprême» pour la patrie. Sans doute, le travail d'inculcation par le «haut», voire d'endoctrinement, dans l'Ecole, d'une mémoire collective, en promouvant, en sélectionnant et en légitimant un savoir idoine à la construction d'un espace opératoire au «vouloir vivre collectif», correspond-il à une œuvre de réduction des «indigènes», constitués de populations conquises à l'intérieur comme à l'extérieur et toujours «figures de la barbarie», à une centralité française, conçue comme archétype du Centre (Etat / République / marché) assujettissant les périphéries (peuples, cultures, ethnies, société civile). En ce sens, l'histoire de la colonisation qui coïncide historiquement avec l'invention de l'Ecole laïque, obligatoire et républicaine, n'est pas fortuite en même temps qu'elle

relève du caractère idéologique de l'Etat éducateur. Logique marchande et rationalité politique donnent sens au même projet. La colonisation des territoires et des populations s'est accompagnée de la colonisation des « esprits », sous l'étendard de l'Ecole. Un rapport « colonial » au savoir légitime peut ainsi être postulé polito-génèse de l'Ecole, instance de violence symbolique, de légitimation d'un ordre économique et politique souverain et de domination. La violence de l'Etat opère toujours contre la socialité de la société. La construction d'un modèle d'intelligibilité de la légitimation par l'Ecole, dans son travail de recomposition / sélection / production de la mémoire collective suppose l'émergence, la diffusion, la construction d'un savoir, d'un *texte caché* uniquement accessible par le truchement de clercs autorisés: les instituteurs. Eric Savarese, analyse l'histoire coloniale enseignée, dont la diffusion sous l'effet de la scolarisation obligatoire lui paraît être gage d'efficacité politique, grâce à la construction d'un *imaginaire colonial* [10] – pensé à la fois comme instrument de connaissance et outil de méconnaissance du fait colonial –. Elle véhicule selon lui, des phénomènes de domination et de légitimation d'un ordre politique et économique nouveau, qui œuvre à la réduction de l'Autre au Même, à l'abolition de l'altérité, par « oubli » des « indigènes ». Savarese précise qu'il n'est pas illégitime de supposer que pensée comme trajet imaginaire, la légitimation des conquêtes coloniales soit avant tout oubli, amnésie. Oubli progressif – à travers l'exercice du pouvoir colonial – de l'Autre, des indigènes, des populations soumises, donc des représentations qui préexistent à la conquête. Amnésie lentement réalisée dans le cadre de rationalisations de colonisateurs qui, élaborant la mythologie de leur pratique coloniale, deviennent les agents de la légitimation de la colonisation et les agents de la colonisation des esprits, par l'Ecole ! Ce qui permet de comprendre l'élaboration de la relation politique de domination, dans la colonisation comme dans l'Ecole, en tant que récit construit/reconstruit d'une œuvre coloniale française, présentée d'une manière euphémisée, unanimiste et invariante dans les manuels scolaires et, au-delà, dans les pratiques de ses acteurs. Aussi, idéologie coloniale, telle qu'elle fut élaborée par les auteurs français est le plus souvent construite à partir de références laïques, et parfois même de concepts inspirés des lumières

et de la Révolution Française. L'œuvre coloniale y devient comme preuve de la générosité de la France. Explications rationnelles et messianiques caractérisent tout au long de la IIIème République, une manière moniste de penser la colonisation. Ce que le texte suivant de Lavissee illustre exemplairement:

« L'instituteur et l'institutrice sont des Français. Ils enseignent aux petits Français et aux petits Arabes tout ce que vous apprenez à l'école. Les arabes sont de bons petits écoliers. Ils apprennent aussi bien que les petits Français. Ils font d'aussi bons devoirs. La France veut que les petits Arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que notre France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis » p. 165.

Après 1962, de longs silences sur l'histoire coloniale vont supplanter le récit patriotique et enthousiaste des conquêtes. Il faudra attendre les années 1980, pour que soit mentionnée la bataille de Dien Bien Phû... C'est dire ô combien la « civilisation » des indigènes par l'éducation aura été le meilleur argument pour justifier la conquête. D'abord parce qu'elle aura été productrice de configurations mentales favorables « au sens de l'histoire » ; ensuite, parce que le travail de reconstruction opéré par l'Ecole, tant dans la sélection du savoir légitime que dans la production d'une mémoire collective acceptable, sert le besoin de naturaliser les phénomènes de domination en jeux, c'est-à-dire de les oublier, car le pouvoir « avance » toujours masqué. Sophie Ernst [4] aborde la question de l'enseignement de l'histoire des mémoires de l'immigration dans le modèle français d'assimilation, celle de la construction par l'école d'une mémoire commune à travers l'identification à des figures de l'histoire, de la géographie ou de la littérature, transmettant un attachement au passé national, fonctionnant sur un mode filial qui avaient pour vocation de transformer en une génération des enfants d'immigrés en français. Mais cela avait un prix, précise-t-elle qui était l'impossibilité de se représenter comment, si l'on était français et gaulois à l'école, on avait des parents bizarres, parlant une langue barbare et ignorants des références communes puisque notre mémoire nationale s'est construite en occultant dans l'imaginaire national le fait de l'immigration. Comme le dit avec pertinence Sophie Ernst, mémoire n'est pas histoire et c'est bien là l'ambiguïté des fonc-

tions de l'École qui oscille entre la transmission de savoirs objectifs et la construction d'une mémoire commune.

Il n'est pas étonnant que le parlement ait proposée par la loi du 23 février 2005 un article qui supposait que soit enseigné «le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord», avant que cet article ne soit retiré de la loi, face au tollé des historiens notamment.

Cependant, l'intérêt jamais démenti pour les enseignements de civilité (l'ECJS en lycée aujourd'hui) atteste d'arrières pensées toujours possibles en termes de formatage. Le retour à l'instruction civique et morale à l'école primaire scelle notre nostalgie de l'école du passé.

## **2.2. L'École et la pluralité des cultures**

Si l'École peut-elle être conçue comme lieu de production et de reproduction du citoyen, c'est par la transmission des valeurs communes que doivent s'intégrer les milieux dans le lieu et par la production de l'excellence scolaire par le lieu que se différencient les milieux dans le lieu. L'École, milieu moral organisé, façonne l'identité de l'élève en inculquant collectivement et individuellement, des valeurs, normes, conduites et idées communes. Socialiser c'est à la fois convertir et incorporer des structures afin de transformer un être, supposé non social, en un sujet social par une action sur le savoir-être. Le projet fondateur de l'École reposait donc une visée socialisante et unificatrice. Les Pères de la République assignèrent à l'enseignement de l'histoire un objectif patriotique: à tous les enfants aux mille parlers locaux, seraient inculqués l'amour de la patrie une et indivisible et la croyance en la supériorité de la France. L'École républicaine insérée dans un processus de civilisation cohérent parvenait ainsi à maîtriser le travail de subjectivation populaire par la construction de ce sujet social à la fois abstrait et universel, conforme à l'idéal de la science positiviste et de la citoyenneté républicaine. Le petit breton, le petit provençal, le petit corse y perdait sa langue, mais devenait patriote. Par le fonctionnement en apparence uniforme de l'École, par la construction légitimée et légitimante de l'excellence scolaire, l'École construit une représentation officielle de la valeur scolaire des élèves par delà leurs milieux d'appartenance. Mieux encore, elle fait comme si leurs milieux d'appartenance étaient transcendés par le lieu

de l'institution. Or, Les visées stratégiques familiales par rapport à l'École, les inégalités de capitaux mobilisables selon les milieux se ramifient avec l'insertion différentielle des familles dans des réseaux professionnels, culturels, associatifs ou politiques. L'existence ou non de projets scolaires familiaux s'accompagnent aussi d'une division du travail école / famille très différente selon les milieux d'appartenance tout comme les relations - leur fréquence et leur forme - entre les parents et les enseignants.

La neutralisation des milieux en un lieu d'intégration des individus autour de valeurs centrales de cohésion suppose d'assigner au système scolaire la vocation de former le citoyen couplé aujourd'hui avec l'ambition de former l'agent économique. Le système scolaire est supposé vecteur d'ascension sociale possible et agent de socialisation par excellence. Si les programmes scolaires du début du siècle sont explicitement truffés d'intentions morales, ceux d'aujourd'hui fonctionnent implicitement de la même manière. Mais ce travail d'acculturation à l'œuvre dans les pratiques scolaires est aujourd'hui en crise. L'École républicaine, telle qu'elle a participé à construire la République était fondée sur la promotion d'un idéal d'égalité des chances dont le socle reposait sur un projet d'inculcation d'une mémoire et d'une culture communes. La République moniste construit par le système scolaire une solution originale, sorte d'allégeance des périphéries au centre. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Avec la chute de l'empire et les vagues d'immigration successives, la légitimité sociale et culturelle de ce système est aujourd'hui révoquée en doute. L'École doit-elle, peut-elle détribaliser ?

Soumis aux enjeux économiques et aux injonctions politiques, le lien social est en perpétuelle construction/ déconstruction et l'École dans nos sociétés, est au centre d'un processus de tissage des solidarités et des singularités multiples, mais aussi au cœur de la construction de formes de dominations et d'allégeances. Si l'École participe à la construction politique du sens, entre unité et diversité, c'est au travers de la promotion d'une cité laïque, politiquement correcte en ce

qu'elle neutralise en apparence les aspérités tant ethniques, sociales, culturelles, régionales que confessionnelles, dans un espace supposé homogénéisant – bien que jamais homogène – les singularités individuelles et les particularismes communautaires. Or, elle est aujourd'hui confrontée à une demande croissante de pluralismes culturels et culturels. Ainsi par exemple, certaines jeunes filles musulmanes veulent porter le voile à l'École, des élèves font ramadan et les cantines s'adaptent aux interdits alimentaires. Certains étudiants juifs refusent les examens pendant shabbat. Mais aussi des jeunes revendiquent et organisent de nouvelles formes de socialisation et de sociabilité radicalement allogènes au monde scolaire, émergence de nouvelles tribus, voire de nouveaux «mondes scolaires».

Les revendications récentes de promotion des cultures et des langues régionales, des Bretons, des Corses, des Basques ou des Calédoniens, si elles ont d'abord investi les écoles privées, s'expriment au sein même de l'espace éducatif public. Les solidarités mécaniques de proximité (de village, de clan, de familles, de cultures communes, de régions) que la modernité triomphante paraissait avoir laminées, que la violence symbolique de l'Etat centralisateur pensait avoir réduit au silence dans l'acculturation à la citoyenneté moniste, resurgissent avec la crise de la raison. La citoyenneté devient plurielle. Or, la centralité de notre noyau citoyen, tient à ce qu'elle s'est construite comme mode d'appartenance en rupture avec les autres formes d'allégeance qu'elles soient locales, paroissiales, claniques. La citoyenneté relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra ou supranationales d'une part ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté fut ce projet politique fondateur, vécu comme forme quasi-naturalisée d'appartenance qui construit un sujet politique unidimensionnel. De fait, elle rejette au périphérique ce qui dans les singularités renvoie aux groupes de référence et reconstruit le pluriel comme une unité totalisante et auto légitimante.

**Le travail d'acculturation de l'institution est-il caduc: le grand débat comme révélateur ....**

La laïcité corrélée au projet méritocratique a été l'instrument de construction politique de

notre citoyenneté, le cadre juridique et politique de l'invention d'une «mêmeté» au fondement de la Nation. Il y a un lien historique, voire nécessaire, entre République et laïcité puisque cette dernière abusivement saisie comme neutralité politique (autant que religieuse) engendre un déni du politique dans le lieu scolaire. L'idéologie sous-jacente à la laïcité au sens de perspective sous laquelle le sujet se représente ses valeurs, ses normes et les fins posées par sa société, en est le laïcisme qui figure au cœur de la concurrence opposant, au dix-neuvième siècle, les mondes religieux et politique quant au monopole du discours de légitimité sur le monde. Dans ce contexte, le laïcisme fut à la République ce que le scientisme fut à la science. Le modèle de laïcité à la française, qui est pourtant une exception politique, nous semble aller de soi s'il n'est pas réfléchi et déconstruit de manière critique, parce qu'imposé comme cadre de la réduction d'une espérance démocratique dans l'institution d'une république moniste. Aujourd'hui encore, pour nombre de zéloteurs d'une conception neutralisante de la laïcité, tout se passe comme si elle s'était imposée en tant qu'évidence d'autant mieux partagée que chacun la définit à sa manière. Or, la laïcité, œuvre de compromis de la IIIème République, n'est pas tant une articulation des activités privées et publiques à l'École, une éviction des religions dans l'école ou une neutralité religieuse et d'opinions revendiquées, qu'un modèle politique d'imposition et de légitimation d'un ordre social supposé pacifié, conçu comme emblème de la conception républicaine de l'espace public. S'il est historiquement anachronique d'assimiler laïcité et neutralité politique, c'est au prix d'une méconnaissance du sens originel du projet de laïcisation des savoirs.

La laïcité, résultat d'un conflit au cours duquel l'Etat s'est émancipé de l'institution religieuse dans l'esprit de Jules Ferry et des créateurs de l'école républicaine, n'est pas synonyme de neutralité politique, mais de neutralité religieuse, même si le modèle fondateur de la laïcité a des fondements quasi-religieux dans la sacralisation du savoir (particulièrement du rapport au savoir abstrait) supposée être gage d'une morale laïque et commune à transmettre. Historiquement, cette idéologie était très engagée politiquement puisqu'il s'agissait d'inculquer la Patrie (son amour) et la République (sa suprématie). Il fallait construire la République par l'École.

Aujourd'hui, la laïcité renvoie plutôt à une «anti-idéologie» (dans la mesure où elle est présentée comme une garantie d'objectivité de l'enseignement dispensé), même si cela ne va pas sans occasionner des effets pervers. La laïcité est devenue (sous couvert de respect des opinions ou d'apolitisme) un prétexte pour oblitérer toute prise en compte explicite des valeurs. Ce n'est probablement qu'après mai 68, dans un climat «droitier» d'imputation de «gauchisme» au corps enseignant, d'un fantasme d'endoctrinement politique des masses par l'école, qu'une circulaire d'Haby identifie laïcité et neutralité politique et scelle le glissement sémantique, alors même que pour les pères fondateurs de la république, la laïcité est un instrument politique de régénération de la Nation et assumé comme tel. En gommant les caractéristiques relevant des champs religieux et politique, l'idée de laïcité conduirait, au nom d'une supposée neutralité, à l'occultation des débats autour d'enjeux sociaux ou politiques, par exemple enseigner le fait religieux. Finalement, la laïcité telle que définie, comme exclusion du religieux et comme neutralité politique, en tant que norme centrale de cohésion de l'institution scolaire, sert de socle idéologique, pour faire tenir ensemble ce qui est désuni, par delà les clivages sociaux, culturels, culturels et même de genres, au travers aujourd'hui de l'interdit posé au port du voile. A travers le traitement public de la question du «voile» à l'Ecole, se donne à voir une culture laïque dominante. Dans la lignée du rapport Stasi en 2003, la loi du 15 mars 2004 interdit en effet le port de signes religieux «ostensibles» à l'école. L'Ecole du pluriel confrontée aux nouvelles demandes des mouvements religieux, aux résurgences des minorités culturelles et culturelles, ne peut plus être cette école républicaine façonnant l'imaginaire collectif autour du déni du Politique, promotrice de l'idéal messianique positiviste et laïque. L'argument de «laïcité» demeure cependant récurrent dans l'imaginaire politique. Il reste à en décrypter les bénéfices symboliques, politiques et identitaires paradoxalement inscrits dans l'ordre des discours et des pratiques d'exclusion, même s'ils sont officiellement connotés comme gages d'une universalité accueillante, bienveillante et «incluante».

Ainsi s'il existe une exception française, c'est celle de la confusion entretenue par l'appareil d'Etat entre le politique et le religieux, assu-

rant la promotion d'une séparation posant l'Etat comme extérieur aux Eglises, alors même que selon lui, ce discours sert à justifier (et à masquer) les interventions étatiques sur le religieux. La laïcité est à concevoir comme cette confusion non assumée, entre le politique et le religieux, assise sur de prétendues valeurs républicaines universalistes, proclamant la neutralité politique de l'Etat vis-à-vis du religieux. Il s'agit d'une forme de neutralité à l'origine de l'action publique, tout en déniait l'existence même d'actions étatiques dans les affaires religieuses. Sous cet éclairage, la laïcité est une idéologie (et pas seulement le laïcisme) qui sert le projet de construire publiquement les problèmes religieux, érigés en problèmes socioculturels (donc à intervenir pour en solutionner certaines manifestations jugées incompatibles avec les intérêts dominants du moment, contrairement au postulat de neutralité). La question du «voile» à l'Ecole en donne une illustration. Celle d'une culture laïque dominante fixant un interdit en forme d'oppositions (et d'impositions) irréductibles de valeurs (républicaines versus islamistes). Un impensé de la laïcité est ici posé à partir du jeu des impositions de normes implicites de recevabilité dans l'ordre républicain, national et citoyen (donc aussi dans l'ordre scolaire qui en reflète les valeurs et en précise certains moyens), en termes de pratiques arbitraires, discriminantes et au final, excluantes. Le statut des minorités visibles (et plus généralement de la visibilité), revendiquant, y compris de manière ostentatoire leur droit à la visibilité dans l'Ecole républicaine, achoppe sur la règle laïque posée en tant qu'interdit de visibilité des corps, d'abord dans ce qu'ils renvoient à une propriété privée – y compris dans la négation d'une visibilité des genres dans la relation aux savoirs – ensuite en ce qu'ils prescrivent la promotion d'une invisibilité comparable dans l'ordre économique marchand à celle de la transparence. La problématique politique du voile à l'Ecole relève selon nous d'un travail de dévoilement d'un sens caché: de ce qui est à la fois caché et montré, du corps comme de la violence de la règle, a fortiori, de l'instrumentation faite aux corps par la règle laïque. Il convient en cela d'interroger la laïcité (comme la démocratie, la république ou la citoyenneté d'ailleurs) en tant que lieu et moment d'un espace narratif, l'espace de la locution («la machinerie esthétique de la domination sociale» [8]), du *locus* qui dit, inter-



dit, prescrit, tait quelque chose sur nous-mêmes, l'arrière-plan de nos pensées, nos difficultés aussi à penser nos impensés.

La laïcité est à la fois regard (voilé) sur nous-mêmes et sur l'Autre, sur le corps de l'Autre, son apparence, ses différences plus ou moins acceptables, y compris son apparence de genre. L'Ecole moniste, toujours à la recherche de la meilleure voie pour transmettre la connaissance utile, l'amour et le respect de la règle, tous subordonnés à cette condition de dépossession d'un droit de propriété privé à l'usage des corps (au bénéfice exclusif de la promotion d'un corps collectif, abstrait et «publicisé»), prétend ériger une forme de visibilité paradoxale puisque «neutralisée» dans sa représentation individuelle, par l'interdit réaffirmé de l'existence d'un signe corporel dans l'espace scolaire, dont la vertu et le danger consistent à réintroduire symboliquement les corps absents / présents dans la relation scolaire, c'est-à-dire supposés préalablement neutralisés par la règle laïque et ses interdits. Elle impose des règles disciplinaires, par nature violentes, au travers d'injonctions de posture, de présentation de soi, de bonne gestion corporelle, de «visibilité». A ce titre, la règle laïque participe à un travail de surveillance des corps et des esprits. Y a-t-il une place pour les corps (spécialement s'ils sont rebelles ou suspectés de l'être) dans l'Ecole laïque républicaine et les corps y sont-ils à leur place assignée par l'institution ? Est-il possible (pensable) de laisser faire le corps ? Peut-il, «voilé» ou muni d'un signe ostentatoire, passer (rester) dans «le corps» de l'Ecole ? L'Ecole peut-elle être autre chose que ce lieu de régulation et de contrôle des conduites corporelles que la laïcité permet de sanctionner et de légitimer ? Dans l'Ecole les corps sont individualisés. Ils doivent être vus, sous le regard des observateurs ; corps *dévoilés* par la laïcité au bénéfice d'une espérance collective de conquête et de domination des corps privés (privés symboliquement de corps...) pour satisfaire au projet de «mêmeté», figure centrifuge d'un possible Être-ensemble, mais excluant, ce faisant, toute manifestation et signe de reconnaissance d'une altérité en genre (le port du voile), rendue d'autant plus visible que le signe (le voile) dévoile alors justement et en contradiction avec la neutralisation laïque des corps, une différence saisie comme contradiction au procès de «mêmeté».

En instaurant un régime de valeurs adéquates au projet républicain, conformes aux nécessités de la rationalité marchande et de l'insertion

économique, cette scolarisation obligatoire, au contact de la morale civique et des valeurs bourgeoises, était en passe de créer les conditions objectives et subjectives d'adhésion à un imaginaire national raisonné (et arraisonné), dont la fin serait la désignation d'une civilisation héroïque et au surplus exportable dans les termes de la colonisation et de l'universalisme, en instituant un sens au «sens de l'histoire». Morale et instruction civique sont une tradition de l'école républicaine française. Elles forment au «catéchisme républicain» et concentrent l'action éducative sur un savoir-être commun. Si elles ont été déclinées, au fil du temps, en éducation civique et citoyenne ou en éducation civique juridique et sociale (ECJS), elles ont même été pensées en complément des enseignements de «société», tels que l'histoire-géographie ou les sciences économiques et sociales, y compris dans le cadre d'une option de spécialité au lycée, à partir d'une formation plus approfondie en science politique. Quelle place aujourd'hui pour la pluralité des valeurs à l'école ? Au normativisme des premiers temps de l'école obligatoire fait place le règne du relativisme des valeurs. L'école «désenchantée» ploie sous des valeurs plurielles et parfois contradictoires: progrès, culture, finalités, comportements, institutions, méritocratie, utilitarisme signalent le pluralisme des valeurs. Le trop plein des valeurs produites et échangées pose problème dans un contexte toujours plus favorable à la marchandisation de l'éducation. L'école est, moins que par le passé, en mesure de porter les valeurs démocratiques qui la justifie, dans un climat où les idéaux démocratiques semblent moins établis dans leurs classiques dimensions citoyennes et de socialisation au politique, au profit notamment du règne du consommateur. Houssaye l'exprime sans détour:

«(...) Que ce soit par rétention de valeurs exprimées ou par imposition de valeurs restreintes, la laïcité n'interdit-elle pas toute éducation aux valeurs ? Du même coup, la laïcité n'est-elle pas opposée à la sécularisation ? Auquel cas, elle se disqualifierait comme cadre institutionnel permettant de penser toute éducation aux valeurs à l'école. Voici donc la laïcité confrontée au pluralisme des valeurs: qu'en fait-elle ? qu'en dit-elle ?» (*Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, PUF, 1992, p. 225)

A société tribalisée, selon l'hypothèse de Maffesoli, répondent des valeurs nomades, tra-

versant l'école à l'ère de la massification scolaire, elle-même gestionnaire de publics hétérogènes à la fois culturellement, socialement, voire ethniquement. La mise en échec du système scolaire tient aussi au déclin des anciens consensus scolaires: méritocratie, égalité des chances, promotion sociale par la possession de diplômes sont à la fois moins opératoires et moins assurées que par le passé dans un contexte de massification et de consumérisme scolaires. Car, c'est au cœur de la fonction la plus éminente de toute institution, et particulièrement de l'institution scolaire, que les failles et les doutes apparaissent, sur le fait même de pouvoir s'interroger sur ses capacités à toujours décréter l'identité. Comme l'explique Mary Douglas dans *Comment pensent les institutions*,

«Le processus cognitif fonde l'institution à la fois en nature et en raison. (...) Le rapport de similarité est une institution (...), (à partir duquel l'individu tire avantage) à rallier le fonctionnement collectif des analogies fondatrices» (p. 73).

En conséquence, les institutions sont supposées conférer l'identité, ce qui justifie leur permanence. Si elles n'y parviennent plus, où si elles y parviennent moins, probablement parce l'apport récent des minorités ethno-religieuses à l'identité nationale n'est pas pensé, la question d'une crise de l'Ecole se pose alors en termes de difficultés et d'obstacles aux ralliements attendus, d'intérêts ou pas à partager les analogies fondatrices, confrontées notamment à la montée de nouveaux «mondes scolaires» à l'ère de l'identité plurielle et métissée et de l'hétérogénéité croissante des socialisations. L'éclatement des formes identitaires au système scolaire rompt le pacte fondateur de l'Ecole républicaine inscrit dans la neutralisation des milieux (sociaux, économiques, culturels, ethniques) dans et par un lieu homogénéisant, celui de l'Ecole. A partir d'un éclatement des sociabilités juvéniles, une recomposition constante des milieux au lieu s'opère aujourd'hui par l'invention des mondes scolaires et signale l'entrée dans le temps du multiple ou du pluriel. La diversification croissante des référents identitaires des jeunes renvoie au déclin des régulations politiques des institutions traditionnelles (de la famille en passant par l'Ecole ou la Nation), recomposant le maillage des liens organiques, mécaniques et symboliques tissés entre institutions de l'espace public et de l'espace privé. La nouvelle ère de l'individualisation, dont les principaux marqueurs

sont la société de consommation, la mondialisation, les institutions bureaucratiques désocialisantes, les métamorphoses de la famille ou encore la recomposition du religieux, est l'indice d'un affaiblissement du lien social et un vecteur de résurgences des solidarités mécaniques de type communautaires. Ces transformations jalonnent l'effritement des mécanismes d'intégration autour des valeurs centrales, anciennement incontestées, et résultant toujours d'un travail d'imposition hégémonique. La massification du système scolaire et l'explosion des sociabilités / socialités juvéniles confrontent alors une Ecole à vocation homogénéisante, à la nécessaire gestion du pluriel et produisent une fragmentation des modes d'insertion des élèves à l'institution scolaire, dans une Ecole fragilisée et contestée par le retour des milieux. L'Ecole en crise est alors cette école «désenchantée», confrontée à l'éclatement des cultures scolaires. Le contrôle social assuré anciennement par l'Ecole est en butte à des résistances toujours plus affirmées à partir de sous-cultures juvéniles majoritairement ignorées par l'Ecole et stigmatisées en tant que cultures périphériques ; celles-ci n'ont pas leur place *Entre les murs* d'une Ecole aux fortifications effritées. Avec les mutations de l'Ecole et avec celles de la vie adolescente, la signification subjective des activités scolaires s'est diversifiée, au point que tous les allant de soi de la relation pédagogique et de la relation des élèves à l'institution se sont dissous. Pour de nombreux publics, la vie juvénile acquiert une autonomie croissante à la famille, à l'Ecole et aux agents traditionnels de la socialisation. Souvent les cultures juvéniles se définissent contre la culture scolaire. Dominique Pasquier dans son ouvrage «Cultures lycéennes» conclut que «chez les **lycéens**, la **culture** dominante n'est pas la **culture de** la classe dominante mais la **culture populaire**». La fracture scolaire, relayant la fracture ethnique, fait effraction dans notre mode de pensée. Elle a valeur de «trauma» pour le modèle républicain, jamais réfléchi car vécu comme universel et universalisable. Pourtant l'universalité est aussi une construction sociale. Mais si les sociétés se font elles-mêmes - tel est le credo fondateur - elles utilisent mille détours pour se dérober à elles-mêmes dans un double mouvement de simulation / dissimulation. Face à l'inquiétante étrangeté des «incassables», selon l'expression de Jacques Selosse [11], souvent dé-

crits sans repères – alors que le sociologue Daniel Thin [12] montre que ce sont plutôt dans les familles populaires une conception de l'autorité très différente de l'autorité légitime que l'institution scolaire demande –, les discours communs et médiatiques sur l'Ecole relayent une nostalgie qu'il nous faut penser. «Fabrique de crétiens»: la formule, signée, Jean-Paul Brighelli est une sorte de bannière pour tous les déçus de l'Ecole dans une république assimilationniste, sorte de machine à phagocyter les différences ....

Inlassablement l'Etat n'a cessé de produire une citoyenneté nationale productrice d'identité collective: «L'âme d'une nation ne se conserve pas sans un collègue officiellement chargé de la garder» écrivait Ernest Renan. L'identité nationale se décrète-elle? L'identité nationale s'enseigne telle dans des cours d'instruction civique à l'école ou dans les préfectures? Peut-elle se réduire à une mémoire tronquée et excluant dans une école qui au lieu d'inclure, en donnant à tous conditions d'une participation républicaine choisit l'exclusion systématique des distinctions trop «ostensibles», au moment même où il devient clair pour chacun que les populations musulmanes essentiellement d'origine maghré-

bine non seulement sont durablement installées, ont des velléités d'intégration et d'ascension sociales, et que leurs enfants sont ou seront français, citoyens français dans le même temps où l'inégalité de traitement des différents cultes se traduit même dans les discours. Dans son discours à St Jean de Latran du 20 déc. 2007, le président N. Sarkozy s'exprime ainsi: «*Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé (souligné par nous) ... parce qu'il lui manquera toujours la radicalité du sacrifice de sa vie et le charisme d'un engagement porté par l'espérance.*»

La circulaire du 22 mai 2004 concernant le port de signes religieux à l'Ecole souligne (: p. 1, fin 5ème §): «... si certains sujets appellent de la prudence dans la manière de les aborder, il convient d'être ferme sur le principe selon lequel aucune question n'est exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique»

Aucune question ne doit être exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique, même celle de l'identité nationale est scolairement entretenue.

### LA LISTE DE LA LITERATURE:

1. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, a. du 19-12-2006 jo du 28-12-2006 nor: menso603181a, rlr: 438-5 men - dges c 2-4 . Texte de 2006 encore en application.

2. Citron S., Le mythe national. L'histoire de France en question, Les éditions ouvrières et études et documentation internationales, Paris, 1989.

3. Dumont, Gérard-François, L'enseignement de la nation dans l'éducation en France: objectifs et questionnements, in ....( à compléter).

4. Ernst S., «L'école et les mémoires de l'immigration», in Lorcerie F., L'Ecole et le défi ethnique, INRP, ESF, Paris, 2003.

5. Étienne B., Giordan H., Lafont R., Le temps du pluriel - La France dans l'Europe multiculturelle, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 1999.

6. Giust-Desprairies F., La figure de l'autre dans l'école républicaine, PUF, Paris, 2003.

7. Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation, PUF, 1992, p. 225 Liogier R., Une laïcité «légitime», la France et ses religions d'Etat, Médecis-Entrelacs, Paris, 2006.

8. Liogier R., Une laïcité «légitime», la France et ses religions d'Etat, Médecis-Entrelacs, Paris, 2006.

9. Ozouf M., L'École de la France, Paris, Gallimard, 1984.

10. Savarese E., L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine, L'Harmattan, Paris, 1998.

11. Seloche J., «Inquiétante étrangeté des incasables», Adolescence, n° 59, 2007/1.

12. Thin D., Quartiers populaires: l'école et les familles, PUL, Lyon, 1998.

13. Vermes, G., «La langue maternelle. Une figure holiste de l'identité individuelle», in «Ville-Ecole-Intégration. Enjeux, pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs», n° 130, CRDP, Paris, 2002.

**REFERENCES:**

1. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 NOR: MENS0603181A, RLR: 438-5 MEN – DGES C2-4. 2006.
2. Citron S. Le mythe national. L'histoire de France en question // Les éditions ouvrières et études et documentation internationales. Paris, 1989.
3. Dumont, Gérard-François. L'enseignement de la nation dans l'éducation en France: objectifs et questionnements. - URL: [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=OUTE\\_012\\_0393](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=OUTE_012_0393). - p.p. 393-422.
4. Ernst S. L'école et les mémoires de l'immigration // Lorcerie F., L'Ecole et le défi ethnique, INRP, ESF. Paris, 2003.
5. Étienne B., Giordan H., Lafont R., Le temps du pluriel – La France dans l'Europe multiculturelle. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube, 1999.
6. Giust-Desprairies F. La figure de l'autre dans l'école républicaine. Paris: PUF, 2003.
7. Ozouf M. L'École de la France. Paris: Gallimard, 1984.
8. Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation. Paris: PUF, 1992. p. 225.
9. Liogier R. Une laïcité «légitime», la France et ses religions d'Etat. Paris: Médecis-Entrelacs, 2006.
10. Savarese E. L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine. Paris, L'Harmattan, 1998.
11. Selosse J. Inquiétante étrangeté des incassables // Adolescence, n° 59, 2007/1.
12. Thin D. Quartiers populaires: l'école et les familles. Lyon: PUL, 1998.
13. Vermes, G. La langue maternelle. Une figure holiste de l'identité individuelle // Ville-Ecole-Intégration. Enjeux, pratiques langagières urbaines. Enjeux identitaires, enjeux cognitifs», n° 130, CRDP. Paris, 2002.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

Par **Béatrice Mabilon-Bonfils**,  
Directrice du laboratoire EMA  
Professeure d'Université -

Sociologie et François Durpaire Maître  
de conférences, sciences de l'éducation,  
Laboratoire EMA (École, mutations,  
apprentissage) - EA 4507  
Université de Cergy-Pontoise

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Béatrice Mabilon-Bonfils**,  
Laboratory Director EMA  
University Professor -  
Sociology and François Durpaire Lecturer,  
Educational Sciences, EMA Laboratory  
(school, mutations, learning) -  
EA 4507 Cergy-Pontoise University

УДК 613+614

*Колбанов В.В.,  
Ирхин В.Н.*

**СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ  
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ  
ВАЛЕОЛОГИИ**

*(по материалам международных  
научных конгрессов валеологов)*

## АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта закономерность становления валеологии в системе наук о здоровье человека. Представлен анализ основных понятий и теоретических основ валеологии. Раскрыты наиболее существенные противоречия в современных представлениях о валеологии, и показаны возможные пути преодоления этих противоречий. Обозначены задачи развития валеологической науки на ближайшее десятилетие и неотложные меры по координации научных исследований.

**Ключевые слова:** валеология; методологические основы; достижения; проблемы; перспективы развития.

*Kolbanov V.V.,  
Irkhin V.N.*

**THE STATE, PROBLEMS AND  
PROSPECTS OF DEVELOPMENT  
OF VALEOLOGY**

*(based on materials of international  
scientific congresses of valeologists)*

## ABSTRACT

The paper reveals some common factors of valeology formation in the system of human health sciences. It presents the analysis of fundamental concepts and theoretical foundations of valeology. The authors discuss the most essential contradictions in modern notions of valeology and demonstrate some possible ways for overcoming these contradictions. The paper sets the tasks of valeological science development in the nearest decade and determines some urgent measures for coordination of scientific researches.

**Key words:** valeology; methodological bases; achievements; problems; prospects of development.

С 27 по 29 мая 2014 г. в Санкт-Петербурге проходил VII Международный научный конгресс валеологов, в котором приняли участие более ста учёных и специалистов в сфере здоровья из Беларуси, Литвы, Польши, России, Узбекистана, Украины [7]. Были представлены результаты исследований разных научных школ, опыт здоровьеориентированной деятельности в разных странах мира. Одним из центральных вопросов конгресса стал ана-

лиз особенностей развития валеологии за три десятилетия ее существования, определение конкретных действий по приоритетным направлениям валеологии в едином концептуальном ключе и на единой методологической основе. В этой связи, целью настоящей работы является анализ материалов семи конгрессов валеологов; отслеживание тенденций и проблем валеологической теории и практики, а также перспектив их развития.

Проведению первого конгресса предшествовала продолжительная организационно-методическая работа. Основы валеологии как самостоятельной интегративной науки о здоровье и здоровом образе жизни человека были заложены в 80-е гг. XX века отечественным фармакологом И.И. Брехманом. В 1990 году в Ленинградском институте усовершенствования учителей (позже – Академия постдипломного педагогического образования) была создана первая в мире кафедра валеологии, а через два года началась переподготовка педагогов по учебной специальности, утвержденной значительно позже (в 1996 году) приказом Госкомвуза под шифром 040700 – валеология. Стала очевидной необходимость подготовки по этой специальности в педагогических и медицинских вузах, вследствие чего стали создаваться аналогичные кафедры в других регионах Российской Федерации. Однако эти попытки оказались разнородными и спонтанными, поскольку не был создан единый координирующий центр, а концептуальные основы валеологии как науки и учебной специальности вызревали медленно. К началу XXI века специальность «валеология» была исключена из классификатора специальностей, некоторые кафедры валеологии, не имея министерской поддержки, срочно меняли свои названия или даже распались.

Тем временем идеи валеологии распространились далеко за пределы России и СНГ. Подтвердилась классическая формула: «нет пророка в своём отечестве». Первый международный конгресс (1999 г.) был задуман как начало согласованной деятельности учёных и специалистов, когда выявилась неспособность Минобразования РФ и РАН обосновать актуальность новой науки и учебной специальности [2]. Материалы, представленные на конгресс, оказались настолько разнородными, что пришлось распределить их по трём рубрикам: 1. Основные проблемы валеологии. 2. Смежные с валеологией проблемы. 3. Материалы для дискуссий.

Эта рубрикация стала традиционной при проведении последующих конгрессов. Со-

гласование позиций потребовало продолжения. В течение 10 лет кафедра валеологии СПбАПО провела 5 Международных научных конгрессов валеологов с участием специалистов и учёных из Австрии, Беларуси, Казахстана, Латвии, Польши, Приднестровья, Украины, Финляндии, Чехии, Швеции. На протяжении этого периода постепенно вызревало представление, что возникновение валеологии как науки, учебной дисциплины и оздоровительной практической отрасли, её широкое распространение в системе образования в конце XX века было обусловлено комплексом социально-экономических, этически-нравственных, экологических, научных, образовательных и иных причин. Появление валеологии стало возможным лишь тогда, когда уровень знаний о человеке, его биологических, психологических, социальных и других аспектах, достиг достаточно высокого уровня для создания интегративной науки о способах формирования, сохранения и укрепления здоровья человека. К концу XX века созрели объективные условия для возникновения науки о здоровье: с одной стороны, была накоплена «критическая научная масса» валеологического знания, а с другой – сформировался цивилизационный кризис. Валеология стала гуманистическим, парадигмальным ответом на вызовы времени, на попытки решить проблему единства и многообразия здравоведческого знания.

С утилитарных позиций развитие валеологии как учебной дисциплины требовало скорейшей разработки проблем, назревших в системе образования разного уровня, но строго научный базис валеологического совершенствования образовательного процесса создавался медленно вследствие научного консерватизма типа «охрана здоровья», «здоровьесбережение». В погоне за разнообразием педагогических технологий не сразу осознавалась необходимость выбора технологий, способствующих не только сохранению, но и наращиванию, а также формированию здоровья детей, подростков и учащейся молодежи. В материалах первого и второго конгрессов такая тенденция прослеживалась в трёх-четы-

рѣх докладах [2, 3], но на третьем и четвёртом конгрессах она усилилась (по 10 сообщений) [4, 5]. Это был пик в решении острой педагогической потребности, но пассивная позиция органов управления образованием, известное шельмование валеологии в последующие годы вызвало угасание творческой активности педагогов-новаторов. В 2007 году, на пятом конгрессе, педагогические технологии прозвучали в пяти докладах [6], а в 2011 году, на шестом конгрессе – только в трёх [7].

В 2009 году в результате разрушительной реорганизации СПБАППО была ликвидирована и кафедра валеологии. Однако проблемы здоровья и здорового образа жизни человека в России не исчезли, а обострились. Шестой Конгресс валеологов проводился в стенах Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П.Павлова в 2011 году. Это был период преодоления догматизма и консерватизма в отечественной науке и сфере образования. Консерватизм самих участников конгресса по-прежнему нуждался в корректировке, в связи с чем подготовка очередного международного форума потребовала трёхлетней рефлексии его организаторов.

В материалах VII Международного конгресса валеологов особое место занял вопрос о теоретико-методологических основах валеологии, анализ ее понятийно-терминологического аппарата [8].

В соответствии с современной парадигмой мышления, постнеклассическим этапом развития науки, валеология нацеливает на целостное изучение здоровья человека, на раскрытие целостной здоровьесберегающей деятельности (а не только здоровьесберегающего направления, как это принято во многих современных нормативных документах и исследованиях).

Ключевое понятие валеологии «здоровье» рассматривается не только как основное право человека и главная детерминанта экономического и социального развития стран и народов в условиях нарастающей глобализации во всех сферах человеческой деятельности. Оно справедливо считается одним из

факторов национальной безопасности государства. Как многомерное понятие, здоровье человека становится результатом обеспечения всего комплекса детерминант (физической, психической, сенсорной и др.) на социально обусловленной нравственной основе. Поэтому не случайно участники конгресса, в соответствии с Уставом ВОЗ, провозгласили ответственность правительств за здоровье своих граждан, призвали органы власти всех уровней создавать условия, необходимые для укрепления генофонда и здоровья всех этносов государства.

Кроме того, в резолюции конгресса подчеркнута мысль, что обеспечение здоровья граждан требует немедленного перехода от политики охраны здоровья населения к политике создания оптимальных условий для активного формирования здоровья человека с момента планирования зачатия на протяжении всей жизни. При этом обязательным условием сохранения и укрепления здоровья человека является оптимальный для него собственный стиль жизни, но выбору оптимального стиля жизни должно способствовать перманентное квалифицированное обучение.

Отмечая три десятилетия существования валеологии, участники конгресса признали, что развивающаяся наука о здоровье аккумулировала здравоведческие области знания вокруг объекта исследования – здоровье человека. Однако известно, что развитие любой науки имеет дискретный характер в виде чередования определенных этапов. При отсутствии координации исследований может произойти столкновение разных научных школ из-за различия целей, методологических оснований и критериев оценки результатов. Что и произошло с валеологией. Причины кризиса валеологической методологии заключается в следующем:

- плюрализм методологического сознания;
- абсолютизация субъективизма в противовес методологизму;
- игнорирование и даже отрицание научных методов исследования путей обеспечения здоровья человека;

- затухание инновационного движения педагогики здоровья в России и дифференциация методологического сознания исследователей в сфере науки о здоровье вследствие «болезни роста» валеологии;

- натуралистическая тенденция сглаживания различий между миром природы и миром культуры;

- акцент на изучении частных подходов, методов, технологий, а не на установлении связей между ними;

- поверхностность представлений о проблеме, непонимание того факта, что многие научные школы, а также эмпирические подходы не опровергают, а нередко дополняют друг друга [8, с. 51].

Имея единый объект исследования, представители различных научных школ не смогли усвоить полный багаж ранее накопленных достижений, которые во многом остались консервативными, а в конечном итоге пришли к разрозненным, зачастую неверным концептуальным решениям. Нежелание и неумение выйти за пределы своих прежних узких профессиональных областей породили неоднозначные представления о сущности новой науки. Участники VII конгресса пришли к согласию, что в соответствии с сущностными атрибутами здоровья необходимо внести уточнения и в валеологический тезаурус. Независимо от прежней профессиональной принадлежности, специалисты и исследователи, работающие в сфере валеологии, должны использовать единый профессиональный язык, позволяющий понимать друг друга и взаимодействовать.

Болевая точка валеологии – недостаточная разработанность её методологической основы, что затрудняет создание целостной концепции здоровья и ведет к декларации валеологии как интегративной науки. Наметившаяся тенденция интеграции валеологического знания рассматривается как попытка решить проблему его единства и многообразия. Отсюда – попытки провозглашения эколого-валеологии, разработка акмеовалеологического подхода к исследованию здоровья человека и др.

Среди направлений, предлагающих свои пути выхода из методологического кризиса теории и практики в сфере здоровья, можно выделить диалектико-материалистические, экзистенциалистские, позитивистские, религиозные идеи. Интегративная идея видится в том, что перечисленные направления в определенной мере дополняют, а не исключают друг друга в контексте многоплановости человеческого здоровья и факторов, его определяющих.

На наш взгляд, концептуальным основанием для определения методологического интегративизма в валеологии может стать принцип дополнительности на первом этапе ее развития в преддверии последующих этапов сращивания, синтеза и компаративности развития валеологического знания [8, с. 49]. Согласно Н. Бору, в процессе познания для воспроизведения целостности объекта необходимо использовать взаимоисключающие, «дополнительные» классы понятий, каждый из которых применим в своих особых условиях [1, с.109]. Данный принцип позволяет взаимодополняемость многообразных научных подходов использовать как фундамент науки о здоровье, преодолеть различия диалектики и феноменологии при решении проблемы понимания здоровья и путей его обеспечения. Своеобразие принципа заключается в том, чтобы находить некое общее и, в то же время, инвариантное в различных, противоречащих друг другу репрезентациях, т.е. отображениях одного в другом или проекции на другое. Такие репрезентации свидетельствуют о том, что в настоящее время нет целостного восприятия картины здоровья человека и путей его обеспечения, и только посредством принципа дополнительности можно эту целостность осуществить.

Использование опыта организации валеологического образования в образовательных учреждениях Беларуси, Польши, России, Узбекистана, Украины, Литвы, Чехии может явиться основой построения современной системы непрерывного обучения всех возрастных категорий основам здоровья и здорового образа жизни.



Несмотря на частные ошибки и перекосы, обусловленные «болезнями роста», валеология стала фундаментом развития педагогики здоровья, импульсом возникновения валеологического подхода в образовании. Валеологические исследования обеспечили методологические и теоретико-методические условия здоровьеориентированной инноватики в сфере образования.

Большой интерес участников VII конгресса вызвал обмен опытом внедрения валеологических образовательных программ и здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс учреждений различного типа. Ряд работ был посвящен валеологическим проблемам дошкольного образования и влиянию комплексного использования педагогических технологий, обеспечивающих здоровье детей в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Раскрыты особенности ценностного отношения участников образовательного процесса ДОУ к здоровому образу жизни, организации и реализации инновационной здоровьеориентированной образовательной деятельности в ДОУ.

Обширным оказался представленный перечень проблем школьной педагогики здоровья: режим дня школьника и его здоровье; вариативная программа школьного здоровьесберегающего клуба; развитие потенциала личности школьника; ресурсы валеологического содержания некоторых дисциплин основного общего образования; комплексная оценка готовности учителей средней школы к здоровьесберегающей деятельности. Тем не менее, за последнее десятилетие заметна тенденция к сокращению численности исследований, посвящённых здоровью школьников, что обусловлено, вероятно, влиянием негативного административного ресурса.

Вузовская тематика нашла более широкое отражение в валеологических исследованиях участников конгресса, однако, возможно, такое превалирование оказалось откликом на ранее упущенные возможности обеспечения здоровья школьников, ставших ныне студентами.

Участники конгресса оказались единодушными в том, что валеология стала теоретико-методологическим базисом, на котором могут разрабатываться государственные и национальные программы обеспечения здоровья человека. Наряду с этим, отмечена недостаточная исследованность критериев здоровья и здорового образа жизни, что на ближайшие годы ставит перед учреждениями здравоохранения и академическими институтами задачу дальнейшего поиска критериев и методов количественной оценки здоровья человека, даже не имеющего никаких патологических отклонений.

Итак, перспективы науки о здоровье связаны с разработкой интегративной методологии валеологии; с приоритетным развитием социокультурного ее аспекта; с обоснованием смыслов здоровья и воспитания здорового человека; с интеграцией идей, принципов науки о здоровье и народных традиций, опыта воспитания здорового человека.

Считая крайне актуальным систематическое проведение Международных научных форумов валеологической направленности, участники VII конгресса обратились к **главам государств, правительствам и парламентам** с предложениями усилить контроль рекламной деятельности, относящейся к здоровью и нравственному воспитанию детей, подростков и молодёжи; не допускать к публикации информацию, не подтверждённую профессиональной экспертизой; создать нормативную базу валеологического сопровождения учебной и трудовой деятельности, валеологического образования и просвещения всех групп населения.

Предложения к **Академиям наук** заключались в следующем: утвердить в Высших аттестационных комиссиях научную специальность «Валеология» по медицинским, педагогическим, биологическим и психологическим наукам; препятствовать бездоказательным попыткам дискредитации валеологии и валеологического образования; способствовать координации научных исследований в области валеологии.

**Министерствам образования и здравоохранения** участники конгресса предложили ввести преподавание основ валеологии на всех уровнях медицинского и педагогического образования с включением этой дисциплины в государственные образовательные стандарты; повысить роль разработки профилактических программ для предупреждения негативного влияния социальных и экологических факторов на здоровье человека; создать творческие коллективы для разработки учебных и образовательных программ, учебников и учебных пособий по валеологии на грантовой основе; утвердить унифицированные учебные программы по валеологии и ввести в базисные учебные планы общего образования преподавание самостоятельного учебного предмета «Здоровье и здоровый образ жизни»; восстановить в классификаторе направлений и специальностей высшего профессионального образования специальность «Ва-

леология»; осуществить профессиональную подготовку педагога-валеолога и врача-валеолога; ввести в штатные расписания образовательных учреждений и центров здоровья должности соответственно педагога-валеолога и врача-валеолога; считать целесообразным дополнительное образование по валеологии в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов различных отраслей; создать центр по лицензированию всех видов валеологической деятельности.

В то же время **министерствам труда и социальной защиты** важно учредить профессии и должности врача-валеолога и педагога-валеолога, **министерствам и государственным комитетам по делам печати, радио и телевидения** – создать научно обоснованную систему компетентной профессиональной экспертизы любой тиражируемой информации, имеющей отношение к здоровью человека.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Bohr N. The quantum postulate and the recent development of atomic theory, Atti del Congresso Internazionale dei Fisici, 11-20 Sept. 1927, Como-Pavia-Roma, Vol. II, Zanichelli, Bologna, 1928, pp.109-136.

2. Здоровье и образование. Материалы Международного конгресса валеологов и Третьей Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические проблемы валеологии» / Под ред. В.В.Колбанова. СПб: СПбГУПМ, 1999. 250 с.

3. Здоровье и образование. Материалы II Международного конгресса валеологов и 1-й Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические проблемы валеологии» / Под ред. В.В.Колбанова. СПб.: СПбГУПМ, 2000. 226 с.

4. Здоровье человека: Материалы III Международного конгресса валеологов / Под редак-

цией проф. В.В. Колбанова. СПб.: СПбГУПМ, 2002. 350 с.

5. Здоровье человека – 4: Материалы IV Международного конгресса валеологов / Под ред. В.В. Колбанова. СПб.: СПБАППО, 2005. 279 с.

6. Здоровье человека – 5: Материалы Международного научного конгресса валеологов / Под редакцией В.В.Колбанова. СПб, 2007. 212 с.

7. 7. Здоровье человека – 6: Материалы VI Международного научного конгресса валеологов / Под редакцией В.В.Колбанова. СПб.: СПбГМУ им. И.П.Павлова, 2011. 204 с.

8. Здоровье человека – 7: Материалы VII Международного научного конгресса валеологов / Под редакцией В.В.Колбанова. СПб.: ПСПбГМУ им. И.П.Павлова, 2014. 248 с.

**REFERENCES:**

1. Bohr N. The quantum postulate and the recent development of atomic theory, *Atti del Congresso Internazionale dei Fisici*, 11-20 Sept. 1927, Como-Pavia-Roma, Vol. II, Zanichelli, Bologna, 1928, pp. 109-136.

2. Health and Education. Proceedings of the International Congress of Valeologists and the Third All-Russian Scientific-practical Conference "The Pedagogical Problems of Valeology" / ed. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 1999. 250 p.

3. Health and Education. Proceedings of the II International Congress of Vale-ologists and the 1st Russian Scientific and Practical Conference "Pedagogical Problems of Valeology" / ed. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2000. – 226 p.

4. Human Health: Proceedings of the III International Congress of Valeologists / Ed.

by prof. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2002. 350 p.

5. Human Health - 4: Proceedings of the IV International Congress of Valeologists / Ed. by prof. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2005. 279 p.

6. Human Health - 5: Proceedings of the International Scientific Congress of Valeologists / Ed. by prof. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2007. 212 p.

7. Human Health - 6: Proceedings of the VI International Scientific Congress of Valeologists / Ed. by prof. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2011. 204 p.

8. Human Health - 7: Proceedings of the VII International Scientific Congress of Valeologists / Ed. by prof. Kolbanova V.V. Spb.: SPbGUPM, 2014. 248 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:**

**Колбанов Владимир Васильевич,**  
доктор медицинских наук, профессор;

Первый Санкт-Петербургский  
государственный медицинский университет  
им. И.П. Павлова, ул. Льва Толстого, 6-8, г.  
Санкт-Петербург, 197022, Россия;  
E-mail:Vladko-37@peterlink.ru

**Ирхин Владимир Николаевич,**  
доктор педагогических наук, профессор;

Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет, ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;  
E-mail: irhin@bsu.edu.ru

**DATA ABOUT THE AUTHORS:**

**Kolbanov Vladimir Vasilievich**  
Doctor of Medicine, Professor

Pavlov First St. Petersburg State Medical  
University  
6-8, Leo Tolstoy St., St. Petersburg,  
197022, Russia  
E-mail: Vladko-37@peterlink.ru

**Irkhin Vladimir Nikolaevich**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Belgorod State National Research University  
85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia  
E-mail: irhin@bsu.edu.ru

УДК 159

*Sitnikova M.A.***THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS  
OF LEFT-HANDEDNESS  
AND SINISTRALITY AMONG  
SCHOOLCHILDREN****ABSTRACT**

Nowadays, there are many schoolchildren who demonstrate a large number of left-sided motor and sensory preferences. It can be considered as external markers of functional hemispheric asymmetry of the brain. The main purpose of the study is to investigate psychological peculiarities and specificity of age-related dynamics of laterality pattern's formation in junior schoolchildren.

The findings show that left-handers differ greatly from right-handed schoolchildren in their mental development by having some peculiarities of intelligence, world's perception and prevailing thinking strategies, ways of memorization, specificity of emotional-affective expression. As a result they have some educational peculiarities and difficulties. The main problems of left-handed children in school performance are academic failure, lack of perseverance, anxiety neurosis, and extreme emotional lability.

Integrated development of left and right hemispheres of left-handed schoolchildren is a favorable condition for their harmonious personal and intellectual development and effective mastering of various modules of the school curriculum. The technological solution of the problem of teaching the children with left-sided laterality is to include in educational programs some special exercises to develop imagination, emotional sensitivity, integrity of perception, global view to the problems, creativeness, and original approaches to tasks' solving.

**Keywords:** functional asymmetry of the brain; laterality profile; left-handedness; sinistrality; neuro-psychology of childhood.

*Ситникова М. А.***ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ЛЕВШЕСТВА И ЛЕВОРУКОСТИ  
У ШКОЛЬНИКОВ****АННОТАЦИЯ**

На современном этапе развития общества многие школьники демонстрируют большое количество левосторонних моторных и сенсорных предпочтений. Эти показатели могут рассматриваться как внешние маркеры функциональной межполушарной асимметрии мозга. Основной целью исследования является изучение психологических особенностей и специфики возрастной динамики становления профиля латеральных предпочтений у младших школьников.

Результаты исследования показывают, что левши значительно отличаются по своему психическому развитию от праворуких школьников своеобразием восприятия окружающей действительности, запоминания, преобладающими стратегиями мышления, спецификой аффективно-эмоциональных проявлений. Вследствие этого у левшей отмечаются некоторые особенности и сложности в традиционном образовательном процессе. К основным проблемам левшей в рамках школьного обучения относятся академическая неуспеваемость, неусидчивость, неврозы, проявления чрезмерной эмоциональной лабильности.

Интегрированное развитие правого и левого полушарий у леворуких школьников рассматривается как благоприятное условие для их гармоничного личностного и интеллектуального развития и эффективного освоения различных модулей школьной программы. Технологическое решение проблемы обучения левшей предполагает включение в образовательные программы специальных занятий, направленных на развитие воображения, эмоциональной чувствительности, целостности восприятия, креативности и нетрадиционных подходов к решению различных проблем.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия мозга, профиль латеральности, левшество, леворукость, нейропсихология детского возраста.

## 1. Introduction

Functional asymmetry of the brain is one of the most important peculiarities of personality and it operates as one of the factors that determine the psycho-physiological adjustment mechanisms of a person, features of development of cognitive, regulatory and volitional spheres [1; 4; 5]. The problem of functional asymmetry of the brain (FAB) is currently being investigated within differential neuropsychology [6; 7] and neuropsychology of childhood [4]. The nature and dynamics of forming the functional organization of the brain are related to the causal level that defines the specificity of a personality's psychological development along with neurobiological features of development and social situation of development [2; 3].

The human brain works as a paired organ when controlling any mental function. It defines the functional hemisphere specialization. Both hemispheres are involved in the process of implementation of any mental function, but either right or left hemisphere can be the leading one. This indicates the existence of specific bilateral principle of implementing such important brain functions as perception, attention, memory, thinking, speech [2]. So every person in human population has the dominant cerebral hemisphere regulating the interaction with the environment. But brain hemispheres function as a unit as they are connected by cerebral commissures. More than 90% of motor and sensory functions are controlled by the opposite hemisphere of the brain. The left hemisphere controls the right hand, foot, ear and eye. The right hemisphere controls the left hand, foot, ear and eye.

## 2. Concept and main causes of left-handedness and sinistrality

Sinistrality – is a complex stable psychophysiological characteristic, a specific type of functional organization of the brain. Sinistrality, as well as dextrality, can be absolute and partial. There is only 42% of the European population that is absolute dextral. They demonstrate all right-sided motor and sensory preferences. Absolute lefties demonstrate all left-sided preferences. They are only 8-10% of the population. The majority of people (48% - 50%) is partial sinistral or dextral.

Left-handedness reflects the preference of active using of the left hand. Moreover there can be left-footedness, left-ear and left-eye preferences. As for left-handedness it is much easier for other people to notice a person who uses the left hand while writing, eating, sewing and drawing than to learn his or her eye or foot preferences.

There are four main types of handedness [7]. Right-handedness is most common. Right-handed people are more dexterous with their right hand when performing a task. A variety of studies suggest that 70-90% of the world population is right-handed.

Left-handedness is less common than right-handedness. Left-handed people are more dexterous with their left hand when performing a task. A variety of studies suggest that 8-12% of the world population is left-handed.

Mixed-handedness, also known as cross-dominance, provides doing different tasks better with different hands. For example, mixed-handed persons might write better with their left hand but throw a ball more efficiently with their right hand.

Ambidexterity is very rare, although it can be found. A true ambidextrous person is able to do any task equally well with both hands.

The fundamental problem when discussing left-handedness and sinistrality is to determine the cause. No one knows exactly why almost 90% of human population is right-dominant and only 10-12% of people demonstrate left-sided laterality but a number of theories have been proposed. So there is no single cause of left-handedness. There are genetic and pre- and postnatal conditions that can result left-handedness.

Approximately 25% of all left-handers are natural or genetic lefties. Inheritance plays a leading role here. If both parents are right-handed, the probability of having a left-handed baby is about 2%. If one of the parents is left-handed, the probability increases to 17%. If both parents are lefties, so they would have a child with left-sided laterality in almost 46% of cases [5].

In the right shift theory handedness is explained by the presence or absence of a specific gene [8]. They consider that there is the right shift's gene. But in 2007 researchers discovered a gene LRRTM1. This is the first gene that potentially increases the likelihood of a person having

left-handedness. Unfortunately, even presence of this gene does not automatically guarantee a left-handed baby.

The Geschwind theory states that the presence of high levels of testosterone before birth can lead to a left-handed child [11]. There is the strong evidence that prenatal testosterone contributes to brain organization. High level of prenatal testosterone results in a higher incidence of left-handedness. Testosterone suppresses the growth of the left cerebral hemisphere and so more neurons migrate to the right hemisphere. The highly developed right hemisphere is better suited now to function as the center of language and handedness. The fetus is more likely to become left-handed since the right hemisphere controls the left half of the body. Perhaps this explains why there are more left-handed males than females.

The pathological or compensatory left-handedness can be due to the brain damage during the birth process or the brain dysfunction that can occur in prenatal or natal period. Difficult or stressful birth, accelerated or delayed delivery, birth trauma happen far more commonly among babies who grow up to be left-handed or ambidextrous. Also it may be the result of prematurity, dystocia, a new-born baby's asphyxia, severe disease and traumas in infancy [9; 6].

The most common causes of forced or learned left-handedness are considered as a long-term injury of the right hand, congenital abnormality or the loss of the right upper limb. If the dominant right hand is damaged at the age when a child only starts learning various manipulations by hands, he or she tries to protect the limb and learn to use actively the left one. Sometimes left-handedness can be the result of social learning. Children can imitate their relatives' hand preferences or choose consciously left-sided laterality to look like them.

Functional asymmetry of the brain can change from the birth until the age of 18. In the early stages of ontogeny most children demonstrate right-hemisphere type of world's perception as the right hemisphere is maturing faster than the left one. In early postnatal period any individual has already prerequisites for functional asymmetry of the brain, but no type of functional asymmetry has formed yet. The basis of

functional hemisphere specialization is inborn; but development, improvement and complication of the interhemispheric asymmetry's and interhemispheric interaction's mechanisms take place during child's growing up.

According to statistics, there are less lefties among adults than among children. The percentage of left-handers decreases greatly as they grow older. Even among children there is no constant number of left-handers. There is a tendency: the younger the children - the higher the percentage of left-handers among them. From the birth till the age of 3 the number of right-handers increases from 50% to 80% and by the age of 10 this number is up to 88% - 90%. Small children show the left-sided laterality more often but it does not mean true ambidexterity or sinistrality and it does not reflect the peculiarity interhemispheric interactions' formation [3; 5]. Significant changes in interspheric interaction are observed in the first stage of schooling when the lateralization of brain functions occurs.

Functional asymmetry of the brain has also a bio-social dependence. The right shift theory of handedness postulates that left cerebral hemisphere dominance can be regarded as the biological function of growing up, on the one hand, and as the result of cultural traditions, social influences and learning techniques, on the other hand [1; 9; 10].

### 3. Peculiarities of lefties and left-handed schoolchildren

Nowadays there is a significant increase of the incidence of ambidexterity and sinistrality among children, who demonstrate a large number of left-sided motor and sensory preferences which are considered as external markers of functional hemispheric asymmetry of the brain. The analysis of mental differences of schoolchildren from the standpoint of a complex neuro-bio-social nature of personality development and ontogenetic peculiarities of the laterality pattern can be regarded as the real condition of rendering effective assistance to left-handed schoolchildren, predicting their success or failure in school performance. The category of left-handed schoolchildren is heterogeneous and little-studied. When compared with right-handers left-handed children differ greatly in mental development by having some peculiarities of intelligence, world's

perception and prevailing thinking strategies, ways of memorization, specificity of emotional-affective expression.

Left-handedness and sinistrality as a variant of normal personality development are determined by the dominance of the right hemisphere of the brain. The right cerebral hemisphere is characterized by synthetical character of mental processes, dominance of intuition, simultaneous processing of large amount of information in the form of images. This hemisphere of the brain determines the spatial-imaginative, intuitive, three-dimensional way of thinking that creates a lively and integral image of the world, reflecting its diversity and complexity [9; 10].

In modern society there was a positive shift towards the recognition of left-handed children's special educational needs and opportunities. Moreover nowadays they refuse to retrain left-handers. However every day left-handed schoolchildren, living in a world dominated by right-handed people, face many challenges and frustration – the so called “dextral-stress”. During the period of adaptation to the school system left-handers are in a situation of a double stress. As a result of constant failures experienced by the children, they are not confident in their abilities, anxious, depressed and dissatisfied.

Moreover children are developed at different rates, and some children show no strong preference for one hand over the other one to write with by the age of 5. In left-handers it is common for this preference to be delayed up to the age of 7. According to the modern educational programs children start to learn writing skills at 5, if not younger, and all children are urged to choose a hand for writing at this age. A child without a strong hand preference can therefore be at an even greater disadvantage than a strongly left-hand biased child. That is because sometimes children may begin writing with one hand then want to switch to the other as their hand-eye co-ordination and fine motor skills develop. As a result the main problems of left-handed children at the primary school age are academic failure, lack of perseverance, anxiety neurosis and extreme emotional lability [3; 6; 7; 12].

The problem statement shows that understanding and investigating of left-handers' dif-

ficulties while studying at school is topical and relevant nowadays. One must pay special attention to the lateral profile (LP) in the complex psychological diagnosis, which is considered to be one of the factors that determine possible difficulties of left-handers while mastering various modules of the school curriculum. Integrated development of the left hemisphere and the right hemisphere of the brain is a favorable condition for harmonious personal and intellectual development of schoolchildren.

#### 4. Method of investigation

Currently there are several classifications of functional asymmetry of the brain in neuropsychology. In Russia the most popular complex classification is based on the analysis of interhemispheric interaction according to three sensory receptor systems (“hand-ear-eye”) [6]. Theoretically there can be identified 27 variant of lateral profiles according to three types of functional asymmetry: manual, visual, audile. But for practical purposes these lateral profiles can be integrated into 5 main groups (where R means right-sided preferences of any paired organ, A – active usage of both hands, ears or eyes, L – left-sided preferences of any paired organ):

- dextrals who demonstrate right-sided dominance in all sensory receptor systems (right hand – right ear – right eye (RRR));
- right-handers who have right-hand dominance combined with different variants of ear and eye dominance (RRL, RAR, RAA, RAL, RLA, RRL, RLR, RLL);
- ambidexters who use both hands as active and can have different variants of ear and eye dominance (AAA, ARR, ARA, AAR, ARL, ALR, AAL, ALA, ALL);
- left-handers who have right-hand dominance combined with different variants of ear and eye dominance (LRR, LRL, LLR, LRA, LAR, LLA, LAL, LAA);
- sinistrals who demonstrate left-sided dominance in all sensory receptor systems (left hand – left ear – left eye (LLL)).

These classifications were the basis for the complex of techniques used in the study to investigate the laterality pattern among primary school children. The diagnostics of laterality profile identifies the type of interhemispheric asymmetry of the brain and determines the de-

gree of left-handedness. The choice of tests was determined by the age peculiarities of schoolchildren. Some genetic and social aspects of interhemispheric asymmetry of the brain were taken into account. The procedure can be carried out frontal; it is technically uncomplicated and doesn't take much time. All tests in the complex of techniques can be done individually and in any sequence.

The complex of techniques includes practical test to find out motor (the leading hand, foot), sensory (the leading eye, ear) and cognitive (dominant hemisphere) asymmetries. But the fundamental part of this complex diagnostics is tests to determine handedness. Handedness is the most studied manifestation of interhemispheric asymmetry.

The system of practical tests to measure the laterality profile includes observation of the children doing various tasks:

- “maps of lateral signs” [9].that take into account both the data of Annett questionnaire and such tests as interlocking fingers, crossing hands on chest, crossing shins and feet, type of applauding, “knee on knee” test, leading ear when “talking on the phone”, leading eye in the “card with a hole” test.
- the system of tests (by M. Osiense) [3], which include practical tasks, such as pricking beads onto a string, threading a needle, pouring water from one vessel to another, striking a match, etc. The activities proposed in practical tasks are neither everyday nor familiar to children. They require precision, good coordination of movements, agility, which provides a reliable picture of hand dominance.
- the tests include two groups of tasks: “main” tasks, i.e. the activities that are almost always under adult's supervision (for example, a hand to hold a spoon, a pen, a pair of scissors); and “additional” tasks, i.e. the activities which are seldom paid specifically attention to (a hand to lift a toy from the floor, to shake the crumbs from the table, to wave goodbye) (by O.B. Inshakova) [5].

Thus the age-related dynamics and the peculiarities of laterality profile among primary schoolchildren were investigated in the research.

A total of 157 schoolchildren of both sexes at the age of 7 - 10 from the first - fourth forms were

involved in this research. A qualitative analysis of the most common school problems was carried out by using interview and standardized observation. The statistical processing of results was performed with multifunctional Fisher's test.

## 5. Results and discussions

The findings show that there is a statistically reliable ( $f^* = 2,041$ ,  $p < 0,05$ ) reduction of the number of schoolchildren with left-sided dominance up to the age of 10. 27 children at the age of 7-8 (total number is 75 respondents) demonstrated left-sided preference doing various tasks which are 37% of the total number of children. 48 respondents (63% of subjects) demonstrated right-sided preference when performing practical tests. It was revealed that 13 children aged 9-10 (total number is 82 respondents) belong to the category of schoolchildren who demonstrate left-sided laterality so the percentage of lefties at this age group is only 17% of the subjects. 69 children belong to the category of schoolchildren with right-sided laterality which is 83% of the total number of children[12].

A significant number of lefties and left-handers aged 7-8 indicates the imperfection of cross-functional interactions of the brain's hemispheres at this age stage in accordance with normative formation of progressive lateralization. Whereas a steady decline of the number of left-handed children up to 9-10 years reflects the peculiarities of the formation of spatial and functional organization of the brain systems that show the formation of laterality pattern.

The gender analysis of the laterality profile among schoolchildren showed that at the age of 7-8 67% of boys, that are 18 respondents, and 33 % of girls, that are 9 respondents, belong to the category of lefties (total number is 27 children). At the age of 9-10 left-handed boys also prevail in this category (9 respondents, 72% of total number). So this category includes only 4 girls which are 28% of subjects. Thus, the boys who demonstrate left-sided motor and sensory preferences are predominantly more numerous than the girls in both age groups. This confirms the average statistical data that there are more left-handed males than females.

On the whole, the specificity of the dynamics of left-handedness's manifestation in different age groups was identified. The specificity is re-



vealed in the reduction of the number of ambidexters and children with marked left-handedness and in the increase of the number of schoolchildren with non-marked left-handedness to the age of 10. This is due to the normative formation of progressive lateralization as a reflection of the gradual fixation of the hierarchy of intra- and interhemispheric interactions of the brain.

The qualitative analysis of lefties' educational peculiarities showed that the left-handers may have some problems with understanding and analyzing different situations, may have insufficient vocabulary, may be worse at mastering the skills of reading and writing, but they often have better mathematical abilities than right-handers. When mastering some learning activities at junior school age, the left-handers usually have a number of difficulties concerning insufficient formation of visual-spatial representations, disorders or underdevelopment of fine motor skills and of finger movements' coordination.

The dominance of the right hemisphere determines the sensibility to creativity as well as concrete-imaginative character of cognitive processes. To remember new and unknown information "right-hemispheric" children rely on their visual and tactile sensations and they need the support of a figure, a natural object or any other adjuvant. Left-handers are sensitive to tiny changes in color or shape of any object; they individualize the world and the society.

Left-handed children are typically more vulnerable, emotional, lively and anxious; they get accustomed to a changing situation less successfully. Sometimes they can be too much open to other people, naïve, unreasoned in expression of their feelings and suggestible. Right hemisphere dominant children are inclined to meditativeness and reminiscence, they feel and perceive all events in their life subtly and deeply. Often they behave under the influence of momentary mood; they are easily upset; anyone can easily make them cry or angry.

Many of them are slow in drawing, writing and other manual activities, but, conversely, hyperactive in free activity. So slowness in carrying out fine coordinated movements can be combined with general motor disinhibition. The left-handers are also characterized by inconsistency of their psycho-emotional sphere: com-

munication need – shyness, dominance need – conformity, recognition and esteem needs – low self-control of behavior.

They can learn social norms and rules quickly and firmly. It defines their responsibility, commitment and sociability but it is often combined with the lack of self-confidence. It's difficult for left-handed children to work in large groups with strictly regulated conditions and subordination. They prefer individual work where they can demonstrate their own initiative and intuition, creativeness and rich imagination or fantasy.

The main problems and difficulties of left-handed children at primary school are:

- academic failure in learning to read and write, in visual-motor coordination, in visual memory, in space, time and plane orientation;
- lack of perseverance, unreasonable anxiety, problems with attention focusing and substance memorization;
- extreme emotional lability, fluctuations of mood;
- lack of self-confidence, the persistent feeling of loneliness, touchiness;
- fear of silence or, on the contrary, painful reaction to any noise;
- irritability, impatience, hastiness, low self-control.

In modern educational technologies teachers train and develop only left hemisphere of the brain and logical thinking overvaluing their role in the capacity of intellectual activity of children and ignoring thereby half of the brain power. But at the first stage of school education the main type of thought is representational which involves the right hemisphere in the process of learning. To intensify the effectiveness of educational technologies it is necessary to put into practice such special features of the right hemisphere of the brain as imagery, generality, integrity, emotionality of perception and involuntariness as often as possible.

Thus, there is the importance to integrate the lateral profile in the complex psychological assessment of schoolchildren and in the complex psychological diagnosis to predict their possible success or failure in school activities. Nowadays there is a lack of adjustment and remedial school activities to stimulate the intensive development of the children' right hemisphere.

The main art-technologies include: dough modeling; drawing therapy and art-design; making foil dolls; fairy-tale therapy; dance therapy; body-oriented therapy; role-playing therapy; trainings; psychodrama. Dough modeling involves making figurines of humans, animals and various objects (vases, boxes), pictures out of salty dough. All these can later be painted with gouache. It is also possible to combine dough with other materials: peas, beans, twigs, small sticks, beads etc.

Art-design uses color-psychology, inkblot psychology. Some special artistic techniques can be applied for remedial and developing aims. For example, children are invited to finish a picture having only two or three lines or figures, making it meaningful. Stencil drawing involves filling in contours of animals, humans, machinery models with letters, numbers, geometric figures or their elements, and making a human being, for example, with the help of fruits, or a car - of flowers. The technique of making a foil doll allows children to develop creative expression and to represent self-image. It enables a visual projection: understanding of feelings, experience of different emotions through symbolic representation.

Fairy tale therapy, role-playing games and psychodrama in the suggested program are used as integrated classes for psychological intervention and development of leadership potential, overcoming anxiety and reducing aggression by means of fairy tale plots based on the works of Russian folklore, folk and literary fairy tales. Children who are leaders are invited to play the

roles of rejected heroes (outsiders) to correct their leadership potential. Children, who are not leaders, are offered the roles of hero-leaders, both negative and positive to develop leadership qualities. The use of dance and body-oriented therapies includes free dance, mirror dance, "merry animals" dance, "body" drawing and massage with game's elements.

Educational technologies and equipment should be adapted where relevant to give left-handed children an equal learning experience. So the important training aids for the left-handed school children are:

- modified tools for writing;
- three-dimensional aids for the development of spatial thinking;
- visual aids such as pictures, schemes, special educational signs and sketches;
- methods and techniques of teaching based on kinetic memory;
- exercises and plays aimed at prevention and elimination of difficulties in interpersonal relationship and communication with other children.

In conclusion, psychologists and teachers are to take into consideration the peculiarities of lateral profiles of schoolchildren. Some special activities and exercises to develop both right and left hemispheres of the brain should be included into educational programs. Education of lefties and schoolchildren who demonstrate left-sided preferences should contain elements of adaptation and include specially organized remedial and developing classes.

### REFERENCES:

1. Dobrohotova T.A., Bragina N.N. Lefties. M.: Kniga Ltd, 1994. 230 p.
2. Moskvina V.A. Interhemispheric Relations and the Problem of Individual Differences. Orenburg: IPK OGU, 2002.
3. Semago N.Y., Semago M.M. The Theory and Practice of Mental Development of a Child. Preschool and Primary School Age. St.Petersburg: Rech, 2006.
4. Semenovich A.V. Interhemispheric organization of mental processes of lefties. M.: MGU, 1991. 226 p.
5. Semenovich A.V. Neuropsychological Diagnostics and Adjustment in Childhood. M.: Akademia, 2002. 344 p.
6. Homskaya E.D., Yefimova I.V. Neuropsychology of Individual Differences. M.: Rossiyskoye pedagogicheskoye obshestvo, 1997. 404 p.
7. Chuprikov A.P., Volkov Y.A. The Problem of Left-handedness. Nikolaev: Atoll, 2004.
8. Annett, M. Left, Right, Hand and Brain: the Right Shift Theory. London, UK: LEA Publishers, 1985.

9. Annett, M. Handedness and Brain Asymmetry: The Right Shift Theory. Hove, UK: Psychology Press, 2002.

10. Barsley, M. Left-handed man in a right-handed world. London: Pitman, 1970.

11. Geschwind, N., Galaburda, A. M. Cerebral Lateralization: biological mechanisms,

associations and pathology. MIT press: Cambridge, MA, 1987.

12. Sitnikova, M.A. Psychological Aspects of Developing Education of Children with Left-sided Laterality // Procedia-Social and Behavioral Journal. 2011. Vol. 28. P.184-188.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. М.: Книга ЛТД, 1994. 230 с.

2. Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. Оренбург: ИПК ОГУ, 2002.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2006.

4. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М.: МГУ, 1991. 226 с.

5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 344 с.

6. Хомская Е.Д., Ефимова И.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Российское педагогическое общество, 1997. 404 с.

7. Чуприков А.П., Волков Е.А. Проблема леворукости. Николаев: Атолл, 2004.

8. Annett M. Left, right, hand and brain: the right shift theory. London, UK: LEA Publishers, 1985.

9. Annett M. Handedness and Brain Asymmetry: The Right Shift Theory. Hove, UK: Psychology Press, 2002.

10. Barsley M. Left-handed man in a right-handed world. London: Pitman, 1970.

11. Geschwind N., Galaburda A. M. Cerebral Lateralization: biological mechanisms, associations and pathology. MIT press: Cambridge, MA, 1987.

12. Sitnikova M.A. Psychological aspects of developing education of children with left-sided laterality // Procedia-Social and Behavioral Journal. 2011. Vol. 28. P.184-188.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Ситникова Мария Александровна,**  
кандидат психологических наук, доцент;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет,  
ул. Победы, 85, Белгород, 308015, Россия;  
E-mail: furmanchuk@bsu.edu.ru

### **DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Sitnikova Maria Alexandrovna**  
PhD in Psychology, Associate Professor  
Belgorod State National Research University  
85 Pobedy St., Belgorod, 308015,  
Russia  
E-mail: furmanchuk@bsu.edu.ru

УДК 37.013/040700

Татарникова Л. Г.

**ИНТЕГРАТИВНАЯ СУЩНОСТЬ  
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ:  
ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ***Идея бессмертия – не идея, а самочувствие жизни...**Идея бессмертия – это осознание жизни.**М. Пришвин***АННОТАЦИЯ**

В статье сделана попытка реанимировать процесс получения, осмысления и принятия информации, позволяющей наиболее продуктивно решать проблему «здоровье здоровых», которая сегодня носит не вполне выраженный характер, а именно: биоэтические параметры современного человека; глубокая включенность его в сеть «умножающихся соотношений» (по Ю.Лотману); способность к свободному «автопоэтическому» расширению и одновременному сохранению целостности, не нарушающей единства с природой.

**Ключевые слова:** интроспекция; модус жизни; интенция; дихотомия; эндоморфизм; само-детерминация; аттрактор; фрактальность.

Tatarnikova L.G.

**THE INTEGRATIVE ESSENCE  
OF HEALTHY LIFE-STYLE:  
THE FUNDAMENTAL BASICS****ABSTRACT**

The paper is an attempt to revive the process of obtaining, understanding and adoption of information allowing the most productive way to tackle «the health of the healthy» problem, which today is not very pronounced, including such issues as the bioethical parameters of modern man; his deep involvement in the network of «multiplying relations» (in Yu. Lotmanu); an ability for free «autopoietic» expansion while preserving the integrity and without violating the unity with nature.

**Key words:** introspection mode of life; the intention; dichotomy; endomorphism; self-determination; attractor; fractality.

Феноменологически любую науку и ноосферный ее компонент можно рассматривать как процесс получения существенно новой информации (i): новой или переосмысленной старой в общем контексте движения человека.

Уместно сравнение с биологией: развитие организма определяется

наследственными информационными потоками, однако, необходимо понять био-

этическое взаимодействие новых потоков с имеющимися. Внешняя среда может либо способствовать, либо тормозить развитие организма, но она не в состоянии направить это развитие по каким-то чуждым данному организму путям.

Рассматриваемая нами наукометрическая модель, отражающая процесс концептуализации знаний, позволяет четко очертить круг изучаемых явлений, усугубляющих дви-

жение человека в «современной сетевой парадигме». Человек отошел от линейной реальности: вступил на путь «пассионарного» осмысления мира. Ему необходимо освоить новый инструмент миропонимания. Особенно трудно «внутреннему человеку». Он оказался не только внутри природы, он – и вне ее.

Изменилась и глобальная роль человека: не власть, а ответственность уже за результаты, тенденции развития, которые он (Человек) способен не только породить, но и поддержать архитектуру, диктующую ему определенную осознанную, деятельностную необходимость соизмерения самого себя с миром. При этом остается базовой теория относительности: человек исследует мир и себя в нем. В связи с вышесказанным есть основания полагать, что именно синергетика, как «феномен постклассической науки», может претендовать на философскую методологию, позволяющую на ином метаметодологическом уровне исследовать отношения человека с проявленной ноосферной реальностью. Этот подход предполагает не только включение человека в не ангажированный процесс непрерывного образования, но и способность ощутить себя «гармонителем» новой реальности – ответить на вопрос: в чем смысл жизни?

Представления о «Здоровье» исходит из естественнонаучного, биолого-медицинского знания – объективных данных, «твердых фактов» – здоровье – факт или гипотеза. А может быть функция?

Функция доказательной медицины. Но так ли это?

Энциклопедия биоэтики утверждает, что «здоровье» и «болезнь» не только медицинские термины. Они являются также жизненными терминами для искусства, философии, теологии, психологии, социологии... Эти дисциплины снова и снова напоминают медицине, о ее сущностном антропологическом характере, о том, что медицина имеет дело с природой и судьбами людей.

Индивидуальное формирование потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ) зависит от отраженного (зеркального) «Я» и находится в зависимости от социальной среды.

Из феноменологии личностного «Я» следует, что это не элементарное чувство, не некая психологическая, далее неделимая «точка». Наше «Я» – сложное образование, в котором при интроспективном анализе имеется, по крайней мере, три ипостаси «Я», что отчетливо «выявляется при анализе чувства неполноценности и совести.

Именно эти симптомы заставляют нас предполагать, что наряду с реальным «Я» существует некий эталон желаемого «Я», с которым сопоставляется наше поведение, порождаемое реальным «Я». Вместе с тем, «Я» индивида, его образ жизни зависит от функционирующих в обществе ценностей. В сознании, а также и в других слоях психики человека, образуется собственная, индивидуальная система ценностей – система ценностных ориентаций личности. Эти две подсистемы характера обозначены как витальное и аксиологическое «Я». Синтез взаимодействия этих величин осуществляется третьим характерологическим образованием – рефлексивным «Я». Рефлексивное «Я», осуществляя синтез витальной структуры и системы ценностных ориентаций, репрезентирует (представляет) целостную личность перед объективным миром и в интерперсональных отношениях. В то же время, она является субъектом оценки индивидом самого себя, своих действий, здорового образа жизни» [1, с. 101].

Витальное «Я» – индивидуализированная четырехкомпонентная структура основных витальных функций: индивидуально-органических, родовых, когнитивно-праксиологических и социабельной.

Индивидуализация их состоит в уникальных особенностях. Каждая из витальных функций связана с другими функциями. Каждая из названных функций, фундирующих витально-аксиологическую гипотезу характера личности, базируется на оригинальных теориях личности Г.Олпорта, К.Г.Юнга, который обосновал понятия: «душа как персона» и «душа как анима», дополняющая внешний характер персоны [2].

Исследуя процесс развития витального и аксиологического «Я», В.Ф.Сержантов подчеркивал, что:

- каждый индивид, имея индивидуальную программу, осуществляемую и на эмбриональной стадии, подвергается серьезным воздействиям в период своего рождения. Это значимая грань между эмбриональным и постэмбриональными этапами онтогенеза;

- важное значение имеет раннее детство, семейное воспитание и особенно проявление любви к ребенку. Неустойчивость же, нестабильность социального окружения, отсутствие бескорыстной любви искажает природную подсистему характера, «деформирует социабельные функции и делает человека социопатом», сознательно игнорирующим все, что исходит от близких, даже в ущерб своему здоровью;

- оба аспекта индивидуальной витальной структуры и формирования индивидуального «Я» зависимы от содержания усваиваемых духовных ценностей, той или иной установки к этим ценностям.

Вместе с тем, следует помнить, что перечисленные факторы характера, влияющие на образ жизни, судьбу, свободу выбора не закрывают человеку путь к самоусовершенствованию. Исходный фактор (момент) в понимании свободы – осмысление ее (свободы) как модуса жизни и развития человека, как путь к самоусовершенствованию.

Сущность модуса жизни обусловлена действием внутренних законов, выявлением индивидуальной (природной) данности – формулы индивидуального развития.

Индивидуальный модус жизни предполагает и индивидуальный стиль жизни – самодетерминирование, что, в свою очередь, обеспечивается ЗОЖ, знанием законов его поддержания и осознанностью проведения в жизнь, созданием нового качества жизни, творческих новаций, как во внешней деятельности индивида, так и в прохождении им собственного жизненного пути, который дан человечеству, здравосозидающему собственную жизнь.

Следует заместить, что свобода человека не является феноменом, снизошедшим в человеческий мир вдруг и неизвестно откуда, она имеет свои биологические корни. Живым существам, и человеку особенно, свойственна потребность поиска, потребность активного

открытия новизны. Если эта потребность не реализуется, у человека возникают проблемы, которые, в первую очередь, отражаются на здоровье.

Вместе с тем, эта потребность может быть удовлетворенной только в ходе осуществления общежитальных (биологических) функций с их жестко фиксированными механизмами, что и приводит к развитию потребности в поиске, рождает систему потребностей, составляющих содержание когнитивно-практиологической и социабельной функций. Данное рассуждение приводит к пониманию природы человека, его характера, проявляющегося в конкретной форме, которая свойственна когнитивно-практиологическим и социабельным функциям конкретного человека.

Эта потребность находится в зависимости от общежитальных функций, наиболее постоянно проявляющихся в поведении и здоровье. Здоровье определяется не по полярности состояний, а по количественным критериям, норме реакций, как на природный социум, так и на уровень морально-целевых и ценностных мотивационных установок.

Человек – живая система, открытая отношениям с внешней средой, сохраняющая неизменным свое состояние при изменении составных частей системы (организма). Эти части находятся в подвижном равновесии (динамическом), при котором происходит непрерывный обмен веществом и энергией с окружающей средой (природным социумом).

Возникает вопрос: к чему должен адаптироваться организм? К окружающей среде? Но она сегодня опасна для жизни, значит адаптироваться к опасности? Не приводит ли эта адаптивность к сознательному разрушению организма, во-первых, наконец, как эта адаптивность соотносится со здоровым образом жизни, во-вторых?

Вероятно, есть какие-то более эффективные факторы сохранения устойчивости организма, его равновесия?

Непременным условием сохранения состояния подвижного равновесия является строгая согласованность во времени и скорости односторонне протекающих химических процессов [3].

Адаптивность – способность организма (клеток органов, систем органов и целостного организма противостоять воздействию различного вида нагрузок, приспосабливаться (адаптироваться) к ним, минимизируя их воздействие и, обеспечивая должный уровень эффективности деятельности человека.

Именно эта одновременность, а не стабильность, обеспечивает подвижное равновесие. Вместе с тем, отличительным свойством живой системы является способность к размножению и регулированию потока энергии (обмена веществ). Основопологающим для данных систем является и категория «качество». Исходя из этого понятия, сущность ЗОЖ можно рассматривать как категорию, отражающую одну из характеристик человека, его бытия, такой «качественный узел», который имеет внутреннюю целостность, комплексность, т.е. систему.

Это динамическая система, именно она позволяет рассматривать ЗОЖ индивида как качественную характеристику самого человека. Структура здорового образа жизни включает множество элементов: внешняя свобода, внутренняя свобода, любовь, благоговение перед жизнью, негативизм – суть ЗОЖ человека, человечества.

Вместе с тем, наряду с классическим подходом к определению ЗОЖ, существует и другой – витально-аксиологический, – учитывающий новейшие исследования в области человековедения, сущности жизни человека. Суть его в том, что доминантой жизни являются идеальные ценности: Добро, Красота, Истина, Ценность самой человеческой жизни как результата духовного развития.

В свою очередь, Духовный процесс содержит в себе ключ к разрешению проблем, связанных с противоречиями человеческой сущности, Бытия и взаимодействует с материальным процессом истории.

Следуя ЗОЖ, человек «обретает те средства и способы, которые делают его жизнь упорядоченной, нравственно оправданной, духовно насыщенной, творческой, открывающей возможности для самореализации, в том числе и в той мере, которая достаточна для придания смысла любым страданиям,

устраняет страх смерти, вселяет веру в бессмертие индивидуальности» [4, с. 64].

Однако процесс этот не однозначен. С одной стороны, материальный процесс есть условие разрешения противоречий образа жизни человека, а с другой, – при недостаточности действия духовной составляющей, человек отвлекается от позитивной реализации своей природы, что ведет к экологическому кризису.

Исследования в области психологии, социологии и экологии дают возможность разрешить эти противоречия, в том числе и одно из существеннейших – проблема смерти и бессмертия, «*интенция бессмертия*».

Отношение к «*интенции бессмертия*» определяет и отношение к ЗОЖ.

М.Пришвину принадлежат слова: «Идея бессмертия – не идея, а самочувствие жизни... Идея бессмертия – это сознание жизни» [5].

Интересно в этом контексте проследить логику движения мысли автора витально-аксиологической концепции личности В.Ф.Сержантова: «...Замечание Пришвина не может не инициировать некоторые размышления о глубинной связи чувства бессмертия человека с природой, органической жизнью вообще. Одним из фундаментальных принципов жизни является тот факт, что она с момента своего зарождения на Земле есть непрерывно длящийся во времени процесс, некий витальный космический континуум, в котором отдельные существа являются всего лишь его звеньями. Поэтому вполне законна мысль: не является ли интенция бессмертия, свойственная человеку, всего лишь интуитивным отображением факта вечности жизни? Примечательно, что М.Пришвин связывает чувство бессмертия с борьбой за существование и сознание личности».

А это может означать утверждение двух истин: чувство бессмертия (интенция бессмертия), есть выражение жизненной силы человека, напряженности его жизненного процесса и активного осуществления его жизненных целей, выходящих за пределы конечности бытия и осознания этой конечности.

Становление Личности, осмысление человеком себя Личностью, предполагает и

осознание своего чувства бессмертия. Заметим, что такое отношение к жизни, изменений и отношение к ее образу (стилю), придает состояние гармонии процессу, обеспечивающему эволюцию жизни (разрядка наша).

А это, в свою очередь, означает, что одним из оснований личностного бытия является интуитивное чувство тождества индивидуального «Я» и вечности человечества, вечности жизни вообще?

«Экзистенциальная дихотомия смертности и бессмертия не является чем-то второстепенным по отношению к реальному процессу жизни человека, ибо с ней связано усвоение человеком его собственного смысла жизни», – утверждал В.Ф.Сержантов, размышляя о проблемах смысла жизни, выводя философию жизни через осмысление русской культуры, в частности – творчество Л.Н.Толстого и Ф.М.Достоевского [1].

Рассмотрим и мы эти послышки и ответим на вопрос: «Какое противоядие против ужаса смерти создала русская культура?». Прежде всего – это неприятие!

Так, согласно Толстому «смерть как бессмыслица, как зло побеждается любовью, сообщающей осмысленность даже индивидуальной человеческой кончине... Страх смерти был болезненной «проекцией» существования одичавшего «Я», в котором все человеческое пожиралось обезумевшим инстинктом самосохранения: «Я», которое вообще «забыло», что на свете существуют «другие», уничтоженные этим «Я», только за то, что им не предстояло умереть «с сегодня на завтра». Нужно было вспомнить о них – вспомнить по настоящему, принять их в себя изнутри, пережив их горечь, их тревогу, их боль. Тогда кошмар всемогущей смерти исчез: осталась жизнь, бытие – как дар человечеству, который не перестает быть даром оттого, что каждому человеку предстоит умереть» [1].

Обращение к смерти (проблемам биоэтики) не случайно. Подростки часто воспринимают жизнь в трагическом ключе. Необходимо знать их проблемы и быть готовым к их совместному разрешению.

Последуем за мыслью великого философа: «Если, далее исходить из того, что интенция бессмертия есть чувство жизни, са-

мосознание личности, целенаправленность и целеустремленность жизни индивида, выходящие за пределы его временной конечности, как интуитивного отображения вечности жизни», то мы должны предположить богатейшее содержание интенции бессмертия человека. Действительная интенция бессмертия человека не может ограничиваться его желанием самосохранения (не пить, не курить и т.д.), а направлена на создание ценностей, на служение людям, Родине, Человечеству, в том числе и своим образом жизни.

В новых исторических условиях этот мотив ликования жизни, переданный еще из прошлого тысячелетия С. Есениным в обращении:

*«Цветите, юные! И здоровейте телом!  
У Вас иная жизнь, у Вас другой напев...  
Но и тогда, когда на всей планете  
Пройдет вражда племен, исчезнет ложь  
и грусть...»*

*Я буду воспевать... шестую часть Земли с названием кратким – Русь»,* – актуален как никогда и позволяет по-иному увидеть жизнь современного подростка.

Перевод с индивидуального осмысления бытия в общественную его составляющую и есть переход от Ego Vit к Ego Ax (аксиологическое «Я») и соединение их в единое целое в здоровом образе жизни человека. Аксиологическое «Я» (система ценностных ориентаций личности), будучи проявлением природы человека, заключенной в витальной системе индивида (Ego Vit), вместе с тем фиксирует структуру последней, т.е. скрепляет отношения доминирования иерархической взаимосвязи жизненных функций. Эти отношения не заданы генетической программой, а формируются факторами онтогенеза, – утверждал В.Сержантов.

Содержание, сущность аксиологического «Я» – социабельны. Оно определяет исторические условия жизни индивида, так как «эта инстанция личности индивида представляет собой индивидуально-персонологическую трансформацию национальной культуры, прежде всего мировоззренческого ядра, несущего в себе основной заряд национальных ценностей». Главным, интегрирующим компонентом системы ценностных ориентаций



является личностный смысл жизни (ЛСЖ).

Общие черты ЛСЖ – смысл жизни не может быть большим или маленьким. Он непременно сочетается с Вселенским и Всемирным процессом и изменяет его в свою особую сторону, – вот это изменение и есть смысл жизни [1].

Последуем за логикой раскрытия этого феномена (ЛСЖ) – Человек, находясь под воздействием той или иной национальной культуры и ассимилируя ее, формирует в себе две эндоморфные психологические структуры.

Усваивает культуру как определенное информационное содержание. В этот показатель входят и знания в области здорового образа жизни (эколого-валеологические) АУЭ-знания.

Это же содержание, отрефлектированное на личностном уровне, формирует личностную систему ценностей (ЛСЦ), которая становится системой императивов жизни и поведения, и в этом случае содержание усвоенной (отрефлектированной и принятой как индивидуально-личностное) культуры приобретает особое, личностно-индивидуальное структурирование, становясь системой аксиологических функций личности, главная из которых есть ЛСЖ. Именно ЛСЖ определяет сущность ЗОЖ индивида.

Исходя из биологических и психологических посылок, философских идей, ЗОЖ человека третьего тысячелетия можно было бы классифицировать по следующим признакам:

а) ЗОЖ есть стратегическая цель жизни, обеспечивающая гармонию длительных периодов индивидуальной жизни, всей жизни;

б) ЗОЖ есть личностная связь целей жизни индивида с жизнью вида (семьи, рода, народа) – «сочетание с вселенским и всемирным процессом» [6];

в) ЗОЖ, обеспечивающий гармонию смысла жизни, дан человеку как волевое движение к логической реализации индивидуальных целей и «вселенского процесса». ЗОЖ, как смысл гармонического ощущения самого себя, дан человеку в форме, характерной для культуры ценностных (аксиологических) форм его проявлений.

Таким образом, валеологическая составляющая ЗОЖ человека реализуется на основе витально-аксиологической концепции, специфических принципов/законов, а именно: жить по Законам Вселенной; позитивно мыслить, позитивно воспринимать себя и других; усиливать волевое движение к осуществимости «Я» как гармоничной сущности; соблюдать индивидуальную программу ЗОЖ; достигать согласия с миром и собой; соблюдать закон единства слова, звука, числа, цвета, света, геометрических форм; благоволить перед жизнью.

Благоговение перед жизнью, завершающее (на данном этапе) свод законов, обеспечивающих реализацию ЗОЖ, – сложное и противоречивое качество. Диалектическая логика этого противоречия отражена отечественным философом С.Франком: «...Благоговение – это высшее, центральное и объединяющее чувство, вносящее мир и успокоение в нашу душу. Благоговение есть непосредственное единство страха и любовной радости. Благоговение есть страх, преодоленный любовью и насквозь пропитанный и преобразенный ею». Выделенный фактор связан с современной направленностью мировоззрения человека, валеологической его сущности [8].

Известно, что наш мозг обладает уникальным качеством: левое полушарие «ищет» стабильности, правое – находится в «поисках хаоса». В стадии глубокого сна в активности мозга обнаруживается хаос с фрактальным аттрактором в пятимерном пространстве. Наука утверждает, что ритмическая работа сердца обеспечивает жизнь человека. Но работа мозга должна быть предельно нестабильной. В противном случае, человек может страдать эпилепсией, что доказывает: нерегулярность, хаос – путь к сложным системам.

И это не беспорядок, – утверждает И. Пригожин: «...хаос – это то, благодаря чему возможна биологическая жизнь и умственная деятельность», ибо мозг обладает такой избирательностью и нестабильностью, что достаточно малейшего усилия для установления порядка [7].

Подведем итог сказанному и выведем формулу ЗОЖ.

ЗОЖ с позиций витально-аксиологической концепции личности (АВЭ-знаний) включает в себя следующие компоненты: валеологическое мировоззрение, самоосознание, свободу воли как осознанной необходимости, совести, ценности смысла жизни, и творчества, как условие здорового образа жизни. Движение к здоровому образу жизни связано с осуществимостью человека. Осуществимость, т.е. то, что можно привести в исполнение, воплотить в действительность – имманентное свойство живого вещества, ... потенциала здоровья человека, его различных качеств ... состоит:

1) в способности к возрастанию потенциала (в соответствии с принципом возрастания внешней работы живого вещества), обоснованного Э.С.Бауэром и В.И.Вернадским;

2) в самореализации потенциала ... свойства осуществимости, как и явления осуществления, представляет собой двуединство становления и реализации потенциала (интеллектуального, эмоционального здоровья индивидуальности) [4].

3) нестабильностью работы мозга [9].

ЗОЖ – это особенность человека, способ его жизни и развития, проявление внутренней свободы, как характерной детерминации, которая есть ни что иное, как самодетерминация, сущностным проявлением внутренней свободы которой является творчество, порождение новаций. Поскольку свобода является модусом жизни человека, то она не может не быть развитием, «творчеством» и самой личности. ЗОЖ предполагает развитие кризисно-адаптационных периодов жизни как определенного рода новаций по отношению к другому (прошлому и будущему).

Новое же, применительно к ЗОЖ, – это иное качество жизни, разрыв со старым, движение к самому себе, новому, осознавшему свое бытие во времени, ноосферное миропонимание, валеологический взгляд на проявление здоровья, основным источником которого является «принцип причинности», согласно которому у человека в процессе эволюции осуществляется его индивидуальное пробуждение сознания [10].

И в заключении: здоровый образ жизни, как и личность в целом, реализуются не в отдельных актах (занятие физической культурой, сбалансированное питание и следованиям Законам, культурным и семейным установкам), находящих свое отражение в поступках и чертах характера, а осуществляется в судьбе человека, его жизненном пути, наконец, – в биографии.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что духовно-нравственное движение человека в ноосферном пространстве не состоит, если не совершенствовать душу каждого, ибо движения человеческого сознания быстры и шатки. Они вызывают состояние тревоги, напряжения и болезни... Если мы желаем проявить действительную заботу о человеке, и ему желаем добра, то без духовного совершенствования самого человека все наши благие желания, рано или поздно, потерпят крах.

Подчеркнем, что подобные идеи были близки выдающимся деятелям русской культуры XIX - XX веков, предостережения которых оказались вне фокуса внимания политических деятелей России XX столетия; отметим, что духовно-нравственная жизнь охватывает не только «Я», но и «Мы». Метафизический путь «Мы» – удаление от привычного покоя к покою гармоническому...

Идеи реформирования пространства «образования для человека», модернизация системы образования в направлении гуманизации и культурологизации отражают тенденцию трансформации человечества в неконфликтное обучающее сообщество, реализующее идею непрерывного образования. Инновационный процесс концептуализации инноваций позиционирует идею эволюции сознания человека как постоянно развивающегося, деятельностного субъекта созидательно преобразующего окружающую среду, формирующего ноосферную парадигму педагогического человековедения. Главные инновации данного исследования заключены в методах эмпирического обобщения науки и практики непрерывного образования человека для человека.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Сержантов В.Ф. Характер и судьба. СПб.: Санкт-Петербургский философский клуб, 1997.

2. Юнг К.Г. Психологические типы. 1997. С. 508-509.

3. Щедрина А.Г. Понятие индивидуального здоровья - центральная проблема валеологии. Новосибирск, 1996.

4. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. СПб., 2000.

5. Пришвин М. Дневники. М., 1990.

6. Платонов А. Государственный житель. Минск, 1990. С. 599-600.

7. Пригожин И. Время, хаос, квант / И.Пригожин, И.Стингерс. М.: Прогресс, 1986. 268с.

8. Франк С. Смысл жизни // Вопросы философии. 1990 Ч 6. С. 109.

9. Гончаренко М.С. Научные основы современного мировоззрения. Валеологический аспект. / уч.мед. пособие. – Х.: ХНУ им. В.Н.Каразина. 2012, 256 с.

10. Татарникова Л.Г. Психология здорового образа жизни в контексте нового просвещения // Психология здоровья / под. ред. Г.С. Никифорова. - Учебник для вузов. - Издательская программа «300 лучших учебников для высшей школы». СПб.: «Питер», 2003. С.264-275.

**REFERENCES:**

1. Serzhantov V. F. The Character and Fate. SPb.: Sankt-Peterburgskiy filosofskiy klub, 1997.

2. Yung K. G. Psychological Types. 1997. P. 508-509.

3. Schedrina A.G. The Concept of Individual Health – the Central problem of Valeology. Novosibirsk, 1996.

4. Gagin Yu. A. A Conceptual Dictionary of Pedagogical Acmeology. SPb., 2000.

5. Prishvin M. Diaries. M., 1990.

6. Platonov A. State Resident. Minsk, 1990. Pp. 599-600.

7. Prigozhin I., Stingers I. Time, Chaos, Quantum. M.: Progress, 1986. 268 p.

8. Frank S. The Meaning of Life // Problems of Philosophy. P.6 (1990): P. 109.

9. Goncharenko M.S. Scientific Foundations of the Modern World. Valeological Aspect / Uch. med. allowance. H.: HNU im. V.N.Karazina, 2012. p. 256.

10. Tatarnikova L.G. Psychology of a Healthy Lifestyle in the Context of the New Education // Health Psychology / under. ed. Nikiforova G.S. SPb.: "Piter", 2003. Pp. 264-275.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Татарникова Лариса Гавриловна**,  
доктор педагогических наук, доктор философии, профессор, действительный член Европейской академии естественных наук; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, ул. Тельмана, 11-13, Санкт-Петербург, 191002, Россия;  
E-mail: tatal27535@yandex.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Tatarnikova Larisa Gavrilovna**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of the European Academy of Natural Sciences  
St. Petersburg Academy of Postgraduate Teacher Education  
11-13 Telmana St., St. Petersburg, 191002, Russia  
E-mail: tatal27535@yandex.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ (ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ДИДАКТИКА)

### EDUCATIONAL PROBLEMS (SCHOOL AND PRESCHOOL DIDACTICS)

УДК 37.022 -161.1

Дрога М. А.

#### ИЗУЧЕНИЕ НЕОЛОГИЗМОВ В ШКОЛЕ (МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ)

### АННОТАЦИЯ

В настоящей работе мы обращаем внимание на те основные моменты и положения, которые, по нашему мнению, важно учитывать при изучении новых слов. Мы полагаем, что довольно интенсивный приток неологизмов, который в последнее время имеет лавинообразный характер, не может быть обойден вниманием учителя-словесника и должен стать предметом специального изучения в школе, что позволит представить язык как систему, которая развивается вместе с изменением жизни общества. В качестве примера мы рассматриваем особую часть лексических неологизмов – составные существительные, которые представляют собой два самостоятельных слова. Подобные слова, извлеченные из текстов современных СМИ, отражают особенности словотворчества и привлекают внимание учащихся на язык газет. Приводятся рекомендации для учителя, целью которых является помощь в свободном владении русским языком в разных сферах и ситуациях общения. Представленный языковой материал может быть использован на открытом уроке, заседании лингвистического кружка, факультативе по русскому языку.

**Ключевые слова:** неологизм; составные слова; окказионализм; новообразования; язык СМИ; словотворчество.

Droga M.A.

#### THE STUDY OF NEOLOGISMS AT SCHOOL (THE METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS)

### ABSTRACT

In this paper, we focus on those key issues and provisions that, in our opinion, it is important to consider when learning new words. We believe that a fairly intensive inflow of neologisms, which recently has the avalanche-like character, cannot be over-looked by the teacher-scholar and should be a subject of special study at school, to represent the language as a system that evolves with the changing society. As an example, we consider a special part of the lexical neologisms – compound nouns, which are two separate words. Such words extracted from texts of modern media, reflect the characteristics of word creation and attract the pupils' attention to the language of newspapers. The author provides the guidelines for teachers whose goal is to develop the Russian language fluency in different areas and situations. The language material presented in the article can be used in demo lessons, meetings of linguistic societies, and elective courses of the Russian language.

**Keywords:** neologism; compound words; occasionalism; new formations; language media; the creation of new words.

**Введение.** Появление словарного состава за счет новых лексических единиц – одна из особенностей русского языка на современном этапе его развития. Это явление, получившее название «неологического взрыва», обусловило возникновение новой отрасли лексикологии – неологии, отражающей динамичные процессы в современном русском языке.

Однако школьный курс русского языка «до сих пор ограничивается, как правило, лишь самыми общими положениями о лексических новообразованиях в русском языке новейшего периода. При этом круг слов, иллюстрирующих данное явление в школьных учебниках, обычно включает слова, уже потерявшие оттенок новизны (*луноход, космодром, прилуниться* и под.), т. е. уже не являющиеся собственно неологизмами» [6, с. 23].

Несмотря на устойчивый интерес лингвистов к проблеме новых слов, многое в этой области остается еще нерешенным, в лингвистике до сих пор нет точного определения термина «неологизм». При широком толковании к неологизмам относят новые языковые факты, различные авторские образования, новые фразеологические обороты. При узком понимании термина неологизмами называют те новые единицы лексической системы языка, которые возникли в силу общественной потребности дать имя новому предмету или выразить новое понятие и которые функционируют в речи в качестве готовых, воспроизводимых единиц. Однако дифференциация понятий «неологизмы» и «оказионализмы» (индивидуально-авторские инновации) является очень важной, так как помогает учащимся различать новые слова «для всех» и новообразования в речи отдельных людей.

В связи с этим на учителя-словесника возлагается ответственная задача – привлечь внимание ученика к родному языку, сформировать у него языковой вкус. Определенную помощь в этом, на наш взгляд, окажет новый языковой материал рекомендательного характера, на примере которого можно продемонстрировать новообразования, появляющиеся в языке каждый день. **Цель** статьи – описать

новые составные слова, доступные, информативные, социально значимые, которые позволяют выявить творческие возможности языковой личности и оказывают влияние на развитие языкового вкуса.

**Материалом исследования** явились составные слова, извлеченные из текстов периодической печати последнего десятилетия. Также проанализирован материал школьной программы по русскому языку в 6-11 классах (раздел «Лексика»). **Метод исследования** – метод системного научного описания, предполагающий совокупность следующих приемов: 1) прием сплошной выборки из словарей, неографических справочников и текстов газетной публицистики; 2) приемы наблюдения, сопоставления, обобщения, теоретической интерпретации результатов исследования языкового материала.

**Результаты исследования.** Известно, что одним из продуктивных способов пополнения словарного состава русского языка является словообразовательный. Данный факт отражен в учебниках современной школы. Однако при описании способов словообразования допускается больше неточностей. Неясно, чем способ, названный «образование слов из словосочетаний» принципиально отличается от сложения (чем, например, слово *лесостепь* отличается от слова *научно-технический*). Кроме того, в школьный учебник включены такие примеры, как *железнодорожный* (где помимо основ слов присутствует суффикс -н-). В классификации разведены в разные способы слова типа *стенгазета* (названы сложными) и слова типа *универмаг* (сложносокращенные). Это противоречит общепринятой точке зрения, согласно которой любое слово, использующее при сложении сокращение хотя бы одной основы, является сложносокращенным. Таким образом, теоретический материал по способам словообразования нуждается в корректировке.

В учебных комплексах для углубленного изучения русского языка теоретическая база словообразования значительно расширяется в параграфах, посвященных образованию отдельных частей речи и в разделе «Словообразование частей речи», включенном в учебник 6-го класса. Так, среди способов образования

отдельных частей речи выделены еще приставочно-суффиксальный способ, а также сложение и сложение с суффиксацией [5].

Заемствование из других языков, в частности из английского, остается за рамками изучения школьного раздела «Лексика и словообразование». Лишь в учебно-методическом комплексе для 5 класса теоретический материал отражает данную тему, но обзорно и без примеров: «Словарный состав русского языка непрерывно изменяется. Многие вещи, предметы быта выходят из употребления или заменяются другими, более совершенными. Так почему же, несмотря на отмирание многих слов, лексика русского языка не только не уменьшается с течением времени, а, напротив, непрерывно расширяется? Дело в том, что в языке безотказно действуют два мощных способа пополнения словарного запаса: словообразование и заимствование. То есть производство новых слов на основе тех, что уже живут в языке, или заимствование слов из других языков (такие слова называют иноязычными или заимствованными)» [8, с. 36].

Объяснение нового материала по теме «Новые слова в русском языке» в большинстве школьных учебников строится на почти сходной теоретической базе. Например, самым обобщенным представлено следующее определение понятия «неологизм»: «Новые слова, возникающие в языке, называются неологизмами» [8].

Что касается вопроса об изучении новых слов в старших классах, то здесь наблюдается большое разнообразие используемых учителями учебных пособий. Наше исследование показало, что учебники, адресованные учащимся 10-11 классов, дают более полное представление не только о неологизмах, но и об окказионализмах (авторских образованиях или индивидуально-стилистических неологизмах). В связи с тем, что в науке еще нет точного определения понятия «неологизм», авторы школьных учебников также не выработали единой точки зрения на этот вопрос. На наш взгляд, довольно доступно и емко материал по данной теме изложен в учебном пособии для старших классов под ред. А.И. Власенкова. Ниже приведем теоретический материал, представленный в этой книге:

«Неологизмами можно считать слова, вошедшие в язык за последние годы, хотя и среди них есть уже перешедшие в общеупотребительные и даже в устаревшие» [2, с. 41].

Необычные слова, созданные В. Маяковским, приводятся в качестве иллюстраций к авторским неологизмам во всех школьных учебниках для старшекласников. Но слова «прозаседавшиеся», «разулыбьте», «многопудье» авторы пособий толкуют по-разному. Так А.Д. Дейкина определяет их как «стилистические неологизмы» («индивидуально-стилистические»). Она дает этим словам такое определение: «Неологизм стилистический (индивидуально-стилистический). Неологизм, созданный автором данного литературного произведения с определенной стилистической целью и обычно не получающий широкого распространения, не входящий в словарный состав языка. Зеленокудрые (Гоголь), москвodusие (Белинский), надвьюжный (Блок), громадье, многопудье, мандолинить, молоткастый (Маяковский)» [3, с.122].

Этот учебник-практикум интересен еще и тем, что в нем очень полно представлен теоретический материал, касающийся неологизмов. При этом теория оформлена в виде задания, то есть появляются элементы практики. Учащимся предлагается записать в тетрадь словарную статью из «Школьного поэтического словаря» А.П. Квятковского. Отметим и тот факт, что в учебнике много примеров из художественных произведений, в чем проявляется связь изучаемой темы с литературой. Школьники знакомятся и с понятием «окказионализм», определение которого взято из «Словаря-справочника лингвистических терминов».

В «Пособии для занятий по русскому языку в старших классах» В.Ф. Грекова, С.Е. Крючкова, Л.А. Чешко представлена традиционная трактовка неологизмов. Также здесь нет четкого обозначения понятия «окказионализм». Отмечается лишь то, что новые слова «могут намеренно создаваться авторами в различных стилистических целях, для большей выразительности» [7, с. 29].

**Материал для учителя.** К числу новообразований можно отнести составные наименования типа *девушки-картинки*,

земля-светильник, пластик-телохранитель, река-судьба и др. «Слова такого типа отличаются необычным соединением двух узуальных слов, в результате которого возникает новообразование, обозначающее сложное понятие» [4, с. 61]. Составные наименования – особая лексическая подсистема слов русского языка, созданных способом сложения. Основными отличительными чертами составных слов следует признать семантическую цельность, сложение в одно слово двух самостоятельных слов и их дефисное написание. Высокая продуктивность таких слов, как *война-текучка*, *инциденты-коллеги*, *спортсмены-депутаты* и др. обусловлена их краткостью, ёмкостью значения и необычностью, что позволяет журналисту привлечь внимание как можно большего количества читателей. Такие слова, как правило, не включаются в толковые словари (за исключением тех слов, частотность употребления которых достаточно высока). В массовых печатных изданиях последних лет составные наименования очень распространены:

**Театр-обуза** (о закрытии театров в провинции): «Один уважаемый столичный режиссер поделился идеей – закрыть театры-обузы: залы-то пустые, так зачем бюджетные деньги разбазаривать?». АиФ, 2012, №17.

**Цены-«декабристы»** (об изменении цен в декабре): «Что подорожает и что подешевеет к концу года? Мировой финансовый кризис добрался практически до всех рынков и начал опустошать карманы россиян путем повышения цен. Но есть и хорошая новость: стоимость некоторых товаров и услуг под влиянием проблем в экономике снизится примерно к 20 декабря. АиФ, 2008, №44.

Перечисленные примеры указывают на тот факт, что составные слова содержат скрытый мини-текст. Носитель языка вместо того, чтобы использовать развернутое описание, употребляет благозвучное составное слово. Тем самым бинომинны выполняют компрессивную функцию, то есть служат для создания более кратких, чем мотивирующее сочетание слов, номина-

ций: *кашель-очищение* = кашель, с помощью которого очищаются дыхательные пути; *книги-победители* = книги, которые победили в конкурсе; *водитель-новичок* = водитель, стаж вождения которого очень мал; «*бабушка*»-газета = газета с большим количеством страниц; *автомобиль-хамелеон* = автомобиль, меняющий свой цвет; *вирус-притвора* = инфекция, которая маскируется под простуду.

Широкое распространение составных наименований в языке газет во многом связано с тем, что в эпоху Интернета и «новых технологий» появляется масса новых понятий, явлений, новых устройств, механизмов, требующих точных, понятных обозначений. Как правило, составные слова являются названиями новых предметов и явлений в нашей жизни, поэтому часто в контексте, где они употребляются (иногда впервые), содержится подробное объяснение. Такой контекст точнее характеризует смысл нового слова: «*Раковина-жемчужница* – единственная живая драгоценность: из океана она впитывает его полный минеральный комплекс, а из раковины-жемчужницы – все ее биологически активные вещества». АиФ, 2006, №23. Слова, состоящие из двух частей, могут обозначать человека по какому-либо признаку (*папа-футболист*, *правитель-усач*) или указывать на предмет (*крест-якорь*, *термометр-магнит*).

Учителю можно провести лингвистический эксперимент, который позволит сравнить толкования составных слов, извлеченных из контекста и значения, предложенные учащимися. К примеру, необычное составное наименование «пожар-птица», предложенное ученикам вне текста, гипотетически может толковаться как «птица, пострадавшая от пожара», «жар-птица», «птица цвета пламени» и т.п. В то время как контекст демонстрирует творческую установку автора: речь идет о девушке, которая вынесла детей из огня. Автор образно называет ее *пожар-птицей*: «Хабаровская ученица вывела из пламени троих малышей (заголовки). Подходя к подъезду, Вика почувствовала запах дыма, а

в подъезде увидела под лестницей языки открытого пламени. Вика крикнула «Пожар!» и бросилась к соседям – она помнила, что в это время соседские ребята Ксюша, Толя и Максим Филипчуки находятся дома одни, без взрослых. Пробираться пришлось сквозь дымовую пелену. Ребята крепко держались за свою спасительницу». Российская газета, 2010, №71. Подобное творческое задание тренирует ассоциативное мышление учащихся, позволяет отрабатывать навыки словотворчества. Для его выполнения могут быть предложены следующие слова: *приз-турист, камень-шпион, мама-таблетка, звук-подарок, человек-мир, продукты-рекордсмены, букет-секрет*. В качестве домашнего задания учащимся дается задание найти в газетных текстах интересные заголовки, содержащие составные слова (напр., *ковер-каратель, уши-зеркала, разговоры-воры*).

В создании составных наименований проявляется неординарность автора, его способ-

ность подобрать исключительные номинации, выделить функции исследуемого объекта и предложить его новое использование: *глыбы-скорлупки, подарок-предмет, шлюзы-двери, плата-контроллер*.

**Заключение.** Базовый курс школьной программы в силу разных причин не включает дополнительной информации о новых словах, появляющихся в русском языке. Раздел «Лексика» содержит лишь стандартное определение термина «неологизм» и примеры. В профильной программе добавляется информация, отражающая современное состояние языка. Чтобы решить проблему работы со словом, на наш взгляд, необходимо использование дополнительного материала, и наличие специальных заданий для развития творчества: от слова к тексту, от заглавия к собственно тексту, исследование слова. Материалы, рекомендованные в этой статье, – вспомогательный компонент в работе учителя при изучении новой лексики.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Кузнецова С.А. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
2. Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Методические рекомендации к учебнику «Русский язык. Грамматика. Стили речи» для 10-11 классов. М.: Просвещение, 2010. 128 с.
3. Дейкина А.Д., Пахнова Т.М. Учебник-практикум по русскому языку для старших классов. М.: Астрель, 2003. С. 122.
4. Дрога М.А. Составные наименования в русском языке (ономасиологический и функциональный аспекты) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 5. С. 60-67.
5. Обучение русскому языку в 6 классе. Методические указания к учебнику / Сост. Баранов М.Т. М.: Просвещение, 1990. С. 3.
6. Плотникова Л.И. Учителю о новых словах // Русский язык в школе. 2003. №6. С. 23-26.
7. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах / Греков В.Ф., Крючков С.Е., Чешко Л.А. М.: Просвещение, 2003. 288 с.
8. Русский язык. 5 класс. Учебник / Под ред. Разумовской М.М., Леканта П.А. М.: Дрофа, 2013. 336с.
9. Dictionary of Contemporary English. Longman, 2008.
10. Reath D. The Language of Newspapers. London: Routledge, 1997. 257 p.
11. Swan M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2005. 658 p.



**REFERENCES:**

1. Great Dictionary of the Russian Language / Ed. Kuznetsova S.A. Spb.: Norint, 1998. 1536 p.
2. Vlasenkov A.I., Ryibchenkova L.M. Guidelines to the Textbook «The Russian language. Grammar. Styles of Speech» for 10-11 Grades. M.: Prosveschenie, 2010. 128 p.
3. Deykina A.D., Pahnova T.M. Tutorial Workshop on the Russian language in High School. M.: Astrel, 2003. P 122.
4. Droga M.A. Compound Names in Russian (onomasiological and functional aspects) // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences. № 5. (2013): P. 60-67.
5. Training the Russian Language in the 6th Grade. Methodological Guidelines for the Text-
- book / Comp. Baranov M.T. M.: Prosveschenie, 1990. P. 3.
6. Plotnikova L.I. To the Teacher about new Words // Russian Language at School. №6 (2003): Pp. 23-26.
7. Handbook for Russian Lessons in High School / Grekov V.F., Kryuchkov S.E., Cheshko L.A. M.: Prosveschenie, 2003. 288 p.
8. Russian Language. Grade 5. Textbook / ed. Razumovskoy M.M., Lekanta P.A. M.: Drofa, 2013. 336 p.
9. Dictionary of Contemporary English. Longman, 2008.
10. Reath D. The Language of Newspapers. London: Routledge, 1997. 257 p.
11. Swan M. Practical English Usage. Oxford University Press, 2005. 658 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Дрога Марина Анатольевна,**  
кандидат филологических наук, старший  
преподаватель;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет, ул. Победы, 85, г. Белгород,  
308015, Россия;  
E-mail: droga@bsu.edu.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Droga Marina Anatolievna**  
PhD in Philology, Senior Lecturer  
Belgorod State National  
Research University  
85 Pobedy St., Belgorod, 308015,  
Russia  
E-mail: droga@bsu.edu.ru

**ФИЛОСОФИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ****PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

УДК 159.9.07

*Назаретян А.П.***ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ  
СИНЕРГЕТИКИ: ГИПОТЕЗА  
ТЕХНО-ГУМАНИТАРНОГО БАЛАНСА****АННОТАЦИЯ**

В соответствии с гипотезой техно-гуманитарного баланса на протяжении всей истории человечества соблюдалась закономерная зависимость между тремя переменными: технологическим потенциалом, качеством культурно-психологической регуляции и внутренней устойчивостью общества. Одно из следствий гипотезы состоит в том, что с ростом убойной силы оружия и демографической плотности процент жертв насилия от численности населения в долгосрочной ретроспективе не возрастал, а снижался; это было обусловлено регулярным отсевом социумов с декомпенсированной агрессивностью. Показано, что наблюдения и расчеты в целом подтверждают это парадоксальное предположение.

**Ключевые слова:** техно-гуманитарный баланс; технология; эволюция; убийство; коэффициент кровопролитности; насилие.

*Nazaretyan A.P.***THE EDUCATIONAL POTENTIAL  
OF SYNERGETICS: HYPOTHESIS  
OF TECHNO AND HUMANITARIAN  
BALANCE****ABSTRACT**

In accordance with the hypothesis of techno-humanitarian balance, throughout the history of mankind, there was a logical relationship between three variables: the technological capacity, the quality of cultural and psychological regulation and internal stability of the society. One of the consequences of the hypothesis is that with increasing destructive power of the weapon and the demographic density the percentage of victims of violence among population did not increase in the long-term retrospective, on the contrary, it decreased; this was due to the regular exclusions of societies with decompensated aggressiveness. It is shown that the observations and calculations generally confirm this paradoxical assumption.

**Keywords:** techno-humanitarian balance; technology; evolution; murder; bloodshed ratio; violence.

Обобщение многообразного исторического материала в рамках синергетической модели позволило разработать цельную концепцию, описывающую механизм антропогенных кризисов и их роль в становлении и качественном развитии культуры. Концепция, тезисно изложенная далее, требует дальнейшего обсуждения, верификации и уточнений, над чем работает междисциплинарный научный коллектив. Но и использование уже полученных результатов в педагогическом процессе способствует, во-первых, сближению естественнонаучного и гуманитарного дискурсов и, во-вторых, решению мировоззренческих задач. В данном случае перед нами показательный пример того, как содержание научной гипотезы, демонстрирующей сопряженность социальных катастроф с культурно-психологическими качествами человека, само по себе приобретает воспитательный потенциал.

С точки зрения синергетики, общество представляет собой неравновесную систему особого типа, устойчивость которой обеспечивается искусственным опосредованием внешних (с природной средой) и внутренних отношений. Соответственно, вся совокупность опосредующих механизмов – орудия и прочие материальные продукты, языки, мифологии, мораль и т.д. – объединяются понятием культуры.

Трактовка культуры как комплексного антиэнтропийного механизма акцентирует внимание на изначальной противоречивости социоприродных и внутрисоциальных отношений, а также на вытекающих отсюда феноменах нелинейности, бифуркационных фаз и эволюциогенных катастроф. Поскольку стабилизация неравновесного состояния возможна только за счет роста энтропии в других системах, то существование социального организма сопряжено с неизбежными разрушениями среды и с антропогенными кризисами. Последние пронизывают историю любой культуры и предельно обостряются тогда, когда монотонное усиление антиэнтропийных механизмов делает их чересчур затратными, т.е. разрушительными для среды. В результате механизмы, обеспечивавшие на прежнем этапе относительно устой-

чивое состояние социальной системы, становятся контрпродуктивными и оборачиваются своей противоположностью – опасностью катастрофического роста энтропии. Фаза неустойчивости завершается либо (значительно чаще) деградацией системы, либо формированием более совершенных, «щадящих» механизмов, позволяющих достигать полезного результата меньшими разрушениями природной и социальной среды.

Исследование конкретных исторических фактов в контексте обозначенной концептуальной схемы позволило выявить общезначимую зависимость между тремя переменными – силой, мудростью и жизнеспособностью общества. Эта зависимость (формулируемая пока в виде гипотезы) обозначена как *закон техно-гуманитарного баланса: чем выше мощь производственных и боевых технологий, тем более совершенные средства культурной регуляции необходимы для сохранения общества.*

С нарастанием диспропорций между «силой» и «мудростью» начинается фаза экологической и геополитической экспансии. Данной фазе соответствует специфический тип общественного и индивидуального сознания, для которых характерны «социальный оптимизм», ощущение всемогущества и безнаказанности, представление о мире как неисчерпаемом вместилище ресурсов, бесконечном и пассивном объекте покорения. Эйфория успеха уплощает картину мира и примитивизирует социальное мышление. Ограничивается способность лидеров и основной части сообщества прогнозировать отсроченные последствия, выработанная прежним культурным опытом, усиливается склонность к опрометчивым, т.е. сиюминутно выгодным, но в перспективе саморазрушительным действиям.

Такова характерная психология *предкризисного человека*, получающая обычно более или менее систематизированное идеологическое выражение или фиксируемое косвенно по результатам деятельности предкризисных поколений. Далее с неизбежностью следует фаза антропогенных кризисов и социальных надломов. Специальный анализ показывает, что большинство социальных организмов в

близком и в отдаленном прошлом погибли не из-за внешних причин, а пали жертвами собственного декомпенсированного могущества, подорвав природные и организационные основы существования. Преимущественно экологические итоги деятельности обществ, не сумевших предвидеть отдаленные последствия хозяйственной активности, исследовал, например, А. Григорьев (1991, с.5-67/ (См. также /Сюба1... 2002/). А. Тойнби (1991) недоумевал по поводу то и дело обнаруживавшихся фактов обратной зависимости между развитием не только военных, но и сугубо производственных технологий, с одной стороны, и социальным благополучием – с другой [13, с. 231, 335]. Историки отмечают, что цивилизации часто гибли вскоре после расцвета, если их экстенсивное развитие опережало рост внутреннего разнообразия [4]. Все это, по сути, различные проявления техно-гуманитарного дисбаланса, послужившего глубинным фактором, подорвавшим жизнеспособность социумов. Внешние же вторжения, эпидемии, экологические катаклизмы и внутренние беспорядки (там, где они имели место) чаще всего лишь довершали саморазрушительную деятельность социального организма, подобно вирусам или раковым клеткам в организме биологическом.

Иллюстрацией обсуждаемой гипотезы из ближайшего прошлого может служить печальная судьба целого ряда первобытных охотничьих племен, типа горных кхмеров, которые, овладев во время вьетнамской войны огнестрельным оружием, за несколько лет истребили фауну, покинули насиженные места и практически деградировали. Подобные случаи суть в некотором смысле артефакты: процессы форсированы и легко наблюдаемы, поскольку социум инструментально перескакивает сразу через несколько исторических фаз, оставляя чудовищную пропасть между «технологией» и «психологией». В аутентичной истории аналогичные по причинно-следственной связи события растянуты во времени и не столь прозрачны для наблюдателя. В результате многочисленные цивилизационные катастрофы прошлого выглядят едва ли не изначально запрограммированными и, во всяком случае, мало зависящими от сознания людей.

Более того, выраженные феномены циклизма в развитии цивилизаций оставляют впечатление, будто процессы их роста и угасания лишены преемственности, и человечество не имеет какой-либо единой истории. На этом настаивали, например, О. Шпенглер и многие его последователи – сторонники «монадного», глубоко пессимистического по существу представления о прошлом, настоящем и будущем. С открытием закона техно-гуманитарного баланса концепция единой человеческой истории приобретает дополнительный аргумент [5; 8], а историческая ретроспектива и перспектива перестают выглядеть столь безысходно.

Цивилизация на нашей планете все еще жива благодаря тому, что до сих пор люди, становясь сильнее и прорываясь сквозь горнило драматических кризисов, в конечном счете, делались и мудрее. Систематический отбор на жизнеспособность исподволь накапливал в социальной памяти трудный опыт надломов, тупиковых и оптимальных стратегий. В итоге культура вырабатывала все более эффективные приемы хозяйствования, организации, социальных отношений и мышления, адекватных последовательно возрастающему технологическому могуществу.

Конкретно это выражалось ростом удельной продуктивности производства (объем полезного продукта на единицу разрушений); усложнением организационных связей (соответственно внутренней дифференциацией общества); увеличением информационной емкости интеллекта (масштаб отражаемых причинно-следственных связей и т.д.); совершенствованием приемов внутригруппового и межгруппового компромисса (мораль, право, методы социальной эксплуатации, цели и средства ведения войн и т.д.).

Комплексные прогрессивные изменения, по большому счету необратимые, становились переломными вехами в развитии общечеловеческой культуры. Происходили они обычно в тех случаях, когда антропогенный кризис охватывал обширный регион с высоким уровнем накопленного культурного разнообразия, обитателям которого удавалось найти кардинальный выход из тупика.

В бесконечной череде разрушительных катаклизмов, вызванных несбалансированной активностью социумов, выявлено и описано – от палеолита до наших дней – не менее шести глобальных по своему эволюционному значению антропогенных кризисов, которые повлекли за собой коренные перестройки, изменявшие с каждым разом всю систему социальной жизнедеятельности и облик человеческой культуры. Комплексный глобальный кризис, переживаемый современной цивилизацией, представляет собой типичное выражение дисбаланса «силы» и «мудрости», и он способен обернуться в обозримом будущем либо планетарной катастрофой, либо переходом в новую эволюционную фазу.

Такова содержательная канва гипотезы техно-гуманитарного баланса. Дальнейшее исследование ориентировано на дополнительный анализ эмпирического материала истории и современности, допускающего процедуру фальсификации/верификации гипотезы (по К. Попперу), в частности, формулировку и проверку ее нетривиальных следствий.

Так, связь между способностью социума избегать антропогенных катастроф, т.е. внутренней устойчивостью (*Internal Sustainability – Si*), качеством механизмов саморегуляции (*Regulation – R*) и технологическим потенциалом (*Technologies – T*) можно ориентировочно представить простым отношением:  $Si = f1(R) / f2(T) / I$ .

Предполагается, что  $T > 0$ , так как при нулевой технологии мы имеем дело уже не с социумом, а со «стадом», где действуют иные биологические и зоопсихологические законы. При низком уровне технологий предотвращение антропогенных кризисов обеспечивается примитивными средствами культурной регуляции, каковые характерны для первобытных племен. Очень устойчивой, вплоть до застойности, может оказаться цивилизация, у которой качество регуляторных механизмов значительно превосходит мощь производственных и боевых технологий. Хрестоматийным примером такой цивилизации служит конфуцианский Китай, где оригинальные технические открытия воплощались в игрушках и бытовых удобствах, а не в

орудиях производства или войны. Наконец, рост величины в знаменателе формулы повышает вероятность антропогенных кризисов, если не компенсируется ростом соответствующего показателя в числителе.

В настоящее время уточняются структуры каждого из компонентов уравнения  $I$ , а также отрабатываются методики для их более или менее полной количественной характеристики и определения характера функций  $f1$  и  $f2$ . Это позволит в каждом случае оценивать степень достоверности гипотезы с частичным привлечением математических методов.

Кроме того, поскольку уравнение  $I$  отражает только внутреннюю устойчивость, технологический потенциал представлен в ней как сугубо негативный фактор. Иная картина складывается при изучении факторов внешней устойчивости социума (*External Sustainability – Se*), т.е. способности противостоять колебаниям природной и социально-политической среды. Здесь уже отчетливо вырисовывается прямая функциональная зависимость от технологического потенциала:  $Se = g(T...) / II$ .

Таким образом, *растущий технологический потенциал делает социальную систему менее зависимой от внешних колебаний, но вместе с тем более чувствительной к внутренним колебаниям, т.е. к состояниям массового и индивидуального сознания.* Это и ряд других противоречивых обстоятельств должна отразить интегральная формула социальной устойчивости, над которой работает наша исследовательская группа, состоящая из специалистов по истории, антропологии, психологии, биофизике и математике. Предполагается также отразить в формуле динамику изменяющихся величин.

Еще одно направление работы – методика получения данных и расчета соотношений между общей численностью населения и количеством жертв силовых конфликтов, что позволит сопоставить показатели за равные временные интервалы в различные исторические эпохи. Следствие гипотезы состоит в том, что, несмотря на возрастающую мощь оружия, увеличивающуюся демографическую плотность и периодические обострения конфликтов, процент жертв социального

насилия от численности населения в долгосрочной исторической тенденции не возрастал. Такой результат должен быть обусловлен тем, что на протяжении всей истории и предыстории действовал механизм отбора и отбраковки декомпенсированно агрессивных социумов, каковым и является закон техно-гуманитарного баланса.

Прежде всего, на наличие прогрессивной динамики общественного и индивидуального сознания указывает парадоксальное сочетание совершенно бесспорных фактов. За время человеческой истории способность концентрировать и целенаправленно высвобождать энергию увеличилась (от каменного топора до ядерной боеголовки) на 12-13 порядков [2]. По простой логике это должно было вести к тотальному разрушению природы и взаимному истреблению людей. Действительный же ход событий диаметрально противоположен: биосфера, особенно после неолитической революции, последовательно перестраивалась в соответствии с потребностями развивающейся культуры, экологическая ниша человечества расширялась, а численность населения Земли умножалась. Сегодня она превышает численность диких животных, сравнимых с человеком по размерам тела и типу питания, на 5 порядков (в 100 тыс. раз!) [3].

Сочетание растущей вооруженности с растущей населенностью обычно не удивляет нас только потому, что оба факта слишком хорошо известны. Но их полезно сопоставить с другими фактами, которые менее известны и оттого легче способны озадачить.

Для проверки указанного следствия введено понятие «коэффициент кровопролитности» (*Bloodshed Ratio – BR*), выражающее отношение среднего количества преднамеренных убийств за единицу времени  $k(\Delta t)$  к численности населения  $p(\Delta t)$ . В число преднамеренных убийств включаются жертвы войн, политических репрессий и бытовых конфликтов (последние всегда составляли львиную долю насильственных жертв); аналогичные методики оценки позволяют сопоставлять различные культуры и исторические эпохи.

Предварительные расчеты показывают, что в долгосрочной ретроспективе, с ростом

убойной силы оружия и демографической плотности коэффициент кровопролитности обществ не только не возрастал, но и неустойчиво сокращался. При сравнении же далеких друг от друга эпох (палеолит и постиндустриальное общество) различие достигает порядков величины, т.е. оно столь значительно, что дает нам право временно пренебречь массой неточностей и неопределенностей в эмпирическом материале [7].

Прослеживается временный рост коэффициента кровопролитности в отдельные периоды истории, соответствующие глобальным антропогенным кризисам. Например, за последние тысячелетия апополитейного палеолита (верхнепалеолитический кризис), согласно некоторым источникам, население планеты сократилось в несколько раз, хотя очень трудно определить, какая часть жертв приходится собственно на ужесточение межплеменных конфликтов, а какая – на голод из-за экологических трудностей (которые в значительной мере стали следствием возросшей эффективности охотничьего оружия). Значительно повысилась кровопролитность столкновений в XII – VI веках до н.э. – от появления железного оружия до начала Осового времени, изменившего ценности, цели и приемы ведения войн, а также с XII по XVII века текущего тысячелетия – период обострившегося кризиса сельскохозяйственной цивилизации.

Всплески кровопролитности при обострении антропогенных кризисов более отчетливо фиксируются по регионам. Например, Европа, где за последние триста лет концентрировались основные технические достижения, в XX веке дала до 60% военных жертв, тогда как в XIX веке – не более 15%. В предыдущие два столетия развивающиеся технологии обеспечили широкие горизонты для экстенсивного роста, и потому сама Европа жила сравнительно спокойно (по оценке историков, в колониальных войнах прошлого века погибли 106 тысяч европейцев и миллионы аборигенов [14]). Но в XX столетии исчерпание ресурсов дальнейшего экстенсивного роста превратило ее в средоточие межгосударственных, межэтнических и межклассовых конфликтов.

Итак, несмотря на неравномерное распределение чисел по культурно-географическим регионам, процент военных жертв от общего количества населения планеты до сих пор колебался, согласно нашим предварительным расчетам, от 1 до 5, очень медленно и неустойчиво сокращаясь. Если распространить даже минимальный процент на XXI век, то при любых демографических раскладках получим ужасающие прогнозы. Но имеются ли для этого достаточные основания?

Именно синергетика внесла существенный вклад в понимание того, что линейные экстраполяции – необходимый *начальный* этап прогнозирования – не исчерпывает содержание этой познавательной процедуры. Наука о самоорганизации позволяет представить историческое время, особенно в фазах неустойчивости, в виде паллиативного пространства возможностей (би- и полифуркации) паллиативного в том смысле, что решения не могут быть идеальными, но, в лучшем случае, только оптимальными по соотношению приобретений и потерь. А производный от нее закон техно-гуманитарного баланса помогает выявить факторы неустойчивости и в итоге разработать сценарии, программы и проекты, повышающие вероятность выхода на оптимальные режимы развития. И еще: он демонстрирует системосохраняющую роль качества духовной культуры, человеческого сознания и воли.

Можно утверждать, что прогноз количества военных жертв в следующем веке по простой исторической аналогии был бы заведомо недостоверным. В действительности либо продолжение военной истории по прежним стереотипам обернется окончательным крахом планетарной цивилизации, либо человечество сумеет сформировать беспрецедентные инструменты блокирования массовых силовых столкновений.

Особенность ситуации, сложившейся в последние десятилетия, состоит, конечно, не в том, что человечество только теперь стало способно себя уничтожить. Такая опасность впервые обозначилась еще в нижнем палеолите, когда произошел разрыв между эффективностью искусственных средств нападения, которыми овладели гоминиды, и прочностью инстинктивного торможения внутривидовой агрессии. Тогда эта опасность была преодо-

лена формированием самых первых надинстинктивных (протокультурных) регуляторов деятельности: агрессия в отношениях между «своими» стала ограничиваться за счет переноса ее (агрессии) на «чужих» [6]. В дальнейшей истории, как выше отмечено, самосохранение общества обеспечивалось последовательным восстановлением периодически нарушаемого баланса между потенциальной возможностью самоуничтожения и способностью культуры этому воспрепятствовать.

Уникальность же нынешней ситуации в том, что глобальное самоистребление цивилизации возможно, во-первых, за очень короткое время и, во-вторых, в результате *ограниченного числа индивидуальных действий*.

Технологии достигли такой энергетической мощи, что на повестку дня впервые в истории встала задача *устранить* насилие с политической арены. Следует по достоинству оценить тот факт, что на протяжении более полувека, несмотря на серию острейших политических противоречий, удалось избежать очередной мировой войны и вообще воздержаться от применения наиболее разрушительных видов оружия, имеющегося в распоряжении правительств. (До нашего столетия прецедентов этого факта не обнаружено, а единственный частичный аналог в XX веке – обоюдный отказ от использования химического оружия в годы второй мировой войны). Но важно осознать и другое. Для решения указанной задачи неадекватны средства, выработанные традиционными культурами, религиями и идеологиями для решения качественно более простой задачи – *упорядочить* социальное насилие, воспрепятствовать его хаотизации («кто не со Мной, тот против Меня»), смягчить его формы, когда они становились смертельно опасными для общества. В свою очередь, это предполагает при оптимальном сценарии неизбежное отмирание макрогрупповых – этнических, национальных, классовых, конфессиональных – культур и идеологий, всегда строящихся по логической схеме «они – мы». А вместе с ними, возможно, и таких феноменов, как государство и политика в привычном понимании. Многие реалии, без которых нашему современнику трудно вообразить социальную жизнь и которые для нас эмоционально неотъемлемы, окажутся исторически преходящими. Со-

гласно известному из системологии закону *иерархических компенсаций* (впервые строго сформулированному нашим соотечественником Е.А. Седовым /1998, 1993/), сглаживание макрогрупповых различий способно составить необходимую предпосылку для роста разнообразия микрогрупповых и индивидуальных культур при «сетевой» организации мирового сообщества».

Во второй половине XX века мировой войны удалось избежать за счет канализации противоречий в русло локальных вооруженных конфликтов. Но развитие боевых технологий и приемов политического терроризма происходит таким образом, что, по всей видимости, в недалеком будущем любое локальное столкновение станет чревато глобальными последствиями. Следовательно, тест на дальнейшую жизнеспособность цивилизации Земли в XXI веке будет содержать, среди прочих, вопрос о том, удастся ли выстроить свободную от войн систему планетарного общежития.

Эта очень сложная многоаспектная задача включает, по меньшей мере, три компонента. Во-первых, формирование новых мировоззренческих парадигм, ценностных установок и принципов социально-политической организации, адекватных обретенному технологическому могуществу. Во-вторых, воспитание критического мышления, способного преодолеть инерцию мышления авторитарного и обеспечить небывалую степень терпимости к различиям. В-третьих, дополнительную отработку психологических, компьютерных и прочих техник, которые гарантировали бы социально продуктивную (творческую) сублимацию агрессии, надежные компенсаторные формы удовлетворения функциональных потребностей, до сих пор стимулировавших периодическое обострение межгрупповых конфликтов [8]. В решении этой комплексной задачи широкое поле работы для ученых и педагогов.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Григорьев А.А. Экологические уроки прошлого и современности. Л., 1991. 246 с.
2. Дружинин В.В., Конторов Д.С. Основы военной системотехники. М., 1983. 200 с.
3. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М., 1997. 286 с.
4. Коротаев А.В. Факторы социальной эволюции. М., 1997. 283 с.
5. Назаретян А.П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры. (Синергетика исторического прогресса). 2-е изд. М., 1996. 183 с.
6. Назаретян А.П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации // Вопросы философии, 2002, №11. С. 73-84.
7. Назаретян А.П. Насилие и терпимость: антропологическая ретроспектива // Вопросы психологии, 2005, №4. С. 37 – 50.
8. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. Синергетика – психология – прогнозирование. 2-е изд. М., 2004. 368 с.
9. Померанц Г.С. Опыт философии солидарности. // Вопросы философии, 1991, №3. С. 57-66.
10. Седов Е.А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем. // Общественные науки и современность, 1993, №5. С. 92 – 100.
11. Седов Е.А. Информационные критерии упорядоченности и сложности организации. В кн.: Системная концепция информационных процессов. Сборник трудов ВНИИ системных исследований. Вып.3. М., 1988.
12. Социальное насилие: эволюционно-исторический аспект. «Круглый стол» ученых // Общественные науки и современность, 2005, №4. С. 138 – 147.
13. Тойнби А. Постигание истории. М.: Прогресс, 1991. 736 с.
14. Урланис Б.Ц. История военных потерь. М.: Полигон, 1994. 558 с.
15. Global environmental Outlook – 3, Vol. 3, Aug. 2002.



**REFERENCES:**

1. Grigorev A.A. Environmental Lessons of the Past and the Present. L., 1991. 246 p.
2. Druzhinin V.V., Kontorov D.S. The Basics of Military Systems Engineering. M., 1983. 200 p.
3. Kapitsa S.P., Kurdyumov S.P., Malinetskiy G.G. Synergetics and Forecasts of the Future. M., 1997. 286 p.
4. Korotaev A.V. The Factors of Social Evolution. M., 1997. 283 p.
5. Nazaretyan A.P. Aggression, Morality and Crises in the Development of the World Culture. (Synergetics Historical Progress). M., 1996. 183 p.
6. Nazaretyan A.P. The Archetype of the Risen from the Dead as a Factor of Social Selforganization // The Issues of Philosophy. №11 (2002): Pp.73-84.
7. Nazaretyan A.P. Violence and Tolerance: the Anthropological Retrospective // The Issues of Psychology. №4 (2005): P. 37-50.
8. Nazaretyan A.P. Civilization Crises in the Context of Universal History. Synergetics - Psychology - Forecasting. M., 2004. 368 p.
9. Pomerants G.S. The Experience of the Philosophy of Solidarity // The Issues of Philosophy. №3. (1991): pp. 57-66.
10. Sedov E.A. Information and Entropy Properties of Social systems // Social Studies and the Present. №5 (1993): P. 92-100.
11. Sedov E.A. Information Criteria of Order and Complexity of Organization // The System Concept of Information Processes. Collection of works of Institute of System Studies. M., 1988.
12. Social Violence: Evolutionary and Historical Aspect. The "Round table" of Scientists // Social Studies and the Present. №4 (2005): p. 138-147.
13. Toynbi A. Study of History. M.: Progress 1991. 736 p.
14. Urlanis B.T. The History of Military Casualties. M.: Poligon 1994. 558 p.
15. Global Environmental Outlook – 3. Vol. 3, Aug. 2002.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Назаретян Акоп Погосович,**  
доктор психологических наук,  
профессор, главный редактор журнала  
«Историческая психология и социология  
истории», главный научный сотрудник  
Института востоковедения Российской  
академии наук, руководитель  
Евроазиатского центра мегаистории и  
системного прогнозирования, профессор  
Международного университета «Дубна»  
и Российской академии государственной  
службы при Президенте РФ;  
Институт востоковедения Российской  
академии наук, ул. Рождественка, 12,  
Москва, 107031, Россия;  
E-mail: anazaret@mtu-net.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Nazaretyan Akop Pogosovich**  
Doctor of Psychology, Professor, Chief Editor  
of Historical Psychology and Sociology of  
History Journal, Chief Researcher of the  
Institute of Oriental Studies of the Russian  
Academy of Sciences, head of the Eurasian  
Center for Megahistory and System  
Forecasting, Professor of Dubna International  
University and the RF President Russian  
Academy of State Service  
The Institute of Oriental Studies of the Russian  
Academy of Sciences  
12, Rozhdestvenka St., Moscow, 107031,  
Russia  
E-mail: anazaret@mtu-net.ru

УДК 370 (09)

Тюмасева З.И.

**ДИВЕРСИФИКАЦИЯ И КОНВЕРГЕНЦИЯ  
ТИПОВ ОБРАЗОВАНИЯ  
В АСПЕКТЕ ИДЕЙ Я.А. КОМЕНСКОГО  
И В.И. ВЕРНАДСКОГО***Лучший подарок для будущего – прошлое.*

Дж. Г. Байрон

*Ничто не может быть сильнее идей,  
время которых пришло.*

В. Гюго

**АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена диверсификации и конвергенции образовательных систем, подверженных управленческому воздействию, которые находятся в диалектическом единстве и борьбе противоположностей. Однако, как показывает социальная практика, не всегда удается избежать неустойчивых и кризисных изменений таких систем. Поиск метода избежания неустойчивых изменений образовательных систем, которые позволяют исключить деформацию первичной их устойчивости под воздействием внешних социальных факторов, моделируется в виде методологической последовательности.

**Ключевые слова:** диверсификация, конвергенция, образование, образовательные системы, устойчивость, устойчивое развитие, динамические образовательные системы, управление.

Тюмасева З.И.

**DIVERSIFICATION AND  
CONVERGENCE OF THE TYPES  
OF EDUCATION IN TERMS  
OF IDEAS OF YA.A. KOMENSKY  
AND V.I. VERNADSKY****ABSTRACT**

The article deals with diversification and convergence of educational systems exposed to the management impacts, and which are in dialectical unity and struggle of opposites. However based on a social practice, it is not always possible to avoid unstable and critical changes of such systems. The search of the method of avoiding unstable changes of educational systems that prevent deformation of their primary stability under the influence of external social factors is modeled as a methodological sequence.

**Keywords:** diversification; convergence; education; educational systems; stability; stable development; dynamic educational systems; management.

В основе проведенных нами исследований лежат предпосылочные идеи основоположника теории образования Я.А. Коменского об «устойчивом развитии» образования, которое обеспечивается «диверсификацией» и «типологической конвергенции» природосообразности обучаемых, а также идеи В.И. Вернадского, рассматривавшего перспективное развитие человека и человечества в аспекте образовательного общества на пути к формированию ноосферы.

\* \* \*

В своей работе я следовала известному принципу Б. Саймона, *обратиться к прошлому* образования и *иметь в виду* не только совершенствование *современного* образования, но целенаправленное преобразование, трансформацию его для будущего, исключающего образовательные экспромты, которые могут способствовать потрясениям, кризисам и при этом не охватывать наиболее глубокие исторические идеи преобразования образования, то *стоит начать* со становления и утверждения современного образования, т.е. с исследований Я.А. Коменского, а *завершить* сравнительный диапазон образованием начала XXI века, конечно, в аспекте российских особенностей. В нашем случае это будет весьма кстати потому, что, *во-первых*, усилилась (особенно в последние полвека) критика дидактики Я.А. Коменского – при всей значимости нынешних поисковых исследований образования, а *во-вторых*, российское, да и мировое образование пережило с тех пор немало образовательных преобразований, разных по необходимости и актуальности, масштабам и глубине.

Вряд ли есть смысл в новационных категорических оценках *классической* дидактики Я.А. Коменского (тем более развитой до уровня *современной* дидактики) на языке «устарела – не устарела», «работает – не работает» и даже «нужна – не нужна», если исходить, например, из диверсификации современного образования. Потому что, *во-первых*, критиковать прошлое с позиций настоящего – занятие никчемное в принципе, ибо прошлое обуславливает и преемственно характеризует настоящее, которое индуцирует последующее развитие, генезис в будущее, а *во-вторых*, классическая дидактика существует и достаточно успешно развивается на протяжении почти четырех столетий и интерес к ней не пропадает –

пусть даже не всегда одобрительный. А к тому же дидактика целенаправленно «учит всех всему (учит с верным успехом, учит быстро, учит основательно)» – здесь и далее цитируются работы Я.А. Коменского. И более того, до сих пор не прекращаются *дидактические поиски* способов «создать школы, в которых юношество *обучается и научается* всему, что нужно для настоящей и будущей жизни». При этом подчеркивается, что «нет никакой разницы учить и учиться, давать указания и получать их, быть учителем ученых и учеником у своих учеников».

Не стоит упускать из виду и то, что, наряду с дидактикой, создаются и процветают *недидактические* теории образования: эдукология, онтодидактика, фасилитация, теория куррикулы, теория научения и другие образовательные теории – в том числе и соотносимые с разными видами философии. И все они вовсе не исключают дидактику, но ситуативно дополняют её – в соответствии с общенаучным принципом дополнительности Н. Бора [3].

Тем самым названное многообразие теорий образования вовсе не является результатом незнания или *потери* авторских ориентаций, или проявлений определенных *заблуждений* исследователей. Оно рассматривается скорее как средство верификации и валидности конкретной теории. Сказанное имеет следующие обоснованные подтверждения: 1) реальность процессов углубления и масштабности диверсификации психо-физиологических особенностей представителей поколения, а также потребностей и запросов общества, которые не могут не индуцировать адекватную диверсификацию процесса целенаправленного формирования подрастающего поколения, а значит, и образования; 2) как показывает анализ, появление *недидактических* теорий образования несколько не снижают значимости как самой дидактики, так и различающихся *недидактических* теорий – при функциональных, методологических и ситуативных взаимодополнениях их; 3) осознание необходимости безусловного принятия принципа дополнительности Н. Бора, отражающего общую закономерность развития современной науки – в аспекте сопряжения диверсифицированных научных теорий.

Необходимо при этом подчеркнуть: общенаучный принцип дополнительности, прило-

женный к развивающемуся множеству теорий образования, вполне соответствует всеобщему закону о единстве и борьбе противоположностей. Имеются на то и совсем «свежие» (пусть в чем-то опосредованные, но выразительные) подтверждения сказанного, например: 1) типы общего образования (и соответствующие им научные обоснования), практикуемые в Китае, Южной Корее, Японии и т.д., в сравнении с российским, европейским и англо-американским образованием; 2) нацеленность необходимого выхода из происходящего в настоящее время глобального и глубинного кризиса на едва ли не противоположные подходы и методологии (по оценкам разных экономистов): Германия нацелена *экономить*, а США – *тратить*. И делается это строго по науке, точнее, на основе различающихся научных знаний о развитии одного и того же явления под названием «выход общества из состояния кризиса».

В этих как бы крайне выраженных противоречиях содержится немалый ситуативный смысл.

В последние 40 лет особенно усилилось *слабо аргументированное*, ситуативно неоправданное *давление на классическую дидактику* Я.А. Коменского и его последователей – давление, которое *выражалось сначала* в разработке и безусловном принятии только «современной дидактики» (как бы совершенствующей классическую дидактику), а *затем* – в акцентировании неадекватности этой дидактики самой сущности «модернизируемого» образования и соответствующей ему педагогики – вплоть до распространения все более утверждающегося убеждения в том, что школа (например, в американском обществе) вообще изжила себя – в связи с невозможностью решения «школьными методами» ряда обострившихся проблем обучения и воспитания в условиях современного развивающего общества. Более того, не редко настаивается на том, что, на определенном этапе этого развития, общество сможет обходиться вообще и без школы, и без классно-урочной формы обучения, обращаясь к «образованию без школы». А ведь не помешало бы при этом знать не зауженное, но достаточно широкое толкование «урока» и «класса». Не говоря уже о существовании образовательного дела [2].

И уже совсем недопустимо игнорировать тот достаточно известный факт, что основоположник дидактики вовсе не абсолютизировал

ее возможности, но параллельно разрабатывал и реализовывал «метод драматизации образования», «материнскую школу», «школу-игру» и даже «матетику» – явно не растворяя их в дидактике, которой, как бы, отводилась при этом роль одного из достаточно общих типов образования или, возможно даже, некоторой мета-теории образования.

Более того все это Я.А. Коменский делал (а последователи его – развивали) не просто для совершенствования образования – самого по себе, но для «всеобщего совета об исправлении дел человеческих» и для реализации «плана реформы человеческого общества». Что необходимо и в условиях нынешнего образовательного кризиса.

Разве все это не расширяет *традиционные* для нас явления и соответствующие им понятия «образование», «школа», «дидактика», «совершенствование образования» и относительно *новационные* востребованные в наше время понятия – «современная дидактика», «сравнительная дидактика», «опережающее образование», «образование без школы», «новая школа», «школа неопределенностей», «ноосферное образование», «сравнительная педагогика», «образовательное общество» и др.

Конечно, к разрастающемуся названному выше многообразию можно, в принципе, относиться по-разному – принимать или не принимать названные сущностно различающиеся образовательные теории; однако в любом случае необходимо исходить из знаний предметов оценки. Именно в связи с этим профессионально-педагогическая подготовка будущих педагогов должна основываться не на кем-то поданных знаниях, но на формировании поисковых возможностей для приобретения необходимых знаний о сущностно разных образовательных теориях.

Так что идеи и реальные образовательные научно-прикладные находки Я.А. Коменского не просто актуальны в наше время, но выполняют роль индуктора идей, содержания и методов образования; и потому нацелены они на «болевы точки», на ядро и основания трансформации современного образования.

И все-таки существуют реальные явления, процессы и которые, с одной стороны, как бы существуют и рассматриваются в современной теории и практике отечественного образования, а с другой стороны, они как бы и не *подтвер-*

ждает, что разработанные ранее образовательные теории и немалый исторический образовательный опыт (пусть даже не обязательно со знаком «плюс») мало известны педагогической общественности и потому практически не используются при нынешней модернизации и даже трансформации российского образования, начиная с глубоких дидактических и дополняющих дидактику исследований и педагогических экспериментов Я.А. Коменского, а также современно-дидактических теорий типа, например, онтодидактики. Возможно – иногда и не мало такое использование, но все-таки оно не вполне достаточно, если иметь в виду *ситуативность* принципа дополнительности Н. Бора и *когнитивную общность* принципа Б. Саймона [1].

Конечно, есть немалые основания полагать, что обойтись «вдруг» без школы – это крайняя и достаточно экстремальная точка зрения и позиция. Хотя, безусловно, на пути к перспективе «без школы», современная школа должна будет меняться достаточно радикально хотя бы потому, что на протяжении последних полутора веков все более усугублялась, а судя по прогнозам, будет и дальше усугубляться диверсификация психо-физиологического и социально-личностного развития подрастающих поколений. И это не может не предполагать необходимость и актуальность адекватной диверсификации целенаправленного формирования (*средствами развивающейся «модернизируемой» педагогики и образования*) подрастающих личностей, поколений, общества.

Есть основания полагать, что в каком-то, возможно недостаточном, количестве диверсификационные массовые «школы» и «без школы» уже существуют и будут развиваться параллельно. Надо только сначала глубоко понять необходимость развития социального явления и соответствующего ему понятия «школа», которое означает не только тип учебного заведения, но и систему образования, выучку, метод и даже направление в науке, искусстве, литературе и общественно-политической жизни. А за этим уже, как отрицание понятия «школа», можно принимать или не принимать толкование феномена «без школы».

При таком широком понимании «школы» нет ничего надуманного и страшного и в педагогическом явлении, и в соответствующем понятии «без школы», когда «школа» рассма-

тривается (как например, в настоящее время и чаще всего) в зауженном и исконно традиционном смысле – как тип учебного заведения.

Однако на пути к утверждению широкого понимания и к принятию «школы», в которой образование подрастающего человека не будет обязательно соотноситься именно с учебными заведениями типа современной школы, а явление «без школы» не будет пониматься всего лишь как отрицание такой школы, *предстоит последовательно войти* развивающемуся образованию в состояния – сначала опережающего образования, *затем* устойчивого образования, устойчивого развития, развития устойчивости его и, наконец, – образования для/с целью устойчивого развития и ноосферного образования – в различных *вариативных проявлениях* их.

Кстати, некоторые из таких вариативностей *массово реализуются* в зарубежном образовании еще с 60-х годов прошлого века, но *достаточно редко и не систематично* – в российском образовании.

И все-таки в любом случае необходимо ориентироваться на классическую формулу – сначала *хорошо* думать, затем адекватно выражать свои мысли, т.е. говорить, а потом уже по-доброму делать, а лучше мастерски делать, все-таки технология – это искусство владения наукой.

Именно на пути к представленному выше последовательному развитию образования и происходит нынешнее необходимое погружение в *диверсификацию* современной педагогики и образования, в которых, по-необходимости, найдется *ситуативное* место и для дидактики. При том что ещё сам Я.А. Коменский изначально допускал существование других (отличных от дидактики) образовательных теорий. Более того, он подчеркивал: «если кто найдет лучшее, пусть поступает так же, как и я... искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет».

И сегодня, на этапе глубинной трансформации образования, нет никакого смысла огульно отрицать или просто игнорировать ту же дидактику (как предлагают некоторые педагоги – чаще всего зарубежные), впрочем, как и некоторые другие образовательные теории, в том числе недидактические теории образования. И все-таки подчеркнем: для этого необходимо *сначала* хотя бы знать существу-

ющие «непризнаваемые» образовательные теории, *затем, по ситуации*, обоснованно отдавать или не отдавать предпочтение той или иной из них – на предмет соответствия некоторой конкретной теории определенному типу целенаправленного формирования личности или образовательной ситуации; также, как (по гомологии и для наглядности) нет никакого смысла отказываться, например, от классической физики И. Ньютона в связи с созданием современной физики А. Эйнштейна, а возможно, и других физических теорий.

Такова диалектика познания. И подтверждается это многообразием разноуровневых теорий, названных, например, экологией (от классической до системной), биологией (от традиционной до современной), валеологией (от валеологии человека до интегрированной валеологии), а в нашем родном отечестве – еще и от «советской педагогики» до педагогики – вообще, т.е. «международной и мировой» педагогики.

В качестве еще одного фактора, «осложняющего» современное образование для обучающихся и обучаемых, рассматривается коммуникативно-информационный обвал, который обуславливается удвоением информации для человечества за каждые 2–3 года. Заметим, однако, что (как отмечено выше) объемы информации, *посильной для усвоения отдельным человеком* (каким бы он ни был) и для современного ему общества, человечества – несопоставимы, если, конечно, иметь в виду, *с одной стороны*, личностно-возрастные и социально-деятельностные возможности, способности, склонности и предрасположенности отдельного человека, *а с другой стороны*, – развитие духовных, материальных и производительных средств и сил *общества и человечества*. В связи с этим в принципе не может быть и нет никакого смысла в удвоении за каждые 2 года объема усвояемой информации, скажем, для дошкольника, первоклассника и, вообще, обучаемого в системе общего образования, или для взрослого повара, продавца, парикмахера и т.д.; да и ученому, например, физику, биологу и т.д. незачем усваивать удвоенную по объему информацию в области психологии, географии, медицины и других «не его» наук. Ведь основное назначение информации вовсе не в самоцельном увеличении объема её в отдельной человеческой голове, а как раз наоборот, –

в приобретении и использовании только необходимой и неоттягивающей (по возможностям и потребностям конкретного человека) информации – без всякой познавательной перегрузки сознания его: ведь *необходимы не знания сами по себе, да еще в как можно в большем объеме, но умения находить, усваивать, вести поиск и использовать потребные знания*. Тем самым образовательную значимость для конкретного человека приобретает вхождение его в процесс познания – в пределах познавательных и деятельностных возможностей этого человека. Тем самым компьютер и интернет-общение призваны не усложнять и перегружать, но, в определенном смысле, упрощать познание – через получение, хранение, анализ, оценку структурно-функциональной значимости только тех знаний, которые необходимы в последующем поиске и реализуются в деятельности.

Сказанное выше напрямую относится к студентам, «которые получают образование сейчас, будут работать по профессиям, которые еще не созданы; использовать технологии, которых сегодня еще нет; решать задачи, о которых мы сегодня даже и не знаем» (по А.Г. Асмолову).

Только вот названные «получение», «работа», «создание», «использование» и «решение задач» не могут не рассматриваться вне подготовки, подготовленности, а лучше – компетенции, готовности и владения мастерством. Ведь не случайно еще в Древней Руси говорили – «Век живи, век учись...», правда, обещая при этом разные результаты. Однако сама жизнь подтверждает целесообразность такого различия. Да и перед мастерством человека на Руси преклонялись всегда: вспомним, хотя бы, Данилу-мастера и др.

Наконец, *о непрерывном по значимости образовании* говорил всё тот же Я.А. Коменский и последователи его. Хотя введенная им же *классно-урочная* форма обучения действительно вызывает у некоторых из современных (даже российских) педагогов демонстративную растерянность. А ведь Я.А. Коменский рассматривал дидактику не только как «теорию обучения», но и как «универсальное искусство учить...», которое по самой сути своей предполагает не столько знания и познание некоторого содержания, приемов и методов, но *творческую деятельность, доведенную до высше-*

го мастерства. Похоже, однако, что в наше напряженное время не очень успешной «модернизации» отечественного образования, стало чрезвычайно актуальным «модернизированное» обращение к глубинной идее Я.А. Коменского о теории-искусстве образования (подчеркнем, именно «модернизированное» отношение к этой идее, а не модернизация ее) – идее, которая, сама по себе, основывается не только на упреждающих знаниях об опережающем образовании, но на достижении высокого педагогического мастерства в реализации научно обоснованного, целесообразного и научно-спрогнозированного развития не только образования, но и самой педагогической деятельности – в условиях меняющегося общества.

А ведь конвергенция науки и искусства определяет технологию.

Обратимся, однако, к мудрейшему А. Эйнштейну: «Никакую проблему невозможно решить на том же уровне, на каком она возникла... Наука не является и никогда не будет являться законченной книгой. Каждый успех приносит новые вопросы. Всякое развитие обнаруживает со временем все новые и более глубокие трудности... Наука без религии хрома; религия без науки слепа». (Конечно, при этом религия рассматривается как одна из форм и методов общественного сознания, хотя в традиционном марксизме-ленинизме она трактуется как несовместимая с научным мировоззрением вера в существование сверхъестественных сил, управляющих миром. Но это уже вопрос внутренней оценки своих поступков и чувств нравственности за свое поведение).

\* \* \*

ЮНЕСКО и крупнейшими международными конференциями нынешние целенаправленные системные изменения образования трактуются как трансформации – прогностические, проектные, содержательные, методологические, деятельностные, диверсифицированно-потребностные для человека и общества, организационные и коммуникативно-информационные, технологические и количественно-качественные, а также экспериментально-оценочные, валидные. Тем самым имеются в виду самые существенные проявления образования. Хотя в отечественном образовании нынешние целенаправленные и достаточ-

но радикальные изменения все еще соотносятся с модернизацией или даже с «догоняющей модернизацией», которая, однако, вряд ли возможна в принципе – уже по самой сути слов, образующих эту понятийно-терминологическую конструкцию. Наверное поэтому названное понятие не адекватно тем изменениям, которые вводятся в современное российское образование; а подтверждается это тем, что оно не очень-то приживается в теории и практике обновляемого образования.

В самом общем смысле складывается странная ситуация: с одной стороны, отечественное образование находится в состоянии достаточно глубокого и длительного кризиса, т.е. оно, как система, выражено неустойчиво; а с другой стороны (будучи неустойчивым) оно, не поспевая за темпами трансформации образования в передовых странах мира, все-таки нацеливается отечественными педагогами на «опережающее образование» и «образование для/с целью устойчивого развития», которые по сути своей далеки от основных идей проводимой модернизации российского образования.

Практическая реализация отмеченных качественно-типологических проявлений образования представляется невозможной хотя бы потому, что сначала необходимо вывести образование из состояния кризиса, затем ввести его в состояние динамической устойчивости, после чего ставить и решать вопрос о переводе достигнутого устойчивого образования в состояние нетравмирующего развития самой этой устойчивости – с целью последующего введения развивающегося (в границах ее) образования в состояние «опережающего образования» и «образование для/с целью устойчивого развития» (согласно материалам конференций ЮНЕСКО).

По-видимому, упуская из виду названные обстоятельства и возможности, и стали говорить о некоей необоснованной «догоняющей модернизации», которая призвана, таким образом, как бы догонять (пока еще только декларируемые и весьма далекие по факту) «опережающее образование» и «Нашу новую школу», которым еще предстоит появиться и проявиться – вслед за предшествующими этапами развития образования.

В период нынешнего глобального и комплексного кризиса приходится решать комплексную и «многоуровневую» проблему, со-

ставной синергизируемой частью которой становится упреждающий перевод общества и образования в состояние устойчивого развития. Такому развитию не может не предшествовать конкретный и выраженный *переходный период* – от «неожиданной» неустойчивости к «ожидаемой» устойчивости. А ведь только на этапе выраженного *устойчивого развития* образования уже можно ставить вопрос об опережающем образовании. В этих условиях и будет целесообразно обратиться, опять же, к *рациональным научно-прогнозируемым изменениям* и коррекции, но не столько образования самого по себе, а упреждающе достигнутой устойчивости его, которая необходимо рассматривается в связи с достижением (или возможностью достижения) определенных «новых» *пределов, границ*, определяющих соответствующую амплитуду соответственно «новых» динамически-устойчивых образовательных процессов. Решение этой задачи должно рассматриваться, безусловно, в сравнительном аспекте прежней «донеустойчивой» устойчивости и «новой» относительно достаточной устойчивости – в развитии ее. Именно такая изменяемая или *обновляемая устойчивость* развития образования (а не случайные изменения, угрожающие разрушению его) становится основанием для целенаправленного *развития самой устойчивости*, или *развивающейся устойчивости*, позволяющей избежать кризисов в развитии социальных (в частности, образовательных) систем [3].

Тем самым, если *традиционно* ставился вопрос, максимум, только об *устойчивости развития*, то в рассматриваемой относительно новой социальной действительности целесообразно обращаться уже к *развитию самой устойчивости*. Если иметь в виду именно целенаправленное развитие устойчивости базальной образовательной системы, необходимо (в аспекте теории систем) индуцировать коадаптивное развитие устойчивостей всех подсистемно-надсистемных проявлений её – как это и делается в теории динамических регулируемых систем, находящихся в состоянии динамического равновесия.

Для реализации такого *качественно нового системного развития образования* должны существовать, прежде всего, *объективные основания и методологии реального создания* (в режиме педагогической инженерии) феномена

*первичной устойчивости развития образования* – на пути к целенаправленному развитию названной устойчивости.

В связи с этим целесообразно рассматривать общую двухуровневую проблему, обусловленную названной актуально-потребностной образовательной реальностью:

- *привести ситуативно возникшие неустойчивые изменения динамической образовательной системы* в состояние устойчивого развития их – с ориентацией этого развития на определенную научно-прогнозируемую перспективу;

- во избежание впредь неустойчивых изменений *первично устойчивых образовательных систем* разработать и реализовать прогностическую методологию *развития самой этой устойчивости* создаваемых или уже созданных динамических систем, ориентируемых на прогностически модернизируемые социальные задачи и цели.

- на основе проведенного в этой статье анализа можно выдержать (по доказательной необходимости) следующую *созидательно-деятельностную модель*, представленную в виде последовательность непрерывной трансформации образовательных систем, исключая скачкообразные, кризисные изменения:

- выполнить глубокое аргументированное, доказательное *научное прогнозирование* (под конкретную сущностно-рациональную социальную цель и индуцированные ею этапные задачи и методологические возможности) *процесса создания*, называемого созинерией, или *сущностной трансформации* образовательной системы;

- выполнить научно обусловленное *проектное обеспечение процесса создания или трансформации* упреждающе спрогнозированной образовательной системы – на ближнюю и дальнюю перспективу;

- разработать *системно-методологическое обеспечение* (аттракцию) реализации упреждающе разработанного проекта;

- реализовать *проект-аттрактор*, основанный на поэтапном мониторинге и коррекции, обеспечивающий сначала устойчивость, а затем устойчивое развитие созданной образовательной системы;

- разработать и акцентировать *развитие исходной устойчивости* создаваемой или трансформируемой образовательной системы;



– выполнить *ситуативный эксперимент* (научно обеспеченный опыт) по реализации созданной или сущностно трансформируемой образовательной системы, основанной на целенаправленно развивающейся устойчивости её – под модернизируемые задачи общества;

– ввести адекватный лонгитюдный анализ целенаправленного развития устойчивости трансформируемой (под изменяющиеся социальные потребности и запросы общества) образовательной системы.

Таков потенциал целенаправленного создания и неразрушающей трансформации образовательных систем – на пути к формированию сначала устойчивости и устойчивого развития её, а затем и развития устойчивости – на пути перехода к опережающему образованию и образованию для/с целью устойчивого развития, ноосферному образованию, а в общем – к образовательному обществу (по В.И. Вернадскому).

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Саймон Б. Общество и образование // Общ. ред. В.Я. Пилиповского. М.: Про-гресс, 1989. 200 с.
2. Тюмасева З.И. Метатеория образования / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. СПб.: МАНЭБ, МИНПИ, 2004. 414 с.
3. Тюмасева З.И. Образовательные системы и системное образование / З.И. Тюмасева Е.Н. Богданов. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2003. 316 с.

**REFERENCES:**

1. Saymon B. *Society and Education* // Ed. by Pilipovsky V.Ya. M.: Progress, 1989. 200 p.
2. Tyumaseva Z.I., Kvasha B.F. *The Metatheory of Education*. Spb.: MANEB, MINPI, 2004. 414 p.
3. Tyumaseva Z.I., Bogdanov E.N. *Educational systems and system education*. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2003. 316 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Тюмасева Зоя Ивановна,**  
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и основ медицинских знаний, доктор педагогических наук, профессор;  
Челябинский государственный педагогический университет, проспект Ленина, 69, г. Челябинск, 454080, Россия;  
E-mail: zit@cspu.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Tyumaseva Zoya Ivanovna**  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
Head of Department of Health and Safety and Basic Medical Training  
Chelyabinsk State Pedagogical University  
69 Lenin Av., Chelyabinsk, 454080, Russia  
E-mail: zit@cspu.ru

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ****REGIONAL EXPERIENCE**

УДК 376

*Тарабаева В. Б.***ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В  
ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ****АННОТАЦИЯ**

В статье затрагивается проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявляются причины, в связи с которыми инвалиды становятся жертвами неблагоприятных условий. Следствием ориентации общества и государства на медицинскую модель инвалидности, согласно которой инвалидность рассматривается как недуг, является изоляция ребенка с ограниченными возможностями от общества в специализированных учреждениях. В работе описывается опыт Белгородской области по реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** проблема социализации, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, региональный опыт.

*Tarabayeva V. B.***INCLUSIVE EDUCATION AS A FACTOR  
OF SOCIALIZATION OF CHILDREN  
WITH DISABILITIES AT SCHOOLS  
OF BELGOROD REGION****ABSTRACT**

The article touches on the problem of socialization of children with disabilities. The author explains why the persons with disabilities become the victims of adverse conditions. A consequence of the orientation of the state and society on the medical model of disability, according to which disability is seen as a disease, is the isolation of a child with disabilities from society in specialized institutions. The paper describes the experience of Belgorod Region in the implementation of inclusive education of children with disabilities.

**Keywords:** the problem of socialization; children with disabilities; inclusive education; regional experience.

Проблема социализации широко рассматривается в работах отечественных исследователей: Б.Г. Ананьева «О психических эффектах социализации» (1971), В.С. Мерлина «Становление индивидуальности и социализация индивида» (1970), И.С. Кона «Социология личности» (1967), Е.С. Кузьмина «Основы социальной психологии» (1967), Б.Д. Парыгина «Социальная психология как наука» (1967), Г.М. Андреевой «Социальная психология» (1980), Б.Ф. Ломова «Общетеоретические и общеметодологические проблемы современной психологии» (1984), С.А. Беличевой «Основы превентивной психологии» (1993), Е. П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой «Социальная психология личности» (2001).

«Социальные психологи обычно представляют себе социализацию как научение – усвоение конвенциональных значений, которые составляют культуру группы», – отмечает Т. Шибутани [2, с. 48]. Наиболее оптимальной представляется позиция по этому вопросу И.К. Кряжевой, которая считает, что социализация представляет собой усвоение и использование социально значимых факторов поведения и деятельности без необходимости их субъективного принятия, органического включения в структуру личности. Лишь только в процессе социально-психологической адаптации достигается соответствие социальных норм внутренней структуре личности, происходит идентификация целей и ценностей личности и её окружения в сочетании с обязательным самоопределением личности в среде (во всем многообразии ее индивидуальных особенностей) [1, с. 31-32, 222].

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Человек является и объектом (поскольку испытывает на себе воздействие со стороны общества, различных социальных институтов и т.д.), и субъектом (так как он ставит перед собой определенные цели и выбирает средства для их достижения) процесса социализации. Но человек может стать и жертвой этого процесса. Виды жертв неблагоприятных условий социализации многочисленны. Это связано с тем, что процесс социализации осуществляется под воздействием различных факторов, влияние которых на человека неоднозначно, порой противоречиво, таким образом, можно

говорить о наличии различных видов жертв социализации. Реальные жертвы неблагоприятных условий социализации – инвалиды.

Почему же инвалиды относятся к жертвам неблагоприятных условий социализации? Какие проблемы возникают в процессе социализации детей-инвалидов? Прежде всего, это социальные проблемы: недостаточные формы социальной поддержки, недоступность здравоохранения, образования, культуры, бытового обслуживания, отсутствие надлежащей архитектурной среды и т.д. Среди них можно выделить проблемы различного уровня: макро-, мезо-, микроуровень. Социальные проблемы первого порядка – это проблемы, затрагивающие общество в целом. Этот комплекс проблем решается усилиями всего общества и государства, направленными на создание равных возможностей для всех детей. Одной из наиболее существенных проблем этого порядка является отношение общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Это отношение проявляется в различных аспектах: в создании системы специального образования, обучения, в создании архитектурной среды, в создании системы доступного здравоохранения и т.д.

Социальная политика в России, ориентированная на инвалидов, взрослых и детей, строится сегодня на основе медицинской модели инвалидности. Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Такая модель вольно или невольно ослабляет социальную позицию ребенка, имеющего инвалидность, снижает его социальную значимость, обособляет от «нормального» детского сообщества, усугубляет его неравный социальный статус, обрекает его на признание своего неравенства, неконкурентности по сравнению с другими детьми. Медицинская модель определяет и методику работы с инвалидом, которая имеет патерналистский характер и предполагает лечение, трудотерапию, создание служб, помогающих человеку выживать, заметим – не жить, а именно выживать.

Следствием ориентации общества и государства на эту модель является изоляция ребенка с ограниченными возможностями от общества в специализированном учебном заведении, развитие у него пассивно – иждивенческих жизненных ориентации.

Мы отказываемся от использования термина «инвалид», который, в силу сложившейся традиции, несет в себе дискриминационную идею, выражает отношение общества к инвалидам как к социально бесполезной категории.

Стремясь изменить эту негативную традицию, мы используем понятие «человек с ограниченными возможностями здоровья», которое стало все чаще использоваться в российском обществе.

Традиционный подход не исчерпывает всю полноту проблем той категории взрослых и детей, о которой идет речь. В нем ярко отражен дефицит видения социальной сущности ребенка. Проблема инвалидности не ограничивается медицинским аспектом, она в гораздо большей степени является социальной проблемой неравных возможностей.

Такая мысль в корне меняет подход к триаде «ребенок – общество – государство». Суть этого изменения состоит в следующем:

– главная проблема ребенка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние физического и психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания, которые санкционируют существование недоступной для инвалида архитектурной среды, общественного транспорта, социальных служб.

Между тем, необходимо иметь в виду, что ребенок, имеющий инвалидность, может быть так же способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, но обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей.

Ребенок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве. Государство призвано не просто предоставить ребенку, имеющему инвалидность, определен-

ные льготы и привилегии, оно должно пойти навстречу его социальным потребностям и создать систему социальных служб, позволяющих нивелировать ограничения, препятствующие процессам его социализации и индивидуального развития.

В настоящее время имеются примеры успешной интеграции школьников с самыми различными проблемами развития, которые свидетельствуют о возможности включения таких детей в систему обычных школ, безотносительно к глубине недостатка их развития, при соответствующих планировании и методиках обучения.

В Белгородской области немало детей с ограниченными возможностями здоровья. Обеспечение реализации права таких детей на образование рассматривается как одно из важнейших направлений не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития региона. Получение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В настоящее время в 26 базовых общеобразовательных учреждениях области реализуется инклюзивное образование, где формируется универсальная безбарьерная образовательная среда, обеспечивающая полноценную интеграцию и личностную самореализацию детей-инвалидов в образовательном учреждении (в 2011 году таких учреждений было 11, в 2012–15). В 2013 году необходимые условия будут созданы ещё в 10 базовых образовательных учреждениях. До 2020 года с целью реализации программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг., утверждённой распоряжением Правительства РФ, необходимо будет создать доступную среду для детей-инвалидов в 145 базовых образовательных учреждениях области. Эти образовательные учреждения оснащаются специальным учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием, автотранспортом, а также создаются условия архитектурной доступности. Образовательные программы в таких школах разрабатываются с учётом индивидуальных

программ реабилитации детей-инвалидов. Однако в Белгородской области имеются и специализированные школы-интернаты, где обучается большое количество детей с ограниченными возможностями здоровья.

Особую проблему представляет социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, вступивших в подростковый возраст. Рассмотрение её возможно и необходимо путем сопоставления социализации и реабилитации как параллельно идущих процессов.

Направления, по которым осуществляется процесс социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья, можно сформулировать следующим образом: социальная самостоятельность, социальная состоятельность, социальная компетентность. Указанные направления определяют особенности процесса социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья. С целью сопоставления процессов социализации и адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся по системе инклюзивного образования и подростков из специализированных школ-интернатов, мы провели анкетирование таких подростков в трёх городах Белгородской области. Нами было опрошено 153 подростка с ограниченными возможностями здоровья. Из них: 52 человека в г. Белгороде, 50 человек в г. Старый Оскол, 51 человек в г. Губкине. 73 подростка учатся в специализированных учебных заведениях – школах-интернатах, 80 обучаются по системе инклюзивного образования.

Обращает на себя внимание доминирование во всех группах подростков с заболеваниями органов зрения (31,37%) и нарушением слуха (39,86 %). Также в опросе принимали участие подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата (28,77%).

Подростковый возраст с медико-социальных, социально-психологических позиций представляет собой возраст, в котором происходят не только психофизиологические изменения, называемые пубертатным кризом, определяющим отрыв от детского возраста. В этом возрасте наступает психологическая перестройка личности, изменяются отношения подростка с родителями, ведущей деятельностью становится общение со сверстниками.

Очень часто проблемы со здоровьем являются тем барьером, который не только вызывает определённые трудности в учебной деятельности, но и препятствуют полноценной реализации ведущей деятельности подростка – общению со сверстниками. Интегрированное обучение помогает решить эту проблему при условии его правильной организации. Кроме того, интегрированное обучение позволяет реализовать подростку-инвалиду свое право на получение образования наряду со здоровыми сверстниками, даёт возможность, контактируя со сверстниками, приобщиться к интересам, свойственным подростковому возрасту и облегчает возможность совместно со сверстниками определить свою дальнейшую судьбу.

Подростку, имеющему инвалидность, очень трудно войти в коллектив здоровых сверстников. Поэтому, прежде чем говорить о процессе социализации, нужно вести речь о социально-психологической адаптации подростка-инвалида к коллективу сверстников. По мнению Кряжевой И.К. «социализация... обеспечивается через индивидуально-опосредованное включение личности в социум, т.е. через её социально-психологическую адаптацию» [1, с. 31-32, 222]. Таким образом, социально-психологическая адаптация является средством и одним из путей наиболее эффективной социализации.

При изучении самооценки здоровья у опрашиваемых нами подростков установлено, что преобладающими оценками были «нормально» – 40%. Вместе с тем, довольно высока доля ответов, которые можно расценить как «не очень хорошее», «удовлетворительное», что по всей видимости, обусловлено субъективным эмоциональным и соматическим состоянием.

Изучение самооценки настроения показало, что наряду с преобладанием ровного (43,8%) и даже приподнятого (20%) отмечены и негативные эмоции: постоянное состояние грусти (10,5%), несколько реже – периодическое состояние страха и тоски (9,8%). Остальные подростки затруднились охарактеризовать своё настроение из-за того, что оно часто меняется. Наличие ровного настроения у подростков с проблемами в развитии свидетельствует о том, что процесс адаптации в группе сверстников у них прошёл до-

статочны успешно, а вот у тех, кто испытывает состояние грусти и тоски есть определённые проблемы. Поэтому следующий вопрос мы задали о наличии у них друзей среди сверстников. У 55,5% опрошенных имеются друзья среди одноклассников, у 27,4% друзья есть только в интернете, 6,5% своими друзьями считают близких родственников, 7,8% утверждают, что у них нет друзей, остальные затруднились ответить на этот вопрос. Достаточно большое количество подростков не имеют друзей в своём классе и это не может не вызвать тревогу, т. к. свидетельствует о трудностях в процессе адаптации этих подростков.

Тем не менее, на вопрос о том, хотят ли они продолжить обучение в своей школе, в своём классе, 71,9% подростков ответили утвердительно, 10,5% подростков хотят продолжить обучение в среднем профессиональном учебном заведении, чтобы получить будущую профессию, 3,3% хотят поменять школу, остальные затруднились с ответом. Несмотря на то, что больше половины подростков хотят обучаться в своём классе, достаточно большое количество детей испытывают в школе определённый дискомфорт, что говорит о том, что процесс адаптации этих детей в классе проходит с затруднениями. Причем, в основном затруднились с ответом ребята, обучающиеся в интегрированных классах.

Человек не может стать человеком без социального взаимодействия. «Социальная компенсация», на которую указывал Л.С. Выготский, является детерминантой развития интегративных процессов. Социализация возможна при условии включения ребенка в жизненные события, во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Усвоение социального поведения становится действенным при осознании ребенком происходящего, субъективных процессов у других людей, получении необходимой информации, при упражнении в закреплении полученного социального опыта.

Таким образом, социализация – это процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта.

В специальной литературе достаточно много написано о негативном влиянии институционализации специального образования, выделения детей с особенностями психофи-

зического развития в закрытые учреждения образования, в которых они находятся среди себе подобных. Недостатки пребывания в школах-интернатах подтверждаются проведенными нами исследованиями о подготовленности подростков к самостоятельной жизни. Подросткам, обучающимся в специализированных школах-интернатах, предлагался вопрос об оплате жилой площади, обязательна ли оплата, какие установлены сроки для оплаты или можно вносить квартплату по собственному усмотрению. Для выбора давались правильные и ошибочные ответы. Среди подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата 14% считают, что жилую площадь оплачивать не обязательно, 19% ответили, что вносить деньги можно в любое время в течение года, по своему усмотрению. Все подростки с нарушениями зрения правильно ответили на поставленные вопросы. Среди учеников с нарушениям слуха 14% опрошенных также полагали, что можно оплачивать по желанию, в любое время. Несовершенство подготовки к самостоятельной жизни подтверждают и следующие данные. В одной из специализированных школ-интернатов г. Белгорода 60% подростков ответили, что их бюджет проживания после окончания школы будут составлять деньги родителей. Отдельные ответы такого рода (4%) были и в среде неслышащих учеников. Исследовались предполагаемые мотивы выбора профессии. Ответы «по материальным соображениям», «устойчивый доход» составили в специализированных школах-интернатах 25%, «комфортные условия труда» – 50%. Можно предполагать, что комфортность (или некомфортность) жизни в школе-интернате делает этот мотив ведущим. Дети с нарушениями зрения определяющими признавали материальные соображения, гарантированность постоянного дохода (71%); близкие к этим данным были получены при анкетировании выпускников с нарушением слуха. На вопрос «Твоя семья, как ты ее представляешь?» подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата выбрали следующие ответы: «брак регистрирую» – 62%, «гражданский брак» – 18%, «предпочитаю одиночество» – 7%, «буду жить у друзей» – 12%, «брак по расчету» – 1%. Среди подростков с нарушениями зрения 71% предполагают зарегистрировать

брак, 14% предпочитают гражданский брак, 15% воздержались от ответа на вопрос. Среди подростков с нарушениям слуха получены следующие данные: собираются зарегистрировать брак 72%, выберут гражданский брак – 8%, предпочитают одиночество – 3%, планируют жить у друзей 10%, брак по расчету привлекает 7%. Ответы, отражающие планы «жить у друзей», и отсутствие ответов свидетельствуют о несформированности соответствующих представлений.

Задавался вопрос о знании учреждений сферы обслуживания своего микрорайона (поликлиники, почты, отделения милиции и др.). Положительный ответ дали 89% подростков с опорно-двигательного аппарата, 68% – с нарушениями зрения и 79% – с нарушением слуха. Эти данные свидетельствуют о неиспользованных школой и родителями возможностях. Не все подростки знают ответ на этот вопрос и смогут самостоятельно обратиться в эти учреждения, если потребуется.

В ответ на вопрос о том, к кому обратятся выпускники при затруднениях, когда им плохо, предпочитают обращаться к друзьям 43% подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 57% – с нарушениями зрения и только 30% – с нарушением слуха. Обращение в трудных ситуациях в школу и к родственникам получает примерно одинаковый выбор (29%), кроме выпускников с нарушением слуха, среди которых 56% предполагают обращение к родственникам.

Выпускникам специализированных школ-интернатов предлагалось самим оценить их подготовленность к самостоятельной жизни. Считают, что готовы проживать самостоятельно, 29% подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с нарушениями зрения, 25% – с нарушениями слуха.

Полученные данные позволяют констатировать недостаточную целенаправленность и планомерность работы школ по социализации учащихся. Обращает на себя внимание незрелость, наивность суждений подростков, предполагающих жить после окончания школы у друзей и выбирающих профессию с ориентацией прежде всего на комфортные условия труда. Наблюдается низкая оценка учащихся своей подготовленности к самостоятельной жизни: только третья часть выпускников с нарушениями слуха и нарушениями

зрения считают себя подготовленными. Это отражает объективное положение дел.

Проводилось исследование по изучению социального развития учащихся классов интегрированного обучения (г. Белгород). Материалы исследования выявляют положительные стороны и имеющиеся пробелы. Учащиеся с особенностями психофизического развития более тесно связаны с родителями. В трудных жизненных ситуациях они предполагают обратиться, прежде всего, к родственникам – 58,75% респондентов против 28,76% респондентов школ-интернатов, 35% предполагают помощь друзей, желания обратиться за помощью в школу не зафиксировано. Отмечается более высокий, чем в школе-интернате, уровень социально-бытовой адаптированности учащихся, 68,75% респондентов оценивают его как средний, неплохой; данные самооценки в школах-интернатах 28,76%. Вместе с тем выявляются низкий уровень подготовки к самостоятельной жизни, социальный инфантилизм. Одной из причин, можно полагать, является скрытая социальная дезадаптация таких учащихся.

Становится очевидным, что сама по себе образовательная интеграция автоматически не решает проблем социализации. Учащиеся тесно взаимодействуют с родителями, лучше овладевают бытовыми навыками. Вместе с тем имеется настоятельная потребность в целенаправленной работе по включению учащихся в социальные связи и отношения.

Изучение опыта образовательной интеграции свидетельствует, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не включаются в деятельность, которая бы требовала от них личной ответственности и свободы действий. Ученики не принимают решения, за них решают вопросы здоровые сверстники. Нельзя научить человека плавать, не пуская в воду. Социальное развитие учащихся блокируется тем, что необеспечиваются развитие автономности личности и свободы принятия решений. В условиях интеграции имеет место сверхопека в обучении и воспитании.

В классах интегрированного обучения не выявлено явного отгорожения. Не прослеживается стремление к превосходству здоровых сверстников и комплекса неполноценности у детей с ограниченными возможностями здоро-

вья. Однако можно с полной определенностью говорить об отсутствии социального интереса к детям с нарушениями, стремления к кооперации, проявления эмпатии, идентификации с классом. Нужны определенные усилия для проявления социальной предрасположенности учащихся. Процесс социализации связан с общением и совместной деятельностью. Если в условиях образовательной интеграции не будут уделять внимание тому и другому, то не произойдет подлинного включения детей с проблемами в развитии в образовательный процесс.

Важнейшим средством социализации является семья. Но социализация может носить регулируемый, целенаправленный и нерегулируемый, стихийный характер. При отсутствии направляющей и руководящей роли школы в условиях семьи мы констатируем последнее. Учащиеся не в полной мере усваивают социальный опыт, и прежде всего страдает формирование их как субъектов деятельности. Отсутствует активная переработка опыта, что лишает ученика субъектного начала.

В условиях образовательной интеграции в большей мере происходит приспособление учащихся с ограниченными возможностями здоровья к среде. Процесс адаптации не является активно развивающим.

В классах интегрированного обучения г. Белгорода 50% детей с нарушениями зрения имеют положительный социальный статус, что сказывается на их большей социальной адаптированности и социальной зрелости. Учащиеся привлекаются к организации своей жизни. Их адаптация является не только приспособительной, но и активно развивающей.

В небольшой статье трудно проследить все составляющие улучшения процесса социализации учащихся с нарушениями в развитии. Инклюзивное образование предполагает проявление социального интереса к данной проблеме и активных действий по ее решению, по включению детей с ограниченными возможностями здоровья в семейный и классный социум, что будет способствовать социальной адаптации и интеграции в обществе.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптации личности. Дисс... канд. психол. наук. М., 1980. С.31-32, 222.
2. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969. С. 48.

### **REFERENCES:**

1. Kryazheva I.K. *Social and Psychological Factors of Adaptation of the Individual. PhD Thesis in Psychology.* M., 1980. Pp. 31-32, 222.
2. Shibutani T. *Social Psychology.* M., 1969. P. 48.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Тарабаева Виктория Борисовна,**  
доктор социологических наук, профессор,  
директор Педагогического института;  
Белгородский государственный  
национальный исследовательский  
университет, ул. Студенческая, 14, к. 2,  
г. Белгород, 308007, Россия;  
E-mail: Tarabaeva@bsu.edu.ru

### **DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Tarabayeva Victoria Borisovna**  
Doctor of Sociological Sciences, Professor  
Director of the Institute of Pedagogy  
Belgorod State National Research University  
14-2 Studencheskaya St., Belgorod,  
308007, Russia  
E-mail: Tarabaeva@bsu.edu.ru



## ВЕКТОР ПОИСКА

## VECTOR OF SEARCH

УДК 502:008:316.722

*Мамедов Н.М.*

**КУЛЬТУРА  
И ПРИРОДА**

### АННОТАЦИЯ

**К**ультура и природа – главные составляющие процесса социоприродного взаимодействия. История взаимодействия общества с природой имеет глубокие корни, проецирует его состояние в настоящем и будущем. Коэволюция культуры и природы – необходимая предпосылка дальнейшего устойчивого развития общества.

**Ключевые слова:** культура; природа; взаимодействие, ценность природы; устойчивое развитие.

*Mamedov N. M.*

**THE CULTURE  
AND NATURE**

### ABSTRACT

**T**he culture and nature are the major constituents of the process of interaction between the nature and society. The history of the interaction between the nature and society go deep. It projects the state of society at present and in the future. The coevolution of the culture and nature is a necessary premise of further sustainable development of the society.

**Keywords:** culture; the nature; interaction, value of the nature; sustainable development.

Во все времена взаимоотношения человека и природы являлись одним из важнейших факторов, определяющих статус, особенности истории, духовный климат эпохи. От степени понимания ценности природы в культуре зависит характер природопреобразующей деятельности общества [1].

Сильна и однозначна была зависимость человека от природы в древности. В эпоху палеолита, когда борьба за обеспеченность пищей составляла основу жизнедеятельности человека и единственным способом выжить являлись собирательство и охота, жизнь людей была практически растворена в природе.

В этих условиях человек одухотворял ее, наделял сверхъестественными свойствами.

Появление земледелия и скотоводства значительно расширило поле взаимодействия общества и природы, привело к подлинной революции в жизни древних людей, ознаменовало переход от палеолита к неолиту. Начался процесс активного преобразования окружающей природной среды, более разнообразного использования ее ресурсов. Этот процесс ознаменовал собой становление основ материальной культуры, которая сохранилась во многих районах мира до наших дней.

В зависимости от ценностно-мировоззренческой направленности общества, от того, что в ней считается добром, а что злом, полезным и бесполезным, прекрасным и безобразным, формируется соответствующая оценка человеческой деятельности. Возникают определенные различия в системе ценностей отдельных культурно-исторических регионов, характере их изменений, обусловленные в итоге спецификой экономической основы жизнедеятельности обществ.

В странах Древнего Востока система ценностей тысячелетиями оставалась практически неизменной. Это было связано с консервативностью социально-экономической структуры восточных цивилизаций, производственные механизмы которых постоянно воспроизводились в одной и той же форме. В этих странах долгое время оставалось непреходящим этическим императивом обожествление природы и преклонение перед ней. Это нацеливало на восприятие природы преимущественно как предмет восхищения и эстетического освоения. Это же сужало круг человеческих потребностей и интересов.

Древневосточные модели миропонимания связаны и с определенными социальными идеалами. Человек с момента рождения и до самой смерти включен в общее поле социальных предписаний и норм, следование которым является важнейшим условием его бытия. Поэтому идеалом для людей является в первую очередь вживание в сложившуюся среду и обращение актив-

ности на собственный мир, а не на внешние обстоятельства. В известном смысле для человека и культуры той эпохи символический мир духа был более реальным, чем мир повседневного бытия. Гармония человека и Космоса достигается, поэтому, путем растворения личности в космическом целом при минимальном проявлении человеческой активности.

В принципиально новых условиях формировался социальный и космический мир древних греков. В отличие от древневосточных обществ социально-экономическая структура античного мира была весьма динамичной. Сравнительно быстро развивалось земледелие, ремесла, торговля, мореходство и т.д., чему способствовало и географическое положение Средиземноморья, где пересекались пути различных цивилизаций. В итоге ценностные ориентации в Древней Греции и Риме изменялись. Греческая культура, приняв светский характер, заменила восточный авторитет традиции авторитетом закона, религиозный – авторитетом человеческого разума (логос). Предметом формирования древнегреческой философии стала природа в самом широком смысле этого слова, и первые философы стремились к чисто рациональному объяснению природных явлений.

В ранний период формирования культуры Древней Греции преобладающей была роль воззрений (не без сильного влияния восточных учений) об органическом единстве человека и природы, одушевленности природы. Философия того времени объясняла природные явления, строение мироздания по аналогии с человеком. Антропоморфизация природных явлений, преобладание анимистических взглядов в общественном сознании существенно влияли на характер деятельности людей. Не случайно в этот период истории античной культуры господствующей была установка – жить сообразно природе. По мере развития производительных сил и относительного усложнения общественных отношений данная установка дополнялась другими и, в конце концов, перестала быть доминирующей.

С усилением хозяйственной деятельности в Древней Греции природные явления переставали восприниматься как нечто сугубо божественное. В общественном сознании происходил процесс отделения богов от природы, которая все больше ценилась как предмет утилитарного пользования. В период Римской империи широко распространились моральное учение эпикуреизма с его основным принципом наслаждения и более соответствующий данной философии прагматический подход к действительности [2].

Иначе всматривается в природу средневековый человек. Он живет в едином мире, и мир для него – творенье Божье. Место человека – Земля, и она – центр мира. Сам он выступает одновременно в двух ипостасях: естественной и Божественной. В это период формируются как новый, по сравнению с античностью, взгляд на мир, так и новая позиция по отношению к нему. В раннем средневековье чувство гармонии еще удерживает человека в пределах Космоса, но позднее он устремляется за его пределы, к Богу, чтобы от него снова обратиться к миру и формировать его. Поэтому в средневековой культуре абсолютным является не Космос, а Бог, который выше всякого Космоса, ибо является его творцом. Природа определяется как источник ресурсов, а человек имеет право использовать ее так, как ему угодно. Христианский взгляд предполагал, что человек – *хозяин* природы, т.е. он должен заботиться о ней, как Бог заботится о человеке, а не только пользоваться ею. В эпоху Возрождения он видит себя центром мироздания. Если в античный период развития натурфилософская концепция природы выступает реальным действующим объектом, то в средневековом мировоззрении она представляется символом божества и средством для удовлетворения нужд человека.

Эпоха Возрождения возвращает человека к естественному мироощущению. Меняется само отношение человека к природе – это не статическая гармония человека и природы, а динамическая, где человек пытается преобразовать ее. Новый взгляд на природу вы-

звал интерес к природоведению, а географические путешествия расширили его знания о растительном и животном мире.

После эпохи Возрождения природа становится объектом научного исследования и потому рассматривается как поприще человеческой деятельности, результатом которой должно стать выявление фундаментальных основ природы, покорение и укрощение ее стихии. Считалось, что инертные силы ее должны быть подчинены абсолютному господству разума. Достаточно четко эти взгляды выразил Ф. Бэкон: «Пусть никто не надеется, что он сможет управлять природой или изменять ее, пока должным образом ее не поймет и не узнает» [3]. В последующем данное положение получило широкое признание и стало основополагающим принципом в научной и практической деятельности людей.

Однако девиз великих философов-гуманистов Нового времени – «овладевать силами природы для блага человека» – в условиях капитализма был искажен. Практическое и в какой-то степени теоретическое освоение природы было нацелено, прежде всего, на производство прибавочной стоимости. По мере научно-технического прогресса происходило все более хищническое использование природных ресурсов. Отражением и в то же время оправданием этого обстоятельства выступает идеология волюнтаризма технически вооруженного человека по отношению к природе. Понятно, что совокупное действие отмеченных факторов неизбежно вызывало ухудшение экологической ситуации, достигшее кульминации к середине XX века.

#### **Культура устойчивого развития.**

Основатель Римского клуба, итальянский ученый и общественный деятель А. Печчеи справедливо считал, что подлинной проблемой человеческого рода на данном этапе его эволюции является то, что его культурное развитие отстает и не соответствует осуществляемым им же самим изменениям действительности. В результате человеческий род оказывается не в состоянии приспособиться к новым условиям. Отсюда решение этой про-

блемы сводится к необходимости изменения «человеческого качества», развития новой культуры. Конференция ООН, состоявшаяся в 1992 году в Рио-де-Жанейро, поставила перед мировым сообществом вопрос о формировании культуры устойчивого развития.

В эпоху перехода к устойчивому развитию межкультурный диалог приобретает большое значение, содействуя конвергенции ценностей национальных культур. Несмотря на несхожесть национальных культур, всегда есть некие предельные основания, определяющие принципиальную возможность для их диалога. Это культурные универсалии, которые являются воплощением социокультурного опыта. Они во все времена определяли категориальный строй индивидуального и коллективного сознания.

Сегодня на вопрос, на какой основе в культуре должны сочетаться самобытность и универсальность, национальное и общечеловеческое, можно ответить – на основе установок устойчивого развития. Концепция устойчивого развития в этом случае ориентирует формирование мировой культуры в соответствии с идеями гармонизации жизнедеятельности человека, социальных и социо-природных отношений.

Глобальная озабоченность своей безопасностью является предпосылкой нового культурного синтеза. Человечество сейчас оказалось перед альтернативой: либо сохранить сложившийся тип деятельности и погибнуть в экологической катастрофе, либо кардинально изменить его и сохранить природу для жизни последующих поколений. Поскольку второй вариант единственно приемлем, человечеству предстоит на основе осознания новых реалий преобразовать не только сформировавшийся преимущественно разрушительный тип деятельности, но и всю систему ценностей.

Главный показатель устойчивого развития – гармония между социально-экономическим и экологическим развитием, поэтому в системе ценностей культуры основополагающее значение приобретают ценность природы и отношение к ней.

В состоянии ли человек и дальше преобразовывать природу, или ему следует отказаться от этого? Академик Н.Н. Моисеев подчеркивал, что те 12-15 тысяч лет, которые прошли после начала неолитической революции, были эпохой покорения Природы. Теперь человечество постепенно осознает, что эта эпоха закончилась. Человек с остальной природой начинает играть на равных, подходит не только к рубежу тысячелетий, но и к грани, отделяющей нынешнюю эпоху преимущественно техногенной цивилизации от совершенно нового периода своей истории [4].

В соответствии с концепцией устойчивого развития на смену прежним, ориентированным исключительно на развитие экономики стратегиям должна прийти стратегия, в центре которой находится человек. Современный образ жизни, ценности, сформировавшиеся в эпоху индустриального общества, должны подвергнуться радикальным изменениям. Вот почему необходимо не только целенаправленно использовать культурные традиции, но и развивать, пропагандировать новую культуру – культуру устойчивого развития.

Формирование культуры устойчивого развития предполагает трансформацию всей традиционной материальной и духовной культуры на основе нового понимания значения естественных предпосылок, природных факторов для существования и развития человека, будущего современного общества [5]. Новое отношение к природе, понимание закономерностей биосферы, которые будут видоизменять характер экономической, технической, инженерной деятельности, способности освоения природы, природопользования, призваны определить основу этой культуры.

*Осознание того, что люди не просто существуют на Земле ради самих себя, а что они должны выполнять определенную биосферную функцию, составляет ядро культуры устойчивого развития.* Если культура вообще представляет собой способ социального развития, определяющий, каким образом люди с помощью материальных и духовных средств должны обеспечивать самосохране-

ние и развитие социума, то культура устойчивого развития – это способ согласованного социоприродного становления, при котором достигается сохранение фундаментальных показателей природной среды. Если культура как социальный феномен, «творение человеческих рук», всегда противопоставлялась природе, то культура устойчивого развития должна стать способом гармоничного соединения человека с природой на основе глубокого познания и понимания ее сущности.

Концепция устойчивого развития нацелена на разрешение противоречий между обществом и природой. Она предполагает также урегулирование социальных противоречий, достижение взаимопонимания между людьми и между отдельными странами, т.е. социальной гармонии, справедливости, бесконфликтного мира. Реализация идей устойчивого развития является непростой задачей, и поэтому ее решение отодвигается на отдаленную перспективу.

ООН изначально определила эту концепцию как «Повестку дня на XXI столетие». Судя по всему, и нашего века не хватит для ее полноценной реализации. Человечество столкнулось с глубинными, неоднозначными проблемами своего бытия, которые в отдельности в той или иной форме поднимались и раньше великими мыслителями прошлого.

Однако известные социально-философские воззрения не связывают общественное развитие с человеком, его природой; не учитывают факторы неопределенности и самоорганизации, пронизывающие жизнедеятельность человека, и должным образом не рассматривают роль культурных факторов в историческом процессе.

Для достижения устойчивого развития требуются:

- политическая система, нацеленная на участие широких масс населения в принятии решений;
- правовая система, основанная на принципах правового государства;
- экономическая система, ориентированная на менее энерго-и ресурсоемкое производство и справедливое распределение;

– социальная система, гарантирующая гармонию общественных отношений;

– международная система, способствующая устойчивости коммуникативных, торговых и финансовых связей;

– информационная система, содействующая получению новой информации;

– образовательная система, обеспечивающая профессиональную компетентность, формирующая высокие человеческие качества;

– технологическая система, направленная на создание биосферосовместимых технологий.

Эти требования должны лежать в основе региональных и глобальных действий в области социально-экономического развития. В широком смысле – это условия трансформации культуры современного общества, ее перехода к качественно новому состоянию.

В связи с этим вопросы социализации индивида, образования оказались в центре внимания научной и политической общественности, возникла настоятельная потребность в переосмыслении ценностно-мировоззренческих, философских установок образования. Способность к быстрым и эффективным изменениям становится необходимым условием образования, которое должно ориентироваться на запросы не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня. В основе современного образования должны лежать теоретические предпосылки гармонизации взаимоотношения человека, общества и природы.

Иными словами, перед мировым сообществом поставлена задача осуществлять социализацию индивида на базе ценностей культуры устойчивого развития. Образование должно обеспечить становление устойчивого информационно-экологического общества с высокой гуманистической, технологической и экологической культурой.

Итак, культура устойчивого развития определяет меру развития человеческой свободы посредством познания и понимания социальной и природной действительности, перестройки на их основе всей системы человеческой деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Мамедов Н.М. Философская рефлексия эволюции взаимоотношения общества и природы // Философия и экологическая проблема. М., 1990.
2. Вундт М. Греческое мировоззрение: Пер. с нем. СПб., 1910. С. 93.
3. Бэкон Ф. Великое восстановление наук // Сочинения. М., 1988. 547с.
4. Моисеев Н.Н. Быть или не быть... человечеству? М., 1999. 288с.
5. Мамедов Н.М. Обобщение концепции устойчивого развития // Взаимодействие культур в условиях глобализации / Под общ. ред. Н.М. Мамедова, А.Н. Чумакова. М.: Канон +, 2010. 528с.

**REFERENCES:**

1. Mamedov N.M. Philosophical Reflection of the Evolution of Relationship between the Society and Nature // Philosophy and the Environmental Problem. M., 1990.
2. Vundt M. The Greek World View: Stb. ,1910. P. 93.
3. Bekon F. Great Restoration of Sciences // Works. M., 1998. 547 p.
4. Moiseev N.N. Humanity... to be or not to be? M., 1999. 288 p.
5. Mamedov N.M. A Generalization of the Concept of Sustainable Development // Interaction of Cultures in a Globalizing World / ed. Mamedova N.M., Chumakova A.N. M.: Kanon +, 2010. 528 p.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:**

**Мамедов Низами Мустафаевич**, доктор философских наук, профессор, академик РАЕН и РЭА, эксперт ЮНЕСКО, директор Института глобализации и устойчивого развития «Академии МНЭПУ», профессор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Институт глобализации и устойчивого развития «Академии МНЭПУ», ул. Космонавта Волкова, 20, г. Москва, 127299, Россия; E-mail: Nizami-mamedov@mail.ru

**DATA ABOUT THE AUTHOR:**

**Mamedov Nizami Mustafaevich** Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences and REA, Expert of UNESCO, Director of the Institute of Globalization and Sustainable Development of MNEPU Academy, Professor of the RF President Russian Academy of National Economy and Public Service  
The Institute of Globalization and Sustainable Development of MNEPU Academy  
20 Kosmonavta Volkova St., Moscow, 127299, Russia  
E-mail: Nizami-mamedov@mail.ru