

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 1(1)
2017

СЕРИЯ:

Гуманитарные и общественные науки



ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Гуманитарные и общественные науки

2017 № 1(1)

Издается с марта 2017 г.

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет»

Объединенная редакционная коллегия: *Невзоров Б. П.*, д-р пед. наук, профессор, ответственный редактор, КемГУ (Кемерово, Россия) – председатель коллегии; *Бабич О. О.*, д-р техн. наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе, КемГУ (Кемерово, Россия) – зам. председателя.

Редакционная коллегия:

Чурекова Т. М., д-р пед. наук, проф., научный редактор серии, КемГУ (Кемерово, Россия) – главный редактор.

Бибилко В. Н., д-р юрид. наук, проф., Белорусский государственный университет (Минск, Беларусь).

Грицков Ю. В., д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Желтов В. В., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Зникин В. К., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Касаткина Н. Э., д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Ласковска К., д-р права (habil), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, профессор, ответственный редактор, КемГУ (Кемерово, Россия).

Осипова С. И., д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Самович Ю. В., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Черненко Т. Г., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Чистякова С. Н., д-р пед. наук, чл.-корр. РАО, академик РАО, академик-секретарь РАО (г. Москва, Россия).

Щенников В. П., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

BULLETIN

OF KEMEROVO STATE UNIVERSITY

Series: Humanities and Social Sciences

2017 no 1(1)

Founded in March 2017.

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kemerovo State University

United editorial board: *Boris P. Nevzorov*, Dr. of Pedagogic, Prof., Executive Editor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Chair; *Olga O. Babich*, Dr. of Technical Sciences, Prof., Vice-rector for scientific and innovative work, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Vice-Chairman.

Editorial board:

Tatiana M. Churekova, Dr. of Pedagogic, Prof., Science Editor of the series, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia) – Editor-in-Chief.

Valentina N. Bibilo, Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

Yuriy V. Gritskov, Dr. of Philosophy, Prof., SFU (Krasnoyarsk, Russia).

Viktor V. Zheltov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Valeriy K. Znikin, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Nataliya E. Kasatkina, Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Katarzhina Laskowska, Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UwB, Białystok, Poland).

Boris P. Nevzorov, Dr. of Pedagogic, Prof., Executive Editor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Yuliya V. Samovich, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana I. Osipova, Dr. of Pedagogic, Prof., SFU (Krasnoyarsk, Russia).

Tamara G. Chernenko, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana N. Chistyakova, Dr. of Pedagogic, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academic of the RAE, Academic Secretary of the RAE (Moscow, Russia).

Vladimir P. Shennikov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Журнал издается по решению редакционно-издательского совета Кемеровского государственного университета.

Выходит 4 раза в год

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77 – 67379 от 05.10.2016 г.

Адрес редакции:
Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
ул. Красная, 6, оф. 2125

Сайт издания: <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Адрес учредителя, издателя:
Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
ул. Красная, 6.
Тел.: 8(3842) 58-12-26
Факс: 8(3842) 58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Подписной индекс:
Объединенный каталог "Пресса России" – 94032

Правила для авторов опубликованы на сайте издания:
<http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Контакты для сотрудничества:
Невзоров Борис Павлович,
ответственный редактор
Тел.: 8 (384-2) 58-13-01
Факс: 8(3842) 58-38-85
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Старикова Людмила Семеновна,
технический редактор
Тел.: (3842) 58-13-01
Факс: 8(3842) 58-38-85
E-mail: vestnik@kemsu.ru

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя

16+

© Кемеровский государственный университет, 2017
© Авторы научных статей, 2017

Printed by the decision of Scientific Editorial Publishing Council of Kemerovo State University

Published 4 times a year

The Journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications (Roskomnadzor) Certificate of registration: ПИ № ФС 77 – 67379 of 05.10.2016

Editorial Office Address:
Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6 Krasnaya St.

Web-site: <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Address of the founder, publisher:
Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6 Krasnaya St.
Tel.: (3842) 58-12-26
Fax: (3842) 58-12-26
E-mail: rector@kemsu.ru

Subscription indices:
94032 – in the United catalogue "The Press of Russia"

Information for Authors published on the website Edition :
<http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Contacts for co-operation:
Boris P. Nevzorov,
Executive Editor
Tel.: 8 (3842) 58-13-01
Fax: 8(3842) 58-38-85
E-mail: nevzorov@kemsu.ru

Lyudmila S. Starikova
Technical Editor
Tel.: 8 (3842) 58-13-01
Fax: 8(3842) 58-38-85
E-mail: vestnik@kemsu.ru

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher

16+

© Kemerovo State University, 2017
© The authors of scientific articles, 2017

ПЕДАГОГИКА

- 4 *Губанова М. И., Бирюкова А. С.* Методическое обеспечение организации этнопедагогической деятельности в школе по социализации учащихся
- 9 *Коноплянский Д. А.* Стратегические направления повышения конкурентоспособности выпускника вуза
- 14 *Лобанова Н. И.* Феномен обучения в контексте теории коммуникации
- 18 *Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б.* Некоторые теоретические и исторические аспекты экологического просвещения в СМИ
- 28 *Солодова Г. Г.* Содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума
- 36 *Фомичев Р. С.* Особенности индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса с использованием комплекса информационных образовательных технологий (на примере преподавания дисциплин естественно-математического цикла)
- 42 *Чурекова Т. М., Пуранен В. Н.* Социализация детей дошкольного возраста как социально-педагогическая проблема
- 47 *Чурекова Т. М., Штогрин Е. Н.* Педагогические условия воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду в современной школе
- 51 *Шалимова Д. В., Митякина О. В., Силкова М. А.* Самооценка как личностный критерий конкурентоспособности выпускников вуза
- 56 *Шмырёва Н. А., Палаткин И. В.* Учебные дисциплины гуманитарного цикла как средство теоретической подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности

ФИЛОСОФИЯ

- 60 *Аксенова А. А.* Ужас как «повторное выбрасывание в мир»
- 66 *Казakov Е. Ф.* «Оправдание» бога – как «оправдание» мира и человека
- 71 *Манakov Д. А., Невзоров Т. Б.* Проблема оснований экологической этики

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- 77 *Ким Ю. В.* Демократический идеал и демократическая традиция
- 83 *Леонова Т. Ю.* Проблемы адаптации балльно-рейтинговой системы к учебному процессу юридического факультета

PEDAGOGICS

- 4 *M. N. Gubanova, A. S. Birukova.* Methodical Maintenance of Management of Ethnopedagogical Activity on Socialization of Schoolchildren
- 9 *D. A. Konoplyansky.* Strategic approaches to competitive growth of graduates of academic institutions
- 14 *N. I. Lobanova.* The Phenomenon of Learning in the Context of Communication Theory
- 18 *B. P. Nevzorov, T. B. Nevzorov.* Theoretical and Historical Aspects of Environmental Awareness Promotion in Media
- 28 *G. G. Solodova.* The Content of Pedagogical Subjects as the Reflection of Multicultural Educational Process in Changing Society
- 36 *R. S. Fomichev.* Characteristics of Individual and Differential Approaches to the Organization of Educational Process with the Use of a Complex of Educational Information Technologies (as Illustrated by the Example of Teaching Science and Mathematics)
- 42 *T. M. Churekova, V. N. Puranen.* Socialization of Preschool-age Children as a Socio-Pedagogical Problem
- 47 *T. M. Churekova, E. N. Shtogrina.* Pedagogical Conditions of Encouraging Moral Attitude to Socially Useful Activities in Modern Primary School
- 51 *D. V. Shalimova, O. V. Mityakina, M. A. Silkova.* Self-esteem as Personality Criterion of Graduates' Competitive Ability
- 56 *N. A. Shmyreva, I. V. Palatkin.* Humane Studies as Means of Theoretical Health Saving Activity Training at Higher Education Institutions

PHILOSOPHY

- 60 *A. A. Aksyonova.* Horror as «Re-throwing into the World»
- 66 *E. F. Kazakov.* «Justification» of God as «Justification» of the World and Man
- 71 *D. A. Manakov, T. B. Nevzorov.* The Issue of the Foundations of Ecological Ethics

JURISPRUDENCE

- 77 *Yu. V. Kim.* Democratic Ideal and Democratic Tradition
- 83 *T. Y. Leonova.* Problems of Adaptation of the Scoring System to the Educational Process at Law Department

УДК 373.1

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ*Маргарита И. Губанова^{1, @1}, Анастасия С. Бирюкова^{1, @2}*¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6^{@1} m.gubanova32@mail.ru^{@2} birukova.anastasiya@gmail.com

Поступила в редакцию 06.04.2016 г.

Принята к печати 14.06.2016 г.

Ключевые слова: этнопедагогическая деятельность, методическое обеспечение, социализация учащихся.**Аннотация:** В статье подтверждена актуальность разработки методического обеспечения этнопедагогической деятельности по социализации школьников. Выводы, полученные в ходе исследования, опираются на теоретический анализ работ ученых по данной проблематике, а также на результаты проведенного авторами исследования. Статья содержит уточненные определения понятий: «организация этнопедагогической деятельности», «методическое обеспечение организации этнопедагогической деятельности» и описание особенностей методического обеспечения организационных аспектов актуального направления образовательной деятельности школьников. В работе определена функциональная структурированность каждого компонента методического обеспечения организации: цель – содержание деятельности (элементы) – ресурсы – результат использования. Определены нюансы его использования и представлены результаты проведенного исследования по внедрению данного методического обеспечения в образовательную практику.**Для цитирования:** Губанова М. И., Бирюкова А. С. Методическое обеспечение организации этнопедагогической деятельности в школе по социализации учащихся // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 4 – 8.

Актуальность вопросов воспитания школьников в условиях динамично меняющегося социокультурного пространства обусловлена постоянным поиском педагогических средств совершенствования организации образовательной деятельности современной школы. Современное российское общество в силу своей полиэтничности, поликультурности и многоязычия ставит перед общеобразовательными учреждениями ряд теоретических и практических задач, связанных с социализацией учащегося в новых условиях усложненного взаимодействия разных народов [1 – 7]. Социализация молодежи в условиях, с одной стороны, унификации культурных ценностей, с другой, – повышения этнического самосознания россиян, занимает важное место среди педагогических проблем. Ее решение во многом определяет перспективы развития общеобразовательных учреждений и невозможно без организации этнопедагогической деятельности.

Под организацией этнопедагогической деятельности мы понимаем целенаправленную, мотивированную совокупность действий педагога по созданию условий для обучения, воспитания и развития учащихся, ориентированных на всестороннее развитие личности и подготовку к жизни в современных условиях этнокультурного, полиэтничного окружения.

Как известно, организация педагогической деятельности включает:

– проектирование: определение педагогических задач, действий, позиций, ролей педагогов – нахождении места, времени действий – создание необходимых условий действий – диагностика результата;

– планирование: определение основных видов деятельности и мероприятий с учетом конкретных исполнителей и сроков исполнения;

– реализацию содержания: посредством продуманной совокупности форм, методов, приемов образовательного процесса;

– диагностику его результатов: заключался в проведении анкетного опроса учащихся, педагогов и родителей, изучения мнения экспертов и специалистов образования.

Методическое обеспечение организации этнопедагогической деятельности мы определили следующим образом: совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, проектов, деловых портфелей и т. д.), представляющих собой системное описание поэтапной организации совместной деятельности ее участников. Педагогически целесообразное использование содержательного насыщения основных этапов такой организации направлено на содействие, информационный взаимообмен, методическую помощь участников этнопедагогической деятельности друг другу.

Следовательно, методическое обеспечение организации деятельности функционально отражает совокупность

всех документов и консультативных действий специалистов на этапах проектирования, планирования, реализации содержания, диагностики процессов и результатов.

Цель методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности – создание условий, способствующих функционированию действенной системы внутреннего управления, организованного сотрудничества, развития этнопедагогической деятельности в образовательном учреждении:

- посредством обеспечения образовательного процесса учебно-методической документацией;
- на основе внедрения новых форм, методов, средств;
- за счет повышения квалификации и педагогического мастерства учителей;
- для совершенствования учебной и внеучебной, классной и внеклассной, урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности учащихся.

Воспитательный потенциал этнопедагогической деятельности приобретает особую актуальность и перспективность для социализации современной молодежи.

Мы убеждены, что организация этнопедагогической деятельности по социализации учащихся требует качественной функциональной дифференциации методического обеспечения. Особенности этого методического обеспечения стали:

- функциональная структурированность на разных этапах организации этнопедагогической деятельности;
- педагогически целесообразное и функционально определенное использование совокупности его элементов;
- систематическое взаимодействие педагогов по созданию и использованию методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи по социализации учащихся.

Наша экспериментально-педагогическая работа была посвящена разработке методического обеспечения данного направления образовательной деятельности. Предварительно мы проанализировали совокупность следующих элементов методического обеспечения:

- разработку и реализацию методической продукции на разных этапах эксперимента;
- организационные формы, методы, приемы, средства методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности;
- способы взаимосвязи социума, образовательного учреждения и семьи.

Рассмотрение этих элементов позволило более полно изучить содержательные компоненты методического обеспечения и функциональные связи каждого из выше-названных, проработать его на подготовительном этапе, предложить содержание, отличающееся разнообразием и комплексностью и экспериментально реализовать на базе (МБОУ) «Бековская основная общеобразовательная школа» Беловского района Кемеровской области.

Разработка и реализация всех видов методической продукции осуществлена на четырех этапах организации этнопедагогической деятельности: проектирование, планирование, реализация содержания форм, методов и средств, диагностика его результатов. Представим данные материалы более подробно [8; 9].

Этап проектирования организации этнопедагогической деятельности – были изучены должностные инст-

рукции, организационные схемы педагогического процесса, учебные планы, технологии, методики, проведено исследование уровня социализированности учащихся, научные рекомендации, проведен анализ недостатков плана работы за прошлый учебный год. Основные роли педагогов на этом этапе организации деятельности – носитель и транслятор опыта, впоследствии при реализации содержания этнопедагогической деятельности, эта роль будет преобразована в роль тьютора и фасилитатора. Формами методического обеспечения этапа проектирования стали документы, в которых описываются с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций (Закон РФ «Об образовании», Федеральные государственные образовательные стандарты, постановления и распоряжения Правительства РФ, министерств и ведомств РФ, и т. д.), конкретным документом этого этапа стал проект плана.

Этап планирования заключался в определении основных видов деятельности и мероприятий с учетом конкретных исполнителей и сроков исполнения. На данном этапе происходило: рассмотрение проекта плана работы и его утверждение на педагогическом совете. Методическим обеспечением этого этапа стал перспективный план организации этнопедагогической деятельности по социализации учащихся. Структура плана представлена аналитической запиской, целью и задачами работы, определением содержания, форм, методов, средств и исполнителей деятельности по разделам. В данный план вошло методическое описание проектов, программ, а также, рекомендации по организации этнопедагогической деятельности учащихся, по формированию методических «копилок» для учителей.

Этап реализации содержания, форм, методов и средств включал разработку методической продукции с использованием опыта организации образовательного процесса школ, имеющих полиэтничный состав учащихся (МБОУ "СОШ № 28" г. Кемерово, МБОУ «Бековская основная общеобразовательная школа» и «Новобачатская средняя общеобразовательная школа»). Данный этап осуществлялся на базе МБОУ «Бековская основная общеобразовательная школа», некоторые мероприятия программы реализованы в МБОУ "СОШ № 28" г. Кемерово. Однако для апробации методической продукции в эксперименте были задействованы – Школа № 32, 14 г. Белово, Беловский педагогический колледж, Беловский политехнический колледж, Беловский медицинский колледж, Кемеровский государственный университет, социально-психологический факультет, молодежная организация «ШТОРМ».

Помимо определения и характеристики этапов организации этнопедагогической деятельности, особую значимость приобретает содержательная насыщенность деятельности участников взаимодействия.

Содержание методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи по социализации учащихся складывалось из разработки и апробации трех основных видов методической продукции: информационно-пропагандисткой, организационно-инструктивной и раздаточной-иллюстративной.

Кратко охарактеризуем каждый из них.

Информационно-пропагандистская методическая продукция включает сведения о наиболее важных и актуальных направлениях этнопедагогической деятельности и их пропаганду, разъяснение приемов и методов, анализ опыта, описание педагогических технологий. Данный вид продукции в нашем исследовании представлен методическим описанием проекта «Педагогический патронат», проекта развития социокультурных связей телеутского этноса, банком данных учебно-методической литературы по региональной тематике. *Организационно-инструктивная продукция* указывает, разъясняет цели и порядок действия, технологии и методики организации образовательного процесса в полиэтнической образовательной среде. Представляем методическое описание программы социализации учащихся в полиэтнической образовательной среде, методическое описание внеурочной программы совместного обучения детей и родителей «Культуры народов», методические «копилки» для преподавателей по работе с родителями учащихся, по работе с учащимися. *Раздаточно-иллюстративная методическая продукция* – это вспомогательный, иллюстрирующий материал, более полно раскрывающий тему исследования. Раздаточно-иллюстративной методической продукцией исследования стали буклеты: «Как воспитать толерантного ребенка», «Будьте толерантны», «Свобода быть разными».

Содержание методического обеспечения этнопедагогической деятельности *образовательного учреждения* представлено организационно-инструктивной и раздаточно-иллюстративной методической продукцией, *социума* – информационно-пропагандистской продукцией, *семьи* – раздаточно-иллюстративной продукцией.

Наиболее актуальными организационными формами организации этнопедагогической деятельности по социализации учащихся стали *составные и комплексные формы обучения*: конкурсы проектов, уроки толерантности, фестивали, дни открытых дверей, практические занятия, экскурсии, викторины, проблемные семинары, круглые столы и т. д. и их методическое обеспечение.

К основным *методам*, подробно представленным в методической продукции по организации этнопедагогической деятельности, отнесены: методы активизации познавательной деятельности учащихся, интерактивного обучения, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично поисковый, исследовательский метод.

Приемами как составной частью или отдельной стороней методов, описанных ранее, стали: решение задачи-ситуации, «ЗХУ (знаю, хочу узнать, узнал)», анализ документов, составление плана, таблицы, публичное выступление, вычленение смысловых единиц и т. д. Охарактеризуем некоторые из них: творческая работа «Дерево толерантности» (ребятам предлагается написать на заготовленных листочках дерева качества, присущие толерантной личности, и прикрепить к стволу, создавая тем самым «Дерево толерантности»), игра «Правда – ложь» (слайд-шоу с интересными фактами о культуре разных национальностей. Ребята должны угадать, какой из этих фактов – правда, а какой нет), викторина «Галопом по Европе» (учащимся предлагается ответить на ряд вопросов), интернациональная игра «Приветствие!» (ребятам предлагается поприветствовать друг друга от лица представителей различных национальностей).

Среди средств этнопедагогической деятельности, представленных в методической продукции отметим: раздаточный материал, слайд-фильмы, плакаты, настенные иллюстрации, спортивные снаряды, кинофильмы, картины, музыкальные инструменты и т. д.

Этап диагностики процессов и результатов заключался в проведении анкетного опроса учащихся, педагогов и родителей, изучения мнения экспертов и специалистов образования.

В ходе разработки и внедрения методического обеспечения этнопедагогической деятельности по социализации учащихся были выявлены нюансы его использования:

- необходимость непрерывного проектирования методической продукции в связи с изменением требований, появления затруднений;

- учет социокультурных особенностей этносов при формировании методической продукции (проведение исследования социокультурных особенностей с использованием научных методик);

- последовательная реализация внутри- и междисциплинарных логических связей, согласование содержания и устранения дублирования изучаемого материала с другими дисциплинами;

- сочетание традиционных способов представления учебной информации с традиционными методами народной педагогики (такими как, музыкальный фольклор, сказки, героический эпос, народный танец, театр и т. д.);

- экспертиза всех составляющих методического обеспечения перед этапом его реализации.

Для распространения и эффективного использования методической продукции было важно изучить способы взаимосвязи социума, образовательного учреждения и семьи, проанализировать их интенсивность, эффективность, выявить затруднения и препятствия, «сбои».

Способы взаимосвязи социума, образовательного учреждения и семьи представлены в виде индивидуальных и коллективных форм (рис.).

Теоретический анализ дидактических аспектов функционирования полиэтнической образовательной среды позволил выделить дидактическую специфику методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности [10]:

- в структуре методов обучения – методическое обеспечение полиэтнической образовательной среды акцентирует использование методов, направленных на активную самостоятельную и коллективную учебную деятельность учащегося, ориентацию в обучении не на результат обучения, а на процесс освоения новой информации и применения ее для получения результата деятельности; предоставление учащемуся свободы выбора средств выполнения учебного задания;

- в структуре качеств личности – методическое обеспечение полиэтнической образовательной среды способствует формированию толерантности, готовности к межэтническому диалогу, ответственности за результаты своего учения, готовности публично представлять результат своей работы;

- в структуре результатов обучения – методическое обеспечение полиэтнической образовательной среды способствует формированию социокультурных, коммуникативных, ценностно-смысловых компетенций.

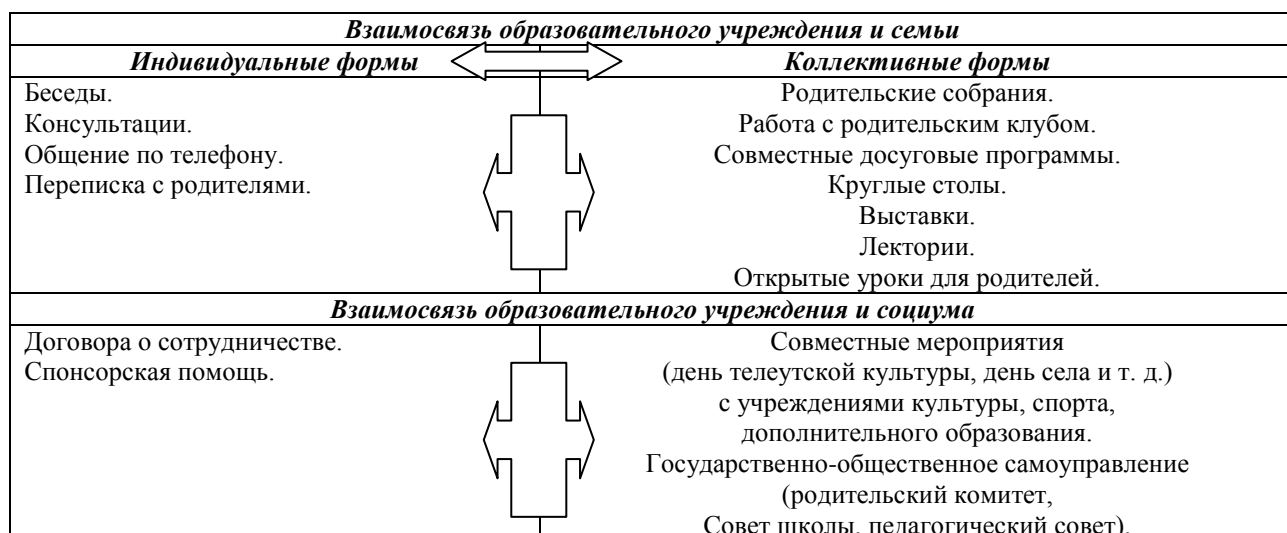


Рис. Способы взаимосвязи социума, образовательного учреждения и семьи

Fig. Ways of coordinating society, educational institution and family

Результатами использования методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи по социализации учащихся определены:

1) укрепление взаимосвязи «образовательное учреждение – семья – социум»;

2) повышение уровня социализированности учащихся по блокам: социальная активность, социальная автономность, социальная адаптивность.

Укрепление взаимосвязи «образовательное учреждение – семья – социум» продемонстрировано следующими значимыми результатами [11]:

– заключены договора о сотрудничестве между школой и контактирующими учреждениями, так например,

заключен договор с Управлением культуры и национальной политики Беловского района о расширении экспозиций музея;

– налажен процесс обмена информацией между всеми участниками взаимодействия о мероприятиях, планируемых к проведению;

– появились новые формы проведения совместных мероприятий с привлечением участников взаимодействия (социально значимые проекты);

– наблюдается повышение активности семьи, социума при проведении школьных, районных, областных мероприятий и т. д.

Литература

1. Ворохова З. Национально-региональный компонент: разработка и реализация // Народное образование. 2000. № 6. С. 67 – 71.
2. Карнышев А. Д., Костин А. К. Межкультурная компетентность как конкурентное преимущество выпускников школы // Педагогика. 2009. № 7. С. 39 – 48.
3. Палаткина Г. В. Изучение этнопедагогической среды мультикультурного региона: учеб. пособие. Рекомендовано УМО вузов РФ. Астрахань: Изд-во АГПУ, 2006. 160 с.
4. Палаткина Г. В. Педагогика толерантности: учеб. пособие. Астрахань: Астраханский университет, 2008. 220 с.
5. Анохин А. М. Этносоциальная педагогика: феноменология адаптации и дезадаптации личности в межэтническом пространстве. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. 198 с.
6. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник. М.: Academia, 1999. 167 с.
7. Проблемы образования и воспитания в полиэтничном обществе: сборник науч. тр. / Пед. ин-т Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. 263 с.
8. Бирюкова А. С. Организация этнопедагогической деятельности в школе по социализации учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2014. 206 с.
9. Губанова М. И., Бирюкова А. С. Социальное взаимодействие в поликультурном обществе (на примере телеутского этноса) // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Международной научно-практической конференции / отв. ред. Е. И. Бражник, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых. СПб.: Экспресс, 2013. С. 130 – 134.
10. Волик О. Н., Сулейманова Е. А. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования // Образовательные технологии и общество. 2012. Т. 15. № 4. С. 409 – 419.
11. Губанова М. И., Бирюкова А. С. Реализация этнопедагогической направленности образовательного процесса по социализации учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3(46). С. 63 – 66.

METHODICAL MAINTENANCE OF ETHNOPEDAGOGICAL ACTIVITY MANAGEMENT ON SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN

Margarita N. Gubanova^{1, @1}, Anastasia S. Birukova^{1, @2}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

^{@1} m.gubanova32@mail.ru

^{@2} birukova.anastasiya@gmail.com

Received 06.04.2016.

Accepted 14.06.2016.

Keywords: ethnopedagogical activities, methodological support, socialization of students.

Abstract: The article confirmed the relevance of the development of methodical maintenance of ethnopedagogical activities on socialization of schoolchildren. The findings obtained in the course of the study are based on a theoretical analysis of the works of scientists on this issue, as well as on the results of the study conducted by the authors. The article contains specified definitions of such terms as "organization of ethnopedagogical activity", "methodological support of management of ethnopedagogical activity" and the description of some specific features of methodological support of organizational aspects of the current strategy for educational activity of schoolchildren. The paper defines the functional structuring of each component of methodical maintenance of the management: purpose – maintenance activities (elements) – resources – effect. The article defines the nuances of its use and the results of the research on the implementation of the methodological support of the educational practice.

For citation: Gubanova M. N., Birukova A. S. Metodicheskoe obespechenie organizatsii etnopedagogicheskoi deiatel'nosti v shkole po sotsializatsii uchashchikhsia [Methodical Maintenance of Management of Ethnopedagogical Activity on Socialization of Schoolchildren]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 4 – 8.

References

1. Vorokhova Z. Natsional'no-regional'nyi komponent: razrabotka i realizatsiia [National and regional components: Design and Implementation]. *Narodnoe obrazovanie = People education*, no. 6 (2000): 67 – 71.
2. Karnyshev A. D., Kostin A. K. Mezkul'turnaia kompetentnost' kak konkurentnoe preimushchestvo vypusnikov shkoly [Intercultural competence as a competitive advantage of graduates]. *Pedagogika = Pedagogy*, no. 7 (2009): 39 – 48.
3. Palatkina G. V. *Izuchenie etnopedagogicheskoi sredy mul'tikul'turnogo regiona* [Study ethnopedagogical multicultural environment of the region]. Astrakhan': Izd-vo AGPU, 2006, 160.
4. Palatkina G. V. *Pedagogika tolerantnosti* [Tolerance Pedagogy]. Astrakhan': Astrakhanskii universitet, 2008, 220.
5. Anokhin A. M. *Etnosotsial'naia pedagogika: fenomenologiya adaptatsii i dezadaptatsii lichnosti v mezhetnicheskom prostranstve* [Ethno Social pedagogy: phenomenology adaptation and maladjustment of the individual in the space of inter-ethnic]. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2003, 198.
6. Volkov G. N. *Etnopedagogika* [Ethnopedagogics]. Moscow: Academia, 1999, 167.
7. *Problemy obrazovaniia i vospitaniia v polietnicheskom obshchestve* [Issues of education and training in a multiethnic society]. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2002, 263.
8. Biriukova A. S. *Organizatsiia etnopedagogicheskoi deiatel'nosti v shkole po sotsializatsii uchashchikhsia*. Diss. kand. ped. nauk [Organization ethnopedagogical activity at school for socialization of pupils. Cand. ped. Sci. Diss.] Kemerovo, 2014, 206.
9. Gubanova M. I., Biriukova A. S. Sotsial'noe vzaimodeistvie v polikul'turnom obshchestve (na primere teleutskogo etnosa) [Social interaction in a multicultural society (for example, Teleut ethnos)]. *Sotsial'noe vzaimodeistvie v razlichnykh sferakh zhiznedeiatel'nosti: materialy III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Social interaction in various spheres of life: Proc. III Intern. Sc.-Prac. Conf.]. Ed. Brazhnik E. I., Surtaeva N. N., Krivykh S. V. Saint-Petersburg: Ekspress, 2013, 130 – 134.
10. Volik O. N., Suleimanova E. A. Sostav i struktura metodicheskogo obespecheniia informatsionno-sredovogo podkhoda k modernizatsii professional'nogo obrazovaniia [The composition and structure of methodical maintenance of information and environmental approach to the modernization of vocational education]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technology & Society*, 15, no. 4 (2012): 409 – 419.
11. Gubanova M. I., Biriukova A. S. Realizatsiia etnopedagogicheskoi napravlenosti obrazovatel'nogo protsessa po sotsializatsii uchashchikhsia [Implementation ethnopedagogical orientation of the educational process for students of socialization]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia = The world of science, culture and education*, no. 3(46) (2014): 63 – 66.

УДК 378

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Дмитрий А. Коноплянский^{1, *}

¹ Филиал Томского государственного архитектурно-строительного университета в г. Ленинске-Кузнецком, Россия, 652500, г. Ленинск-Кузнецкий, пер. Кишиневский, 21а

* ktagasu@mail.ru

Поступила в редакцию 28.10.2016 г.

Принята к печати 31.11.2016 г.

Ключевые слова: высшее образование, конкурентоспособность, конкурентоспособный выпускник, стратегия, направления повышения конкурентоспособности.

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме формирования конкурентоспособности выпускника вуза. Целью данной статьи является определение последовательности формирования стратегии повышения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда и оценка альтернатив формирования этой стратегии в условиях построения инновационной экономики. Проведен анализ основных факторов, которые оказывают влияние на повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда, а также SWOT-анализ процесса повышения конкурентоспособности выпускников вузов. Предложены стратегические направления повышения конкурентоспособности выпускников вузов.

Для цитирования: Коноплянский Д. А. Стратегические направления повышения конкурентоспособности выпускника вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 9 – 13.

Определяющим приоритетом дальнейшего развития российского общества является формирование инновационной национальной экономики. Весомую роль в достижении этой стратегической цели должны играть высокопрофессиональные специалисты. При этом чрезвычайно актуальным является обеспечение подготовки конкурентоспособных выпускников вуза – молодых специалистов, поскольку они, как правило, наиболее гибко реагируют на инновации и нововведения, способные внедрять новейшие достижения науки и техники в практическую деятельность, генерировать и распространять принципиально новые знания [1, с. 113].

Вопросы повышения конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений приобретает особую значимость в контексте обеспечения конкурентных преимуществ национальной экономики. В то же время высокая конкурентоспособность молодых специалистов на рынке труда должна способствовать росту их доходов, повышению уровня жизни и формированию среднего класса в стране. Таким образом, вопрос повышения конкурентоспособности выпускников вузов как ключевого фактора обеспечения общегосударственных и личностных предпочтений целесообразно решать на долгосрочную перспективу, применяя методы и приемы стратегического планирования и управления. Это предполагает создание концепции, в которой сочетаются целевой и интегративный подходы к деятельности субъекта, что позволяет устанавливать цели его развития, сравнивать их с имеющимися возможностями (потенциалом) и приводить их в соответствие за счет разработки и реализации педагогической стратегии [2, с. 39 – 40].

Таким образом, последовательность реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускников вузов в условиях становления

инновационной экономики может быть отражена с помощью схемы (рис.).

Всестороннего анализа требуют основные факторы, которые оказывают влияние на повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда [3 – 10]. К таким факторам необходимо отнести: демографические, социально-культурные, экономико-географические, природно-климатические и экологические, институциональные, профессионально-образовательные, социально-экономические, научно-технологические, международные (глобализационные).

Следующим шагом на пути разработки эффективной педагогической стратегии является проведение SWOT-анализа процесса повышения конкурентоспособности выпускников вузов в условиях глобализации, то есть оценка возможностей и угроз внешней среды и сильных и слабых сторон на государственном уровне.

Это позволило нам определить стратегические альтернативы в этой сфере, оценить альтернативы и выбрать наиболее целесообразную из них как основу для разработки стратегии, а затем – и организационный механизм повышения конкурентоспособности выпускников вузов.

Характеризуя степень влияния основных факторов конкурентоспособности выпускников вузов и особенности разработки педагогической стратегии в этой сфере, следует отметить следующие аспекты.

Во-первых, сейчас существенно усиливается действие именно международных (глобализационных) факторов как на рынке труда, так и в сфере развития высшего образования.

Во-вторых, важной является потребность в преодолении территориальных диспропорций в пределах регионов.

В-третьих, требуют решения вопросы о перспективах развития кадрового обеспечения на отраслевом уровне в средне- и долгосрочном периодах.



Рис. Последовательность формирования педагогической стратегии повышения конкурентоспособности выпускников вузов

Fig. The sequence of formation the pedagogical strategy of competitive growth of graduates of higher educational institutions

Исходя из вышеизложенного, определение стратегических направлений повышения конкурентоспособности выпускников вузов должно базироваться на изучении условий функционирования рынка образовательных услуг и рынка труда в глобальной среде, состояния и особенностей регулирования этого процесса [11, с. 67].

Для обеспечения конкурентоспособности ресурсного потенциала, по мнению преподавателей, высшему учебному заведению необходимо иметь современную материально-техническую базу, развитую научную деятельность и международное сотрудничество. Исследование показало, что среди выпускников большинство опрошенных выделили необходимость наличия в вузе современного оборудования, включая средства ИКТ, и практического опыта преподавателей, включая их педагогическую компетентность. С точки зрения работодателей более конкурентоспособным ресурсный потенциал высшего учебного заведения делает наличие современной компьютерной техники, научное сотрудничество с предприятиями и организациями и эффективная маркетинговая деятельность.

Основными влиятельными факторами на стратегическом уровне управления конкурентоспособностью респондентами были названы: удельный вес трудоустроенных выпускников в общем количестве выпущенных высшим учебным заведением специалистов; численность студентов, обучающихся на подготовительном отделе-

нии, и численность абитуриентов, зачисленных на первый курс. Знания, умения и навыки, которые получили выпускники, являются основными критериями при оценке результативности деятельности высшего учебного заведения потенциальными работодателями.

На сегодня экономики стран мира сталкиваются с новыми социальными, экономическими и культурными вызовами как следствием глобализации. основополагающим понятием экономики знаний является убеждение в том, что значительные конкурентные преимущества достигаются путем обеспечения высокой добавленной стоимости за счет инноваций, технологического развития, творческого потенциала, и ключевым источником таких преимуществ является знание. Поэтому создание, обработка, анализ и передача знаний становятся ключевым фактором производства, заменяя землю, труд и капитал в качестве фундаментальных источников производительности экономики. В рамках этого сценария именно вузы должны играть ведущую роль как основные очаги выработки знаний, которые становятся центральным фактором экономического успеха.

Не менее важное значение приобретает задача создания эффективной системы последиplomного образования, предусматривающая мотивацию граждан к непрерывному профессиональному и личностному совершенствованию и др.

Если есть необходимость развивать знания как источник конкурентных преимуществ в глобальной экономике, достигается через инвестиции в человеческий капитал, одновременно появляются потенциальные противоречия в государственной политике. В то время как экономический успех, очевидно, зависит от масштабов инвестиций в образование как важное направление общественного развития, глобальные экономические ограничения лимитируют способность национальных правительств генерировать доход от прогрессивного налогообложения, а следовательно, и объемы роста государственных инвестиций в образование [12, с. 61]. Решение этого вопроса в развитых странах мира достигается путем трансформации государственной политики, в которой стратегическое государственное регулирование высшего образования остается важным, однако стремительно растут объемы финансирования за счет инвестиций частного сектора. Тогда как государство играет все более доминирующую роль в создании окружающей среды, в которой функционируют высшие учебные заведения, одновременно поощряется автономность университетов на конкурентном предпринимательском рынке. При этом высшие учебные заведения все большую часть средств для собственного расширения получают от частного сектора в виде не только оплаты за обучение студентов, но и средств от обслуживания и консультирования предприятий реального сектора экономики, выполнения исследований и научных разработок.

Итак, при условии избрания первой альтернативы – экстенсивного направления развития, при котором страна, скорее всего, будет играть роль поставщика дешевого сырья и низкокачественной продукции для развитых стран, а в социально-экономической жизни будут происходить стагнация и упадок, возможна реализация первой альтернативы – низкое качество высшего образования и рабочих мест на рынке труда. При этом практически невозможным является формирование инновационной экономики вследствие снижения конкурентоспособности национальной экономики и отечественной рабочей силы в международном масштабе.

Вторая альтернатива – повышение качества высшего образования в условиях низкого качества рабочих мест, реализация которой в наибольшей степени присуща нашему государству в текущий момент, позволит обеспечить низкие темпы экономического развития и формирования инновационной модели экономики чрезвычайно медленными темпами. Будет происходить постепенная потеря отечественного трудового потенциала за счет высокой текучести наиболее конкурентоспособных кадров вследствие их выезда за границу, концентрации в наиболее развитых регионах. Такая альтернатива отражает

смешанный (экстенсивный и интенсивный) направление развития.

Обеспечить же интенсивный (инновационно-ориентированный) характер развития отечественной экономики ускоренными темпами возможно только на основе третьей альтернативы – сбалансированного развития рынков труда и высшего образования, одновременного повышения качества образовательных услуг и рабочих мест. За счет этого будет обеспечен рост конкурентоспособности как национальной экономики в целом, так и отечественной рабочей силы, что будет способствовать повышению благосостояния специалистов с высоким образовательным уровнем и формированию среднего класса в стране.

Однако, в случае избрания этой альтернативы, следует учитывать значительные отраслевые и региональные асимметрии. Поэтому она может служить основой для разработки стратегии повышения конкурентоспособности выпускников вузов только на общегосударственном уровне и на долгосрочную перспективу [13, с. 549]. На тактическом и оперативном уровнях необходимо оценить тенденции и перспективы обеспечения кадровых потребностей в специалистах с высшим образованием по основным видам экономической деятельности страны в целом и учитывать территориальные особенности развития.

Таким образом, стратегическими направлениями повышения конкурентоспособности выпускников вузов должны стать:

- совершенствование механизма финансирования высшего образования за счет целевого использования государственных и частных средств;
- повышение роли высшего образования в формировании инновационной экономики;
- выполнение высококачественных исследований и разработок.

Не менее важным является также преодоление количественного и качественного дисбаланса на национальном и региональных рынках труда, обеспечения кадровых потребностей отраслей, усиление роли регионов в формировании конкурентных преимуществ выпускников вузов на основе дифференцированного подхода.

Реализация стратегии сбалансированного развития рынков труда и образовательных услуг требует разработки и внедрения соответствующих действенных мер на тактическом и оперативном уровне. Для конкретизации разработанной стратегии в должной мере организованных практических действиях необходимо внедрение и обеспечение эффективного функционирования современного инновационного организационно-экономического механизма повышения конкурентоспособности выпускников вузов.

Литература

1. Осипова Н. А. Факторы конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда // Наука, образование и духовность в контексте концепции устойчивого развития сборник научных трудов: материалы всероссийской научно-практической конференции. Ухта: Ухтинский государственный технический университет. 2016. С. 112 – 115.
2. Коноплянский Д. А., Невзоров Б. П. Формирование конкурентоспособного выпускника российского вуза в теории и практике образования: анализ основных подходов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3(19). С. 36 – 42.

3. Вильчинская М. А., Волохова С. Г. Некоторые аспекты конкурентоспособности выпускников на рынке труда // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: материалы Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 216 – 220.
4. Аветисян В. П., Шишкина Е. С. Конкурентоспособный выпускник вуза глазами работодателя // Основы экономики, управления и права. 2014. № 3 (15). С. 77 – 82.
5. Голованова Л. А., Бондаренко Н. А., Сюпова М. С. Системная оценка конкурентоспособности выпускников вузов // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2015. № 1 (36). С. 199 – 210.
6. Дмитриева Ю. А. Повышение уровня конкурентоспособности выпускников вузов по специальности "управление персоналом" на рынке труда: дис. ... канд. экон. наук. М., 2010. 175 с.
7. Иванова А. Я. Применение метода квалиметрии для оценки коэффициента конкурентоспособности студентов // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2014. Т. 325. № 6. С. 81 – 86.
8. Киржбаум О. В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект: организационный аспект: дис. ... канд. экон. наук. Омск, 2007. 218 с.
9. Милаева Л. Г., Борисова О. В. Основные направления повышения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда // Известия Байкальского государственного университета. 2009. № 5. С. 157 – 161.
10. Шишкина Е. С., Аветисян В. П. Факторы, влияющие на повышение конкурентоспособности выпускников вузов // Основы экономики, управления и права. 2013. № 5 (11). С. 55 – 60.
11. Коноплянский Д. А. Проблема формирования конкурентоспособности студентов архитектурно-строительного вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. Т. 3. С. 67 – 70.
12. Вилоп Л. Э. Повышение конкурентоспособности выпускников технического вуза // Перспективные информационные технологии: труды Международной научно-технической конференции. 2016. С. 60 – 62.
13. Сурженко Л. В. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза как психолого-педагогическая проблема // Научное обеспечение агропромышленного комплекса / отв. за вып. А. Г. Кошаев. Кубанский государственный аграрный университет, 2016. С. 549 – 550.

STRATEGIC APPROACHES TO COMPETITIVE GROWTH OF GRADUATES OF ACADEMIC INSTITUTIONS

Dmitry A. Konoplyansky^{1, ©}

¹ Branch of Tomsk State University of Architecture and Building in Leninsk-Kuznetsky, 21a, lane Kishinevskiy, Russia, Leninsk-Kuznetsk, Russia, 652500

© lktgasu@mail.ru

Received 28.10.2016.

Accepted 31.11.2016.

Keywords: higher education, competitiveness, competitive graduate, strategy, approaches to competitive growth improvement.

Abstract: The article features the topical issue of competitive growth of graduates of higher educational institutions. Its aim is to define the succession in which the strategy of improving competitiveness of graduates on the market should be applied and to assess the possible alternatives to this strategy in the context of innovative economy development. An analysis of the main factors that encourage competitiveness in graduates on the market has been conducted as well as a SWOT-analysis of the process of competitive growth of graduates. The article offers some strategic approaches to competitive growth of graduates of academic institutions.

For citation: Konoplyansky D. A. Strategicheskie napravleniia povysheniia konkurentosposobnosti vypusknika vuza [Strategic approaches to competitive growth of graduates of academic institutions]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 9 – 13.

References

1. Osipova N. A. Faktory konkurentosposobnosti vypusknika vuza na rynke truda [Factors of competitiveness of the graduates on the labour market]. *Nauka, obrazovanie i dukhovnost' v kontekste kontseptsii ustoichivogo razvitiia sbornik nauchnykh trudov: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Science, education and spirituality in the context of the concept of sustainable development collection of scientific papers: Proc. All-Russian Sc.-Prac. Conf.]. Ukhta: Ukhtinskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, 2016, 112 – 115.
2. Konoplynsky D. A., Nevzorov B. P. Formirovanie konkurentosposobnogo vypusknika rossiiskogo vuza v teorii i praktike obrazovaniia: analiz osnovnykh podkhodov [Forming graduates' competitiveness in theory and practice of higher education: basic approaches analysis]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional education in Russia and abroad*, no. 3(19) (2015): 36 – 42.

3. Vil'chinskaia M. A., Volokhova S. G. Nekotorye aspekty konkurentosposobnosti vypusnikov na rynke truda [Some aspects of competitiveness of graduates on the labour market]. *Sovremennye problemy professional'nogo obrazovaniia: opyt i puti resheniia: materialy Pervoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Modern problems of professional education: experience and ways of solution: Proc. First All-Russian Sc.-Prac. Conf, with Intern. participation]. 2016, 216 – 220.
4. Avetisian V. P., Shishkina E. S. Konkurentosposobnyi vypusnik vuza glazami rabotodatelia [Competitive graduate through the eyes of the employer]. *Osnovy ekonomiki, upravleniia i prava = Basics of economy, management and law*, no. 3(15) (2014): 77 – 82.
5. Golovanova L. A., Bondarenko N. A., Siupova M. S. Sistemnaia otsenka konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov [Systematic assessment of competitiveness of graduates]. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Pacific state University*, no. 1(36) (2015): 199 – 210.
6. Dmitrieva Iu. A. *Povyshenie urovnia konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov po spetsial'nosti "upravlenie personalom" na rynke truda*. Diss. kand. ekon. nauk [Increasing the level of competitiveness of graduates on a speciality "personnel management" in the labor market. Cand. econ. Sci. Diss.]. Moscow, 2010, 175.
7. Ivanova A. Ia. Primenenie metoda kvalimetrii dlia otsenki koeffitsienta konkurentosposobnosti studentov [Application of the method of qualimetry for the evaluation of the coefficient of competitiveness of the students]. *Izvestiia Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. Inzhiniring georesursov = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. Engineering of georesources*, 325, no. 6 (2014): 81 – 86.
8. Kirzhbaum O. V. *Povyshenie konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov na rynke truda: organizatsionnyi aspekt: organizatsionnyi aspekt*. Diss. kand. ekon. nauk [Improving the competitiveness of graduates in the labor market: organizational aspects: organizational aspect]. Omsk, 2007, 218.
9. Miliaeva L. G., Borisova O. V. Osnovnye napravleniia povysheniia konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov na rynke truda [The main directions of improving the competitiveness of graduates in the labour market]. *Izvestiia Baikalskogo gosudarstvennogo universiteta = Proceedings of the Baikal state University*, no. 5 (2009): 157 – 161.
10. Shishkina E. S., Avetisian V. P. Faktory, vliiaushchie na povyshenie konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov [The factors affecting the competitiveness of graduates]. *Osnovy ekonomiki, upravleniia i prava = Basics of economy, management and law*, no. 5(11) (2013): 55 – 60.
11. Konoplynsky D. A. Problema formirovaniia konkurentosposobnosti studentov arkhitekturno-stroitel'nogo vuza [The problem of forming the labour market competitiveness of the students of Universities of architecture and building]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, 3, no. 2 (2015): 67 – 70.
12. Vilop L. E. *Povyshenie konkurentosposobnosti vypusnikov tekhnicheskogo vuza* [Improving the competitiveness of graduates of technical University]. *Perspektivnye informatsionnye tekhnologii: trudy Mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii* [Advanced information technology: Proc. Intern. Sc.-Techn. Conf.]. 2016, 60 – 62.
13. Surzhenko L. V. Formirovanie konkurentosposobnosti vypusnika vuza kak psikhologo-pedagogicheskaiia problema [Formation of competitiveness of the graduates as psychological and pedagogical problem]. *Nauchnoe obespechenie agropromyshlennogo kompleksa* [Scientific provision of agroindustrial complex]. Kuban State Agrarian University, 2016, 549 – 550.

УДК 37.01

ФЕНОМЕН ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Нина И. Лобанова^{1, *}

¹ Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Россия, 660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89

* nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.10.2016 г.

Принята к печати 02.11.2016 г.

Ключевые слова: противоречивость (неоднозначность) феномена обучения, коммуникация, социальный институт.

Аннотация: Данная статья посвящена анализу феномена обучения. Свое внимание автор решил сосредоточить на исследовании тех противоречий, которые, с одной стороны, лежат в основании этого явления, а с другой, делают возможным само его существование и функционирование в качестве неотъемлемой части образовательного процесса. Для того, чтобы выяснить природу противоречий, обуславливающих неоднозначность (проблематичность) феномена обучения автор решил обратиться к теории коммуникации, которая была разработана в рамках социологии Н. Луманом, а в рамках семиотики – Ю. М. Лотманом. Понятие коммуникации используется здесь как своего рода аналоговая модель, которая позволяет высветить некоторые особенности феномена обучения. В результате этого сопоставления автор приходит к выводу о том, что источником противоречивости процесса обучения служит двойственность (неоднозначность) его природы: оно предстает перед нами одновременно и как социальный институт, и как «коммуникативное событие», неотъемлемая часть процесса коммуникации как таковой.

Для цитирования: Лобанова Н. И. Феномен обучения в контексте теории коммуникации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 14 – 17.

Во второй половине XX века развитие аналитической философии, с одной стороны, и «философии диалога», с другой, привело к тому, что внимание философов, антропологов и социологов было отдано языку и такому, сугубо человеческому феномену, возникшему на его основе как диалог. Попытки вывести исследование языкового, коммуникативного опыта человека за пределы собственно лингвистической сферы привели к созданию теории коммуникации, одной из задач которой было рассмотреть происходящие в обществе процессы и саму социокультурную сферу как таковую сквозь призму процессов коммуникации и языка.

В 1970-е гг. внимание теории коммуникации сосредоточилось на сфере образования и воспитания. Идеи немецких социологов К.-О. Апеля, Ю. Хабермаса, Н. Лумана обусловили так называемый «коммуникативный поворот» в теории и практике образования.

Что касается отечественных исследований, нужно сказать, что у нас этой темой заинтересовались сравнительно недавно. Наиболее полно и плодотворно она разрабатывалась белорусскими учеными [1 – 4], которыми по проблемам «коммуникативного поворота» в образовании были проведены ряд конференций и выпущены сборники статей, основное содержание которых сводилось к проблеме «анализа коммуникативных контекстов современного образования» [5, с. 5]. Из российских авторов можно отметить Ю. Шатина [6], О. И. Матяш [7], С. П. Хаткевич [8] – ими были предприняты попытки осмыслить трансформации, происходящие в системе образования, в русле коммуникативной ситуации как таковой.

Цель же нашей работы гораздо скромнее: попытаться проанализировать феномен обучения с точки зрения теории коммуникации, разработанной в социологии (Н. Луманом) и в семиотике (Ю. М. Лотманом).

Понятие коммуникации используется здесь как своего рода аналоговая модель обучения. Подобного рода сближение становится оправданным, если учесть, что в основе этих двух систем лежит знаковая, семиотическая реальность особого рода, то есть язык, который делает возможным их со-существование и функционирование, а также обуславливает общность проблем и трудностей, вытекающих из этого факта.

Сближение понятий обучения и коммуникации становится оправданным, если учесть, что феномен, лежащий в основании этих двух систем и делающий возможным их со-существование и функционирование – это знаковая, семиотическая реальность особого рода, то есть язык; что обуславливает общность проблем и трудностей, вытекающих из этого факта.

Можно без преувеличения сказать, что феномен обучения существует столько, сколько существует человечество. Возможно, поэтому он часто воспринимается нами как нечто само собой разумеющееся, как некая естественная данность, обусловленная самим ходом вещей. Однако при ближайшем рассмотрении становится очевидно, что его условия существования и функционирования своей непроясненностью порождают сомнения и вопросы.

Одним из них является вопрос о противоречивости процесса обучения: в чем она заключается? какова природа того противоречия, которое обуславливает непоследовательность, двойственность, и даже некоторую парадоксальность этого феномена?

Гипотеза, которую мы хотим проверить в нашей статье, заключается в следующем: своей неоднозначностью и противоречивостью обучение обязано коммуникации, являющейся его базовым принципом.

Согласно традиционному определению, феномен обучения представляет собой процесс передачи знаний,

умений, навыков – опыта в целом от одного поколения к другому и – как следствие – накопление и приумножение этого опыта. Уже в этом привычном определении содержится указание на коммуникативный характер процесса обучения, который при более детальном рассмотрении предстает перед нами как «коммуникативное событие» [9, с. 322].

Действительно, в упоминавшейся выше дефиниции обучения содержится неточность (несогласованность). Она проявляется в скрытой «метафоре переноса», которая: «внушает, будто отправитель («Учитель, педагог» – Н. Л.) передает то, что получает адресат («Ученик» – Н. Л.)» [9, с. 195]. Тем самым она «преувеличивает «идентичность» того, что «переносится» [9, с. 195]. «При использовании метафоры «переноса» возникает соблазн считать, что переносимая информация одинакова для отправителя и получателя». В то время как на самом деле «для отправителя и получателя она означает разное» [9, с. 196]. Каждый преподаватель знает об этом по своему собственному опыту: при проверке, например, так называемых остаточных знаний или, проверяя, насколько студент усвоил (понял) изложенную лекцию, тему, проблему, он имеет возможность убедиться в том, что то, что запомнилось или удалось понять студенту, зачастую либо не соответствует совсем, либо в очень приблизительной степени отражает то, что действительно говорилось на лекции преподавателем.

Подтверждение и объяснение этому факту дает и семиотика. Так, Ю. М. Лотман пишет: представление об обучении как передаче знаний, умений, навыков является выражением «абстрактной модели коммуникации» [10, с. 15], что, в свою очередь «подразумевает не только пользование одним и тем же кодом («Набором, выборкой языка» – Н. Л.), но и одинаковый объем памяти у передающего и принимающего» [10, с. 15].

В реальной ситуации обучения дело обстоит с точностью до наоборот: за каждым участником коммуникации стоит своя история, своя биография, свой собственный опыт прочитанного, пережитого и осмысленного. Поэтому по мере развития и усложнения (дифференциации) индивидуальности человека в ходе эволюции общества «утверждение, что отправитель и получатель сообщения пользуются одним и тем же языком, становится все менее справедливым. Отправитель зашифровывает сообщение набором кодов («Которые отражают накопленный им символический аппарат, или, говоря социологическим языком: символический (культурный) капитал» – Н. Л.), из которых лишь часть наличествует в дешифрующем сознании адресата («За которым также оказывается закреплен определенный круг символического и культурного капитала, соответствующий его возрасту, опыту, степени образованности, социально-экономическому положению и т. п.» – Н. Л.). Поэтому всякое понимание частично и приблизительно» [11, с. 652].

Это значит, что проблема понимания выступает перед нами в двух контекстах: как образовательная и как коммуникативная проблема. (При этом необходимо отметить, что проблема понимания выступает здесь не в техническом смысле – как проблема механического перевода, конвертирования значений, переработки и транспортировки смыслов от адресата к адресанту, и наоборот. На первый план здесь выходит экзистенциальный аспект проблемы понимания – невозможность передать опыт видения, опыт познания, обусловленный специфической

структурной социальной позицией и личностным своеобразием говорящего. Продукты внутренней жизни сознания (знание, понимание, опыт) оказываются за «границами коммуникативного поведения» [9, с. 208] и – как следствие – системы образования. Следовательно, задачи и цели обучения (точнее, условия и возможности их успешной реализации и получения положительных – как правило, запланированных – результатов) оказываются производными (т. е. стоящими в прямой зависимости) от (степени решенности проблемы) достижимости, подлинной осуществленности коммуникации как таковой.

Другая ошибка типичного определения обучения как процесса передачи знаний, умений и навыков состоит в том, что при таком подходе незамеченным остается тот факт, что сообщение представляет собой «не что иное, как предложение сделать выбор», то есть – «побуждение. Лишь благодаря тому, что это побуждение подхватывается, происходит коммуникация» [9, с. 195] и таким образом становится возможным обучение.

Коммуникация (образование) оказывается открытой системой или, другими словами, процессом с негарантированным результатом. Более того, как отмечает Н. Луман, возможность (альтернатива) «принятия/отклонения» [9, с. 205] передаваемой информации заранее встроена, предусмотрена самой коммуникацией, которая создает ситуацию неопределенности и тем самым вынуждает ее участников принять решение, пойти на риск (который в равной мере связан как с отказом, так и с продолжением коммуникации).

Разумеется, любая коммуникация (процесс обучения), стремясь быть успешной, будет пытаться контролировать процесс понимания информации адресатом: «Всякая коммуникация содержит завышенные запросы. Она претендует, как минимум, на время и внимание. Сверх того, каждое сообщение выражает и ожидание быть принятым» [9, с. 264]. Это определяет тот факт, что «коммуникация может включать в себя элементы давления, которые оказывают на получателя нажим в направлении скорее принятия, нежели отклонения» [9, с. 206].

Но сути коммуникации это не меняет: «Возможность неприятия необходимо встроена в процесс коммуникации» [9, с. 212 – 213]. «Понимание всегда включает в себя («Предполагает, как, своего рода, добавочный (факультативный), скрытый (латентный) смысл» – Н. Л.) и непонимание» [9, с. 218].

Однако обусловлено это не только специфической структурированностью самой коммуникации, но и особенностями того, что делает ее возможной – т. е. языка. На это указал Н. Хомский, отметив тот факт, что сигнальная система животных выгодно отличается от человеческого языка тем, что сигнал нельзя понять неправильно: он – однозначен. Развитие человеческого языка шло в сторону его усложнения, т. е. возрастания многозначности, метафоричности, способности слова функционировать сразу в нескольких контекстах, порождать разные коннотации и т. п. Обратной стороной этого процесса явилось увеличение риска непонимания. С этой точки зрения «семиотическая связь представляет собой менее эффективную систему: в отличие от доязыковых импульсов биохимического или биофизического характера, знаки языка могут быть восприняты или не восприняты, быть ложными или истинными, быть поняты адекватно или неадекватно. Типично языковые ситуации, когда передающий дезинформирует воспринимающего

или воспринимающий искаженно дешифрует сообщение, не известны доязыковым коммуникациям» [11, с. 651].

Это, как уже было отмечено, вводит дополнительные риски, но одновременно резко увеличивает информативность сообщения: «Величина потенциальной информации зависит от наличия альтернативных возможностей. Информация противоположна автоматизму: там, где одно событие автоматически имеет следствием другое, информации не возникает» [12, с. 289]. Таким образом, коммуникация (и конструируемая ею – внутри нее – информация) «должна сохранять неожиданность. Но неожиданный – значит незаконномерный (то, что закономерно, не может быть неожиданно: нельзя сказать, что после 5-го марта неожиданно наступило 6-ое, или после зимы неожиданно наступила весна – эти последовательности автоматичны и сообщение о них никакой информации не несет)» [12, с. 327].

Неожиданности процессом обучения как раз и не предусмотрены: это хорошо спланированный, заданный процесс (с проверенными методами и средствами обучения, с надежным, хорошо зарекомендовавшим себя содержанием и заранее спрогнозированными целями и результатами обучения). Поэтому образованный, то есть правильно (как следует и где следует) обученный (= умный) человек – это (по определению Ю. М. Лотмана) тот, который «думает то, что надлежит думать» [10, с. 41].

Таким образом, между обучением как социальным институтом и обучением как «коммуникативным событием» [9, с. 322] выявляется противоречие. Это значит, что свою первоначальную гипотезу о том, что своей неоднозначностью и противоречивостью обучение обязано исключительно коммуникации, мы должны скорректировать: противоречия, лежащие в основе принципов коммуникации и обуславливающие ее своеобразие, накладываются на структурную двойственность самого процесса обучения. То есть, с одной стороны, обучение предстает как необходимая часть процесса социализации, встраивания индивида в общество, итогом этого должно быть согласованное с нормами и обычаями, предсказуемое поведение, а с другой – обучение – это акт коммуникации, и как таковой он имеет цели, принципы и условия функционирования, совершенно отличные от тех, что предписываются ему обучением как социальной институцией.

Литература

1. Корбут А. М. К процедуре коммуникативного поворота образования // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 24 – 48.
2. Гибелев И. В. Коммуникативный поворот в образовании: гиперкоммуникативная трансмутация // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 160 – 166.
3. Кравцова Н. В. «Коммуникативный поворот» в немецкой науке о воспитании // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 218 – 228.
4. Кройтор С. Н. Образование как коммуникация: социологический аспект // Социальное знание и проблемы интенсификации развития белорусского общества: материалы Международной научно-практической конференции 12 – 13 ноября 2015 года. Мн.: Право и экономика, 2015. С. 322 – 325.
5. Корбут А. М., Полонников А. А., Тягунова Т. В. К вопросу о легитимности «коммуникативного поворота» современного образования // «Коммуникативный поворот» современного образования. Мн.: ПроPILEI, 2004. С. 4 – 23.
6. Шатин Ю. В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения // Дискурс. 1996. № 1. С. 23 – 29.
7. Матяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. 2002. № 6. С. 36 – 47.
8. Хаткевич С. П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности // Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов. 2007. Т. 311. № 7. С. 42 – 44.
9. Луман Н. Социальные системы. СПб.: Наука, 2007. 643 с.
10. Лотман Ю. М. Культура и взрыв // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2010. С. 12 – 149.

Это усложняет ситуацию. Так, наряду с реализацией явных, декларируемых системой образования целей, функций и задач обучения (выражающих потребности данной социальной институции), в игру вступают (в качестве скрытой альтернативы) их латентно подразумеваемые оппозиции (следующие логике коммуникации, которая является одним из структурообразующих моментов процесса обучения).

Поскольку любой коммуникации, несмотря на все попытки ее контролировать, оказывается присуща некоторая вариативность, наличие альтернатив (так, понимание всегда включает в себя возможность непонимания, передача сообщения – возможность не только его принятия, но и отклонения), то отрицательный результат самой моделью коммуникации не исключается, а органично вписывается на равных правах с тем, который кажется желательным самому субъекту и инициатору этого коммуникативного процесса. Применительно к процессу обучения это означает возрастание рисков; сокращение возможности для преподавателя получать запланированный, ожидаемый результат; наличие непредусмотренных (побочных) образовательных последствий и т. п. Тем самым коммуникация (в силу того, что обучение реализуется – и не может иначе – как коммуникативный процесс) лишает обучение тех гарантий, которые обеспечены ему как неотъемлемой части одного из базовых социальных институтов общества.

То есть, решающими (для системы образования) оказываются не те противоречия, которые лежат в основе самого процесса коммуникации, а те противоречия, которые возникают из столкновения обучения (и образования в целом) как социальной институции с обучением как актом коммуникации. Именно несовместимость, противоположность этих двух структур, явлений определяет своеобразие и противоречивость процесса обучения. В силу той двойственности, которая заложена в его основании, оно выступает как двуликий Янус, так как те цели и задачи, реализацию которых ставит себе одна из структур, например образовательная институция, другая подвергает корректировке и трансформации, а это значит, что не только коммуникация трансформирует социальную образовательную институцию, но и социальная институция способна исказить (подстраивать) под себя «чистую» модель коммуникации.

11. Лотман Ю. М. Место киноискусства в механизме культуры // Ю. М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998. С. 650 – 661.

12. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2010. С. 150 – 391.

THE PHENOMENON OF LEARNING IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION THEORY

Nina I. Lobanova^{1, @}

¹ Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, 89, Lebedeva street, Krasnoyarsk, Russia, 660049
@ nanakrasnoyarsk@yandex.ru

Received 03.10.2016.

Accepted 02.11.2016.

Keywords: contradictions (ambiguity) of the phenomenon of learning, communication, social institution.

Abstract: This article analyzes the phenomenon of learning. The author decided to focus her attention on the study of the contradictions that, on the one hand, are at the basis of this phenomenon, and, on the other hand, make its very existence and functioning possible as an integral part of educational process. In order to clarify the nature of conflicts causing the ambiguity (difficulty) of the phenomenon of learning, the author decided to refer to the theory of communication, which has been developed within the framework of sociology by N. Luhmann and in the framework of semiotics by Y. M. Lotman. Communication concept is used here as a kind of analog model, which serves to highlight some of the features of the phenomenon of learning. As a result of this comparison, the author comes to the conclusion that the source of inconsistency of the learning process is in the ambiguity (ambivalence) of its nature: it appears to us both as a social institution and as a "communicative event", an integral part of the communication process itself.

For citation: Lobanova N. I. Fenomen obucheniia v kontekste teorii kommunikatsii [The Phenomenon of Learning in the Context of Communication Theory]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 14 – 17.

References

1. Korbut A. M. K protsedure kommunikativnogo povorota obrazovaniia [Toward a procedure of the communicative turn in education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 24 – 48.
2. Gibelev I. V. Kommunikativnyi povorot v obrazovanii: giperkommunikativnaia transmutatsiia [Communicative turn in education: hypercommunication transmutation]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 160 – 166.
3. Kravtsova N. V. «Kommunikativnyi povorot» v nemetskoii nauke o vospitanii ["Communicative turn" in the German science of education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 218 – 228.
4. Kroitor S. N. Obrazovanie kak kommunikatsiia: sotsiologicheskii aspekt [Education as communication: sociological aspect]. *Sotsial'noe znanie i problemy intensifikatsii razvitiia belorusskogo obshchestva: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 12 – 13 noiabria 2015 goda* [Social knowledge and problems of intensification of development of Belarusian society: Proc. Intern. Sc.-Prac. Conf. 12 – 13 November 2015]. Minsk: Pravo i ekonomika, 2015, 322 – 325.
5. Korbut A. M., Polonnikov A. A., Tiagunova T. V. K voprosu o legitimnosti «kommunikativnogo povorota» *sovremennogo obrazovaniia* [To the question about the legitimacy of the "communicative turn" of modern education]. «*Kommunikativnyi povorot*» *sovremennogo obrazovaniia* ["Communicative turn" of modern education]. Minsk: Propilei, 2004, 4 – 23.
6. Shatin Yu. V. Fenomenologiya obrazovaniia i kommunikativnaia strategiya obucheniia [Phenomenology of education and communication strategy of the learning]. *Diskurs = Discourse*, no. 1 (1996): 23 – 29.
7. Mat'iash O. I. Chto takoe kommunikatsiia i nuzhno li nam kommunikativnoe obrazovanie [What is communication and if we need communication education]. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovanie = Siberia. Philosophy. Education*, no. 6 (2002): 36 – 47.
8. Khatkevich S. P. Kommunikativnye transformatsii obrazovaniia – otvet kommunikativnoi ontologii sovremennoi sotsial'nosti [Communicative transformation of education is the answer of modern communicative ontology of sociality]. *Izvestiia Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. Inzhiniring georesursov = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. Engineering of geo-resources*, 311, no. 7 (2007): 42 – 44.
9. Luman N. *Sotsial'nye sistemy* [Social systems]. Saint-Petersburg: Nauka, 2007, 643.
10. Lotman Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 2010, 12 – 149.
11. Lotman Yu. M. *Ob iskusstve* [About art]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 1998, 650 – 661.
12. Lotman Yu. M. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint-Petersburg: Iskusstvo-Spb, 2010, 150 – 391.

УДК 37.01

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СМИ

Борис П. Невзоров^{1, @1}, Тимур Б. Невзоров^{1, @2}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

@1 nevzorov@kemsu.ru

@2 timur101@bk.ru

Поступила в редакцию 28.10.2016 г.

Принята к печати 31.11.2016 г.

Ключевые слова: экологическая журналистика, марксизм-ленинизм о сущности единства человека, общества и природы, экологический императив, экологическое право, экологическая безопасность, задачи экологического просвещения.

Аннотация: Задачи экологической журналистики: ликвидировать всеобщую экологическую безграмотность; повысить экологическую культуру людей; доводить до власть имущих информацию о том, в каком состоянии находятся природные богатства и каким образом их можно сохранить; обеспечить экологическое просвещение населения через средства массовой информации, реализуя тем самым идею непрерывного экологического образования и воспитания. При этом ориентация деятельности СМИ на создание эстетического образа природы определяется важнейшим фактором нравственного воспитания населения, что составляет основу его просвещения, направленного на формирование активной экологической позиции россиян как необходимого элемента построения гражданского общества в нашей стране, попытки консолидации общества на основе соблюдения экологических прав человека. Обусловлено это тем, что экологическая журналистика в отличие от остальной журналистики является интегративной, поскольку рассматривает все аспекты общества, пронизанные внутренним единством, в том числе и связанные с вопросами образования, бедности (социальные проблемы), безопасности и здоровья человека (медицины).

В основу этой деятельности заложена тесная связь в триаде «Человек – Общество – Природа», – а для понимания этого, на наш взгляд, надо и в теоретическом наследии классиков марксизма-ленинизма не выискивать только следы их антинародной политики (как это модно делать в нынешний период нашей истории), а глубже вникать в его суть. Особенно, когда это касается обширных и неотложных задач, служащих единой и целостной концепции всенародного экологического просвещения и экологической пропаганды, изучения их закономерностей и специфики, ибо в их трудах впервые последовательно и строго научно обоснована идея о сущностном единстве природы, общества и человека, о перестройке сознания людей, о борьбе за новое отношение человека к окружающей среде.

Темы экологического образования, экологического права, формирования идеологического механизма реализации экологического права, в системе представленные в СМИ, определяют непрерывную цепь просвещения и пропаганды, нацеленных на глубокое понимание связи экологии, здоровья человека и сохранности для этого природы, активной роли человека в этом благородном деле. Это значит устранение опасности для Планеты от деяний человека, безумно растранижающего природные ресурсы, при разумном к ним отношении которых было бы достаточно на многие времена и многим поколениям людей. Другой планеты у нас пока нет, и вряд ли будет.

Для цитирования: Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б. Некоторые теоретические и исторические аспекты экологического просвещения в СМИ // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 18 – 27.

В условиях нарастающей чрезвычайной остроты сложившейся в мире экологической ситуации и в целях актуализации внимания к этой глобальной проблеме современности, (современная) журналистика выдвигает на первый план проблемы, которые волнуют каждого из нас. И обусловлено это, прежде всего, необходимостью объединения усилий ради сохранения природы, поскольку от этого зависит наша жизнь.

Экологическая журналистика, цель которой не только информировать о существующих экологических проблемах, но и повышать экологическую культуру читательской аудитории, заняла своё место в системе массовой информации. При этом, выдвигая на первый план самые животрепещущие проблемы, экологическая журналистика становится необходимым источником, который затрагивает интересы каждого человека в отдельно-

сти и всего населения Земли. Дело в том, что экологическое информирование и просвещение играет важную роль в осознании экологических проблем каждым человеком. Отсюда одна из главных задач экологической журналистики – привлечь внимание всех слоёв общества к волнующей теме: обеспечение защиты бессловесной природы, каждая частичка которой находится в плачевном состоянии, главным образом в результате деятельности самих представителей человеческого общества. Заметим, что характер отношений в триаде «человек – общество – природа» имеет достаточно длительную и непростую историю. Это весьма обстоятельно и образно проанализировано в работе Е. К. Фёдорова [1, с. 16]: «Взаимодействие с природой началось с того времени, когда сам человек выделился из окружающей его природной среды, что стало возможным и произошло в процессе образования первичных, примитивных общественных форм. С тех пор и по настоящее время во взаимодействии с природой теснейшим образом переплетаются природные и зависящие от структуры и свойства общества процессы и факторы».

Рассматривая с точки зрения диалектики взаимодействия общества и природы, явно просматривается вывод о том, что человечество, являясь составной частью природы, в то же время противостоит ей как преобразующая сила.

Обратившись к истории вопроса, можно найти немало весьма ценных и полезных для науки и практики рассматриваний указанной проблемы в трудах не только ученых-естествоиспытателей, теоретиков и практиков природопользования (экологов), но и писателей, публицистов, а также классиков марксизма-ленинизма [2 – 6]. В данном случае речь идёт о следующих положениях учения об окружающей природной среде, вытекающих из них выводов о задачах и программе экологической пропаганды:

- взгляд на мир как целостную, единую систему, включающую в себя природу, человека и общество;
- труд как главная форма тесного взаимодействия общества и природы, в процессе которого природа должна охраняться и обогащаться;
- активная, сознательная практическая деятельность общества, направленная на сохранение, рациональное использование и воспроизведение окружающей среды, отношение к природе как всенародному достоянию;
- социально-классовая сущность связей человека, общества и природы.

Для углубления в рассматриваемую проблему важно обратиться к тому объяснению взаимосвязи человека и природы, которое мы находим у Ф. Энгельса в «Диалектике природы», где он отмечает: «...На каждом шагу факты напоминают нам о том, что, мы отнюдь не властвуем над природой так, как завоеватель властвует над чужим народом, не властвуем над ней так, как кто-либо находящийся вне природы, что мы, наоборот, нашей плотью, кровью и мозгом принадлежим ей и находимся внутри её, что всё наше господство над ней состоит в том, что мы, в отличие от всех других существ, умеем познавать её законы и правильно их применять» [2, с. 496]. Человек находится «внутри природы», поскольку включен в её макросистему в качестве духовной, но биологически зависимой от неё системы; он принадлежит своим мозгом природе в том смысле, что мозг материаль-

ный субстрат сознания, а также в том смысле, что эмоционально-психические механизмы сознания, обеспечивающие эстетическое восприятие и оценку действительности, формировались в процессе очеловечивания природной среды.

И поэтому классики марксизма-ленинизма предостерегали от игнорирования законов природы, призывали помнить, что власть над ней не безгранична: «Не будем, однако, слишком обольщаться нашими победами над природой. За каждую такую победу она нам мстит. Каждая из этих побед имеет, правда, в первую очередь те последствия, на которые мы рассчитывали, но во вторую и третью очередь совсем другие, непредвиденные последствия, которые очень часто уничтожают значения первых» [2, с. 495 – 496].

Позднее (1957 г.) это положение канадский эколог Пьер Дансеро определил как «закон бумеранга» (Закон обратной связи взаимодействия в системе «человек и биосфера» П. Дансеро) [7; 8].

Весьма важным, по мнению классиков, является то, что природа (окружающая среда) не должна быть собственностью кого бы то ни было. «С точки зрения более высокой экономической общественной формации, – подчеркивал К. Маркс [4, с. 337], – частная собственность отдельных индивидов на землю будет представляться в такой же мере нелепой, как частная собственность одного человека на другого человека. Даже целое общество, нация и даже все одновременно существующее общество, взятые вместе, не есть собственники земли. Они лишь её владельцы, пользующиеся ею, и, как *boni patres familias* (добрые отцы семейств), они должны оставить её улучшенной последующим поколениям».

К. Маркс в «Капитале» отмечает: «Труд – есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой» [3, с. 188]. По К. Марксу окружающая природа (земля, вода, воздух) является «всеобщим предметом человеческого труда», «арсеналом его средств труда» [3, с. 189 – 190], но именно труду человек обязан своим созданием, но человек отличается от животных тем, – пишет Ф. Энгельс в «Диалектике природы», что «вносимыми им изменениями он заставляет её (природу) служить своим целям»... «и этим отличием человек опять-таки обязан труду» [2, с. 495].

Неоднократно классики марксизма-ленинизма отмечали и активную сознательную деятельность общества, когда чуждые, господствующие до сих пор над людьми законы природы будут применяться с полным знанием дела, как основном условии перехода человечества из царства необходимости в царство свободы [2, с. 294 – 295; 6, с. 198]. При этом В. И. Ленин подчёркивал, что «...Законы внешнего мира, природы – суть основы целесообразной деятельности человека. Человек в своей практической деятельности имеет перед собой объективный мир, ...им определяет свою деятельность» [6, с. 198].

Эти положения об обществе и окружающей среде получили дальнейшее развитие и практическое воплощение впервые в СССР, а затем в других странах социалистического содружества. Без учёта опыта и хотя бы краткого рассмотрения социалистического природопользования нельзя в полной мере понять новаторского характера

советской печати в освещении проблем окружающей среды. Ещё при жизни В. И. Ленина в суровые годы гражданской войны и разрухи в экономике страны было опубликовано 234 документа (декреты и другие материалы природоохранного содержания), 100 из которых были подписаны лично В. И. Лениным. По его же инициативе вопросы охраны природных ресурсов были впервые в истории включены в основной партийный документ – Программу РКП(б) и была поставлена задача по оздоровлению населённых мест: охрана почвы, воды, воздуха, создание санитарного законодательства. В последующие годы эта глубоко научная природоохранная политика вплоть до 90-х годов прошлого столетия находила отражение в государственных и партийных документах, где были представлены основные принципы рационального использования и охраны природных богатств, направленные на обеспечение благосостояния и здоровья населения страны. Научно обоснованное и глубокое отражение вопросов охраны, рационального использования и воспроизводства природной (окружающей) среды получили в Конституции СССР, принятой в 1977 году [9] и «Основных направлениях экономического и социального развития СССР на 1981 – 1985 годы и на период 1990 года» (раздел «Охрана природы») [10, с. 183]. Как преимущественно важное и необходимое условие в решении задач рациональных взаимоотношений Общества и Природы в Основном Законе [9] подчеркнута значимость государственной собственности на природные богатства. В ст. 11 Конституции СССР об этом сказано: «В исключительной собственности государства находятся: земля, её недра, воды и леса», а в ст. 18 подчеркнута: «В интересах настоящего и будущего поколений в СССР принимаются необходимые меры для охраны и научно обоснованного, рационального использования земли и её недр, водных ресурсов, растительного и животного мира, для сохранения в чистоте воздуха и воды, обеспечение воспроизводства природных богатств и улучшения окружающей человека среды». Одновременно в Конституции содержится ряд статей, определяющих ответственность за организацию природоохранной работы и нарушение природоохранного законодательства (ст. 73, 12, 147), а также вменена обязанность за охрану природы каждому гражданину СССР – ст. 67 гласит: «Граждане СССР обязаны беречь природу, охранять её богатство».

Наряду с природоохранным законодательством, огромной и разносторонней организаторской деятельностью надо отметить ещё одну важную область экологической политики. Речь идёт о перестройке сознания людей, о борьбе за новое отношение к окружающей среде. Никакой, самый интенсивный процесс развития экологической науки, никакие организационные мероприятия не могут изменить положения без активного участия самих широких масс, всех слоёв населения в охране природы. Охрана окружающей среды должна стать общенародным делом, составной частью коммунистического строительства. Во всех партийных и правительственных документах подчеркнута, что социалистическое общество требует от своих членов глобального, дальновидного мышления, что было противопоставлено классовому обществу с его частнособственнической психологией, порождающей в одних случаях беззаботность, равнодушие, а в других – хищническое отношение к природе. Всё это делает одной

из первостепенных потребностей времени формирование нового экологического сознания и поведения на основе экологического образования и обучения, широкой, охватывающей все слои населения пропаганды. Л. И. Брежнев [11, с. 553] отмечал: «...воспитание бережного, внимательного отношения к окружающей среде, расширение знаний и навыков, необходимых для её охраны и улучшения, должны стать неотъемлемой частью общей системы просвещения, образования, подготовки кадров».

Такой подход был оправдан тем, что к тому времени масштаб человеческой деятельности, размеры и последствия её воздействия на природу качественно изменились. Традиционные антропоцентрические представления о взаимоотношениях общества и природы вошли в противоречие с реальностью. Это подтверждается тревожными фактами антропогенного воздействия человека на природу, поскольку уже к началу 60-х гг. XX в. в мире возникла необходимость регламентировать неблагоприятное воздействие на окружающую среду. Заметим, что воздействие общества в целом (антропогенное воздействие) в неизмеримо большее число раз сильнее, чем воздействие одного человека на природу. И соответственно, то же происходит в обратном порядке. На каждого человека природа влияет менее заметно, чем в целом на общество. В данном случае имеет место сочетание глобальных процессов, когда ситуация в мире характеризуется не только экологическими кризисами, но и социальными кризисами экономики, политики, культуры и нравственности, которые также становятся глобальными. Поскольку это вызвано человеческой деятельностью, нарастает социально-правовая потребность в качественном углублении экологических знаний, практическое применение результатов экологических исследований для оценки кризиса окружающей среды. Учитывая остроту и непредсказуемость его последствий, уместно напомнить пессимистическое предвидение Ж. Б. Ламарка, высказанное ещё в начале XIX в.: «Можно пожалуй сказать, что назначение человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав земной шар непригодным для обитания» [12, с. 442]. Спустя почти сто лет (в 1941 г.) немецкий социолог, философ, психолог, психоаналитик Эрих Фромм отмечает, что «Человек обладает разумом и воображением и поэтому не может принять чисто пассивную роль в природе» и задаётся вопросом: как могло случиться, что «человек, одержавший полную победу над природой, превратился в узника собственных творений да ещё с уничтожением самого себя»? [13, с. 23 – 24]. Насколько прозорливым оказалось предвидение Маркса, убедительно показывшего развитие нашей цивилизации в последние 150 с небольшим лет. Рост технического развития сопровождался быстрым увеличением потребления энергии. Бурно развивались наука и культура. Произошел демографический взрыв. Развитие человеческого общества сопровождалось лавинной деградацией биосферы. Экологический кризис к концу XX в. достиг глобальных масштабов. И только теперь Человечество постепенно приходит к осознанию того, что развитие промышленного производства, если осуществлять его, не обращая должного внимания на природные факторы, порождает явления, разрушительный потенциал которых сопоставим с применением оружия массового поражения. Наряду с регулированием ре-

гиональных конфликтов, преодолением экономической отсталости, решение экологических проблем является важнейшим фактором борьбы за выживание человечества. Начиная с 1992 г., важнейшим вопросом международного сообщества стало дальнейшее развитие понимания связи международных экономических и экологических проблем в рамках концепции устойчивого развития. Устойчивым развитием именуется такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои потребности. Иными словами, человечество должно научиться "жить по средствам", использовать природные ресурсы, не подрывая их, вкладывать деньги, образно выражаясь в "страховку" – финансировать программы, направленные на предотвращение катастрофических последствий собственной деятельности. Следует заметить, что широко вошедшее в обиход понятие "устойчивое развитие" – весьма неточный перевод англоязычного термина. Более точно *sustainable development* переводится как сбалансированное развитие. Такой перевод нагляднее передаёт суть этого понятия, которая заключается в стремлении сохранить баланс между экономическим развитием и ресурсными возможностями природной (и окружающей) среды. Однако, учитывая то, что в русскоязычной литературе уже укоренился термин "устойчивое развитие", имеет смысл сохранить это понятие [14].

В соответствии с предметом нашего рассмотрения в настоящей статье, отметим также, что положение об окружающей среде (природе) и обществе как единой системе имеет огромное значение для всех разделов современной науки и практики, в том числе для экологической пропаганды в средствах массовой информации. Эти положения в корне меняют представления об объекте, предмете пропаганды, а вместе с тем – и об её методе, содержании и форме.

В данном случае речь идёт о том, что они требуют объективного, всестороннего охвата всех звеньев триады: «человек – общество – природа», а не ограниченного, неполного, и потому часто искаженного толкования и отображения многосложных связей человека и природы (как это практикуется, в частности, в «заинтересованных» средствах массовой информации). Видеть всю цепь целиком, а основанием для любых природообразующих действий должен служить научно обоснованный прогноз. Выполнение этого требования обязательно при этом независимо от масштаба мероприятий – будь-то региональных, континентальных или планетарных. Н. Н. Моисеев [15, с. 3 – 28; 16, с. 63 – 67] это требование называет «экологическим императивом»: форма запретов и ограничений, распространяющихся на любую человеческую деятельность; имеет безусловным приоритетом сохранение живой природы, видового разнообразия планеты, защиту окружающей среды от чрезмерного загрязнения, несовместимого с жизнью. Сегодня с ним обязаны считаться все: чья деятельность носит хозяйственный характер и те (представители власти, политики), от действий которых зависит разрешение разного уровня природоохранных проблем.

Учитывая изложенное выше, проекция этой позиции на проблемы нынешнего сектора российской экономики, вступившей на тропу рыночных отношений и охваченной «бациллами» частной собственности, в том числе и

на землю, делает понятным, что в стране накопился и продолжает нарастать огромный букет противоречий. Хотим мы этого или нет, но россияне получили подтверждение вывода марксистско-ленинского учения о социально-классовом характере связей общества и окружающей среды (важнейший принцип марксистско-ленинского учения об окружающей среде). Ведь совершенно очевидно, что специфика экосистемы «человек – природная среда» определяется главным образом социальными факторами, основные из которых – труд, отношение к орудиям и средствам производства, зависят от целей общества, его общественно-политического устройства. Специалисты, рассматривая состояние данной ситуации в последние годы, пришли к выводу, что противоречия, возникающие при функционировании рыночной системы отражаются на всех сферах реальной экономики. «При всех своих достоинствах рыночный механизм имеет и серьезные недостатки. Он не способен автоматически, самостоятельно решать крупные социально-экономические проблемы. Среди них:

- обеспечение права человека на труд и, как следствие, на определенный стандарт благосостояния;
- то обстоятельство, что экономика, регулируемая рыночным механизмом, подвержена нестабильному развитию, в ней присутствуют рецессионные и инфляционные процессы;
- невозможность осуществления стратегических прорывов в области фундаментальной науки;
- отсутствие экономического механизма защиты окружающей среды, решения экологических проблем; ...» [17].

При этом автор подчёркивает, что «...эти обстоятельства обуславливают особую роль государства в рамках рыночной системы хозяйства. Следует заметить, что в процессе эволюции рыночной системы хозяйства менялись и взгляды представителей экономической мысли на роль государства в экономике». Отметим также, что функционирование рынка порождает внешние эффекты, которые бывают положительными и отрицательными. Отрицательные внешние эффекты называют внешними издержками. Например, фирма производит при покупке факторов частные затраты, но не учитывает обусловленные производственным использованием этих факторов общественные затраты, возникающие вследствие загрязнения окружающей среды. Это отрицательные внешние эффекты.

Как справедливо заметил в своём интервью известный журналист, писатель, общественный деятель В. Соловьёв [18, с. 3]: «Ещё одна большая проблема – это Конституция. ...нужно приводить в порядок Конституцию в соответствии с сегодняшним днём. Главный закон страны был написан под задачи Бориса Ельцина. Но времена-то изменились принципиально. Кстати, если у кого-то ещё остались иллюзии, можете посмотреть как распорядилась ельцинская Конституция с недрами. Недра согласно Основному закону страны, больше не принадлежат народу. Что называется всем спасибо, все свободны. Так что мы живём в очень весёлое время колоссальных вызовов».

Об опасности близоруких отношений с природной средой, направляемых хищническим стремлением собственников взять от природы побольше, предупреждали ещё Маркс и Энгельс: «...Культура, – если она развивается

стихийно, а не направляется сознательно... – оставляет после себя пустыню...» [5, с. 45].

Мы уже приводили высказывание Маркса о том, что природа не может быть частной собственностью кого бы то ни было. И в самом деле, частное владение землей, недрами, орудиями и средствами производства зачастую приводят к отчуждению человека от природы, от заботливого к ней отношения, обостряют их взаимоотношения. Многократно возникающие противоречия и конфликты между Федеральными органами, субъектами Российской Федерации и собственниками в различных территориях (Тюменская область, Ростовская область, Иркутская область, Кузбасс, Забайкальский край и другие) по поводу пренебрежительного отношения к проблемам природоохранной деятельности, к выполнению социальных обязательств перед населением и трудящимися, занятыми в соответствующих отраслях, являются свидетельством того, что погоня за прибылью, конкуренция порождают хищническое, потребительское отношение к природе. В отношениях с природой собственники (особенно так называемые «варяги», т. е. являющиеся владельцами собственности, но не являющиеся жителями регионов) преследуют только ближние цели, узко практические задачи, не заботясь о последствиях нанесенного природе ущерба, в результате чего варварское извлечение природных ресурсов наносит природе непоправимый ущерб, часто это прикрывается интересами государства и развитием научно-технического прогресса.

Обсуждение этой проблемы и поиск ответа на поставленный Э. Фроммом вопрос подробно представлены и глубоко проанализированы в работах Ю. Д. Железнова с соавторами в труде «Человек в природе и обществе» [19, 294 с.]. Авторы отмечают, что «...в отличие от прошлых столетий, XX век заставил людей обратиться к прогнозам мирового сообщества на качественно новом уровне, прежде всего потому, что впервые в истории реальностью стала возможность самоуничтожения человечества вследствие экологической катастрофы военного или ресурсно-сырьевого характера» [19, с. 18 – 19]. Авторы обсуждают два аспекта рассмотрения глобальных проблем: техногенный и нравственный. В соответствии с первым, а современный человек это должен понимать, чисто техногенным путём (очистка выбросов, безотходные технологии и т. п.) не удастся выбраться из глобальных кризисов. Вторым путём – есть надежда, если вывести человека из глубокого духовного кризиса, захватившего саму сущность человека, который потерял сначала веру в Бога, постепенно и веру в себя и в прогресс, как непрерывное совершенствование мира и человека, и надежду на своё будущее. На наш взгляд, последняя идея в значительной мере выводит на понимание некоторых путей реализации Экологической доктрины Российской Федерации [20], которая является концептуальным документом в данной области, определяющим политику на долгосрочный период. В реализации доктрины существенную роль играет идеологический механизм охраны окружающей среды – как системы идеологических мер воздействия на поведение людей в целях обеспечения качества окружающей природной среды, устойчивого использования природных ресурсов, экологической безопасности и других объектов (экологическое воспитание, образование, просвещение и т. п.). Глубину сути поиска

направления раскрывает Н. Н. Моисеев: «Необходима глубокая моральная перестройка самого духа и смысла человеческой культуры. И другого пути у нас нет» [15, с. 3 – 28].

Далее он отмечает, что в современных условиях жизненно важный и единственно реальный шаг Общества к выходу из глобальных кризисов заключается в том, чтобы на диктуемый ему Природой экологический императив сознательно ответить правовыми ограничениями активной деятельности людей, пока не укоренится прочная нравственная ответственность всех живущих на Земле за экологию. "Стратегия цивилизации необходимо должна быть согласована со стратегией Природы" [16, с. 63 – 67].

Вместе с тем для успеха дела недостаточно Человеку знать «Что делать», необходимо понимать «Как это делать», и этот вопрос самый трудный [19]. О способах решения проблемы возрождения нравственности и духовности общества авторы рассматривают достаточно подробно и с их точками зрения можно вполне согласиться. В то же время, на наш взгляд, мимоходом без достаточного анализа делается заключение авторов о несостоятельности усовершенствования человека посредством изменения общественного устройства, указывая на тщетность таких способов улучшения человеческой природы в практике истории, в частности российской. Что, на наш взгляд, является спорным, по той причине, что авторы не делают анализа тех условий, в которых находилась страна по сути на протяжении всей истории (имеется в виду советский период России). У страны было ничтожно мало времени для строительства достойной траектории «смысла и духа человеческой культуры в отношении с природой»: жесткое сопротивление окружающего мира самой системе социализма и коммунизма, войны, разруха, вынужденная милитаризация страны, поддержание экономики многонациональной страны и зарубежных братских государств, вынужденная изоляция – «железный занавес» и т. п. Хотя и это следует признать, что стремление показать преимущество социалистической системы устройства государства в СССР с её общенародной формой собственности и государственным планированием, которые «являются эффективными гарантами преодоления некоторых экологических противоречий – этот тезис был основным рефреном многих пропагандистских материалов по проблемам экологии» [21, с. 29], в конечном счёте, послужило тормозом в реализации идеологического механизма охраны окружающей среды.

Поскольку советская пресса тех лет, уделяя значительное внимание любым проявлениям экологического кризиса на Западе, любым международным соглашениям в этой области, кардинально меняла тон публикаций, когда речь заходила о внутренних проблемах в стране. Хотя при этом отмечалось: советское общество признает, что научно-техническая революция наносит некоторый ущерб природной среде. Однако «экологическая информация в СМИ была под жестким цензурным контролем, но всё-таки некоторые объективные данные о состоянии природы страны становились достоянием аудитории, поэтому необходимо было, как всегда, найти виновных. И они были найдены. В первую очередь это были браконьеры и туристы, а во вторую – «некоторые нерадивые хозяйственники», которые в угоду узковедомственным интересам загрязняют окружающую среду» [21, с. 30].

В основном в публикациях речь шла об отдельных экологических правонарушениях, а «за такими сюжетами и материалами прятались в высоких кабинетах истинные «преобразователи природы», которые были журналистам, как говорится, «не по зубам». Журналисты тех лет не могли посягать на основу основ – социально-политическое и экономическое устройство общества, которое являлось (по мнению авторов) [21, с. 30] первопричиной экологического неблагополучия».

Продолжая идеи, рассмотренные в работах [19; 15], отметим, что «...уповать на кардинальное решение современных проблем только за счет юридического соблюдения экологического императива – совершенно напрасное дело. Экологический императив следует рассматривать лишь как объективное условие Природы, определяющее направление деятельности Общества для разрешения глобального кризиса».

Но, как известно, ... «мысль без дела» непродуктивна. В современных научных трудах и публикациях большого ряда ученых предложены концепции экологического воспитания и образования, а также проанализированы традиционные и инновационные педагогические технологии развития экологической культуры. Многие из них опираются на известное высказывание В. И. Вернадского [22] о необходимости учитывать в процессе образования подлинное место человека в мире.

Великий ученый обращал внимание на значение комплексного знания, рождающегося во взаимосвязи различных наук, и призывал на образовательную систему смотреть не как на искусственную среду, являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности и складывающуюся из теорий, формул, понятий, а как часть социального (и даже космического) целого. Теперь мы можем считать, что наступило время, когда методологической основой создания инновационного образовательного пространства в формирующемся обществе знаний стала гуманистическая доминанта. В данной ситуации важным инструментом гуманизации образования всех уровней и в целом мышления молодёжи является его гуманитаризация и экологизация, позволяющие живо реагировать на развитие массового сознания общества и на изменение общественной психологии.

Определенный интерес в ракурсе нашей работы представляют исследования, посвященные интегративному подходу к экологическому воспитанию учащихся и студенческой молодежи в условиях непрерывного образования [23; 24]. В данном контексте важно также отметить, что путь формирования экологического мировоззрения проходит через духовное восприятие экологифилософского мировоззрения каждым человеком. Как писал И. А. Ильин [25, с. 36]: каждому из нас надо найти его прежде всего в самом себе, творчески создать его. "Надо самому начать быть по-новому. Надо вспомнить о своем духовном инстинкте и свой ум преобразовать в мудрость". Это определяет насущную задачу каждого человека – «созидание себя как плодотворной, целостной, гармонично развитой Личности на основе общечеловеческих нравственных ценностей».

Таким образом, одной из составных частей идеологического механизма охраны окружающей среды и идеологического механизма реализации экологического права

является экологическое образование, просвещение и воспитание, без которых невозможно ясное представление о том, что происходит в природе и как нужно действовать обществу и человеку в экологической сфере [26, с. 236 – 239]. Основной задачей в указанных областях является повышение экологической культуры населения, его правосознания, а также образовательного уровня и профессиональных навыков и знаний в области экологии у специалистов всех отраслей экономики и социальной сферы. Среди множества направлений по её реализации важными являются:

- усиление роли социальных и гуманитарных аспектов экологического образования и эколого-просветительской деятельности;

- неременное включение в программы научных исследований (федеральные целевые, региональные и местные) в области охраны окружающей среды вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и просвещения;

- всемерная поддержка публикаций материалов в средствах массовой информации по вопросам экологии и природопользования, охраны окружающей среды и экологической безопасности.

В данном случае уместно отметить, что система идеологических мер представляет собой совокупность компонентов психологического воздействия на поведение, представление и мышление людей. В частности это опять-таки образование, воспитание, культурное развитие. Справедливо к ним отнести и научные разработки.

У каждого человека должно быть:

- ясное представление о том, что происходит в природе и как нужно действовать обществу и человеку в экологической сфере;

- отношение к природе не только как к сырьевому источнику, но и как необходимому материальному условию дальнейшего социально-экономического развития, который надо поддерживать в надлежащем состоянии и оберегать;

- ясное представление о концепции нравственного отношения Человека к Природе, включающей в себя достижения таких форм духовно-практической деятельности, как мораль, искусство и религия, и, конечно, гуманное отношение ко всему живому на Земле;

- знание о праве на безопасную окружающую среду, на достоверную экологическую информацию, тесно связанных с экологической безопасностью.

Огромную роль в этом деле приобретают все средства массовой информации, среди которых всё большее значение и распространение играет глобальный Интернет. Одна из наиболее массовых и действенных форм организации общественного мнения – экологическая пропаганда (устная и письменная с использованием широкого арсенала СМИ). Её основные принципы: правдивость, объективность в освещении законов природы, проблем природоохранной деятельности, боевой характер, высокая действенность. Она несовместима с фальшью, всякого рода сенсациями, характерными для «казальных» СМИ. В повседневной практической деятельности СМИ должны представлять в пользование человеку

не только объективную информацию (какой бы очень неприятной и даже ужасающей она ни была), а также способы относительно безопасного существования и выживания в условиях сложившегося экологического кризиса, предложить читателям научные и практические методики поведения в обычных и экстремальных ситуациях. В этом отношении большой интерес представляет Доклад «Живая планета» [27], который является одним из самых цитируемых в мире источников о состоянии здоровья нашей планеты. «Может показаться, что в мире, где столько людей живет в нищете, охрана природы является роскошью. Но это не так. Само выживание многих из беднейших жителей нашей планеты зависит от использования природных ресурсов. Однако это касается и каждого из нас. Где бы мы ни жили, всем нам нужны продовольствие, пресная вода и чистый воздух» [27, с. 1].

Проведенный в последнее время государственными и общественными организациями анализ публикаций по экологическим проблемам в различных СМИ показывает, что одного осознания проблемы недостаточно, а нужно их достаточно однородное освещение, формирующее активную позицию в обществе, направленную на объединение усилий в борьбе за сохранение Природы. Если учесть [27, с. 2], что «Инстинктивно и независимо друг от друга люди принимают точку зрения, выраженную в известном высказывании: “...Мы не получили Землю в наследство от наших предков – мы взяли ее взаймы у наших потомков”». Но мы не заботимся о нашей единственной планете должным образом. Тот способ, которым мы сегодня удовлетворяем наши потребности, подрывает способность будущих поколений удовлетворять их собственные потребности, что является прямой противоположностью устойчивого развития», то естественно напрашивается вывод о необходимости усиления влияния нравственного, интеллектуального, правового и культурного уровня человека на отношение к Природе.

При этом создание эстетического образа Природы определяется важнейшим фактором нравственного воспитания населения, что составляет основу его просвещения, направленного на формирование активной экологической позиции россиян как необходимого элемента построения гражданского общества в нашей стране, попытка консолидации общества на основе соблюдения экологических прав человека. Как мы отмечали выше, это в значительной мере является прерогативой экологической журналистики, у которой в нашей стране хорошие перспективы. Обусловлено это тем, что в отличие от остальной журналистики она является интегративной, поскольку рассматривает все аспекты общества, в том числе и связанные с вопросами образования, бедности (социальные проблемы), безопасности и здоровья человека (медицины) и пронизанные внутренним единством. «Экологическое знание на современном этапе его развития является феноменом имманентно интегрального типа, предметное поле которого объединяет подсистемы фундаментального и прикладного знания; элементы естественных, технических и социальных наук, сведенных в единое целое идей выживания человека (и человечества) в исторической перспективе» [28, с. 1 – 36].

Рассмотрение проблемы становления концепции глобальной экологической безопасности и раскрытие содержания концепта «экологическая безопасность», представленные в работах [29, с. 72 – 76; 30, с. 193 – 205], как отмечают сами авторы, являются весьма полезными при разработке теоретико-методологических основ экологической концепции общественного развития. Действительно, раскрытие содержания концепта «экологическая безопасность» через взаимообусловленность и диалектическое единство безопасности человека и безопасности окружающей среды в аспекте общественной толерантности, служит базовой основой качественного перелома во взглядах на социоприродные отношения. И поскольку экологические, экономические, политические, социальные, правовые и духовные проблемы взаимосвязаны, глобальной задачей экологической прессы становится необходимость обеспечения условий осознания каждым человеком того, что он сам влияет на изменение экологической обстановки в стране и через это на всей Планете.

В заключение ещё раз напомним, как завещание, слова Н. Н. Моисеева: «Человечество должно спешить с реализацией экологических природоохранных программ на всех уровнях развития природы и жизнедеятельности человека. У него не остается времени на обдумывание проблем, поскольку люди и так крайне поздно осознали происходящее. “У нас нет даже сотен лет – счет идет на десятилетия”». Так он охарактеризовал сложившуюся экологическую ситуацию, детально и на высочайшем научном уровне в своих работах изложил предложения по организации системы экологического образования, воспитания и просвещения населения нашей страны, отметив, что “...Надо научиться жить в согласии с Природой и ее законами. И эти принципы должны войти в кровь и плоть человека. Значит, первое, что можно и нужно делать сегодня, – понять, принять эти принципы и решать проблемы образования и воспитания. Я отдаю этим проблемам даже первый приоритет: новая цивилизация должна начинаться с новых образовательных программ” [31, с. 63].

Для решения этой задачи необходима в буквальном смысле и мобилизация всех медиасредств, включая формирование и выпуск профессиональных специализированных журналов, поскольку их малая численность создает недостаток серьёзных эколого-социальных материалов в СМИ, способствующих реальной оценке нынешней экологической ситуации у нас в стране, состояния её на планете в целом, а главное научно обоснованных действий не только по её сохранению, но и позволяющих сформулировать стратегию, которая могла бы обеспечить экологическую устойчивость развития России в XXI веке.

Вместе с тем следует учитывать, что экологические СМИ, обеспечивающие проблемы просвещения населения всех возрастов и общества в целом, имеют свою специфику, не изучив которой, нельзя конкретно представить себе всей сложности огромного комплекса средств (идеологических, политико-воспитательных, нравственно-этических, а также экономических и научно-технических) по охране природы и обеспечения экологической безопасности человека.

Литература

1. Федоров Е. К. Экологический кризис и социальный прогресс. М.: Гидрометеиздат, 1977. 176 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 20. 858 с.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1960. Т. 23. 920 с.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1962. Т. 25. Ч. 2. 558 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1964. Т. 32. 847 с.
6. Ленин В. И. Полн. собр. соч., 5-ое изд. М.: Политиздат, 1968. Т. 18. 598 с.
7. Dansereau P. M. Biogeography; an ecological perspective. N. Y.: Ronald Press Co, 1957. 394 p.
8. Прохоров Б. Б. Экология человека. Терминологический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 476 с.
9. Конституция (Основной Закон) СССР. М., 1977.
10. Материалы XXVI съезда КПСС. М.: Политиздат, 1981. 223 с.
11. Брежнев Л. И. Ленинским курсом. Речи и статьи: собр. соч.: в 9 т. Т. 6. М.: Политиздат, 1978. 680 с.
12. Ламарк Ж. Б. Аналитическая система положительных знаний человека // Ламарк Ж. Б. Избранные произведения: в 2 т. М.: Издательство АН СССР, 1959. Т.2. 895 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы // Фет А. И. Собрание переводов. Philosophical arkiv, Sweden, 2016. С. 4 – 216.
14. Протасов В. Ф. Экология, здоровье и охрана окружающей среды в России: учеб. и справ. пособие для студентов вузов по экол. спец. М.: Финансы и статистика, 2011. 670 с.
15. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм. (Позиция и следствия) // Вопросы философии. 1991. № 3. С. 3 – 28.
16. Моисеев Н. Н. Цивилизация на переломе: пути России. М.: Ин-т социал.-полит. исслед. РАН, Акад. социал. наук, 1996. 167 с.
17. Чикава Л. Рыночная экономика: проблема социальных противоречий // Общество и экономика. 1998. № 1. С. 60 – 67.
18. Соловьёв В. «Санкции – это навсегда» / интервью провел В. Полупанов // Аргументы и факты. 02.11.2016. № 44. С. 3.
19. Железнов Ю. Д., Абрамян Э. А., Новикова С. Т. Человек в природе и обществе. М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. 294 с.
20. Экологическая доктрина Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р). Режим доступа: <http://www.scrf.gov.ru/documents/24.html> (дата обращения: 28.10.2016).
21. Проблематика периодической печати: учеб. пособие / под ред. Г. С. Вычуба и Т. И. Фроловой. М.: ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2008. 112 с.
22. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление / отв. ред. А. Л. Яншин. М.: Наука, 1991. 271 с.
23. Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б., Абаголь Г. Н. Педагогические условия реализации экологического образования и воспитания: монография. Кемерово: Изд-во Кемеровского ОблИУУ, 1998. 142 с.
24. Невзоров Т. Б. Педагогические условия реализации интегративного подхода к экологическому воспитанию молодежи: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 1997. 187 с.
25. Ильин И. А. О сущности правосознания / подготовка текста и вст. ст. И. Н. Смирнова. М.: Рарогъ, 1993. 235 с.
26. Невзоров Т. Б. Понимание значимости идеологического механизма реализации экологического права // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. № 2. С. 236 – 239.
27. Доклад «Живая планета 2014». WWF, Global Footprint Network, Water Footprint Network, London Zoological Society. 2014. Режим доступа: <http://www.wwf.ru/resources/publ/book/934> (дата обращения: 28.10.2016).
28. Лось В. А. Динамика современной системы экологического знания: между «биологизмом», «социологизмом» и «глобализмом» // NB: Философские исследования. 2014. № 2. С. 1 – 36.
29. Гаранина О. Д., Наумова Т. В. Экологическая безопасность: некоторые аспекты концептуализации понятия // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2014. № 208. С. 72 – 76.
30. Наумова Т. В. Экологическая безопасность в контексте социальной преемственности // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 2-2(26). С. 193 – 205.
31. Моисеев Н. Н. Экология и образование. М.: ЮНИСАМ, 1996. 192 с.

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF ENVIRONMENTAL AWARENESS PROMOTION IN MEDIA

Boris P. Nevzorov^{1, @1}, Timur B. Nevzorov^{1, @2}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya street, Kemerovo, Russia, 650000

@1 nevzorov@kemsu.ru

@2 timur101@bk.ru

Received 28.10.2016.

Accepted 31.11.2016.

Keywords: eco-journalism, Marxism-Leninism on the matter of unity of man, society and nature, ecological imperative, ecolaw; ecological safety, tasks of environmental awareness promotion.

Abstract: The aims of eco-journalism are: to do away with ecological illiteracy, improve eco-culture, to bring information on the state of natural resources and ways of their preservation to the attention of the authorities, to provide environmental awareness by means of mass-media, thus implementing the idea of lifelong ecological education and upbringing.

At the same time, mass-media activity should be targeted at cultivating a positive image of nature, which is defined by the most important factor of moral upbringing of the population and constitutes the basis of education aimed at shaping a pro-active ecological attitude of Russians as a necessary element of building a civic society in this country including attempts of consolidation of society in terms of respect for ecological rights of man. This is because eco-journalism, unlike other kinds of journalism, is integrative as it covers all social aspects in their inherent unity, including education, poverty (social problems), safety and human health (medicine).

This activity is based upon the close interconnection of the members of the Man – Society – Nature trio. For its better understanding one should not search the theoretic heritage of fathers of Marxism-Leninism for tokens of their antinational policy, the way it is often done nowadays, but one should try to get to the bottom of it. Especially, when it concerns vast and urgent tasks that serve the one and undivided concept of nation-wide ecological education and ecological propaganda together with studying their governing laws and particular traits. Because it is in works of Marxism-Leninism that the idea of the unity of nature, society and man was scientifically grounded for the first time, as well as the ideas of indoctrination of consciousness of people and the struggle for new human attitude towards environment.

Issues of ecological education, ecolaw, formation of the ideological mechanism of ecolaw implementation, represented in media as a system, define the continuous chain of education and propaganda aimed at a deeper understanding of the connection of ecology, human health and nature preservation and the role of man in this noble business. And this means saving the planet from the deeds of man who thoughtlessly wastes natural resources, the resources that could sustain many generations of people for many years if treated wisely. This is the only planet we have, and it is unlikely that we'll get another one.

For citation: Nevzorov B. P., Nevzorov T. B. Nekotorye teoreticheskie i istoricheskie aspekty ekologicheskogo prosveshcheniia v SMI [Theoretical and Historical Aspects of Environmental Awareness Promotion in Media]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 18 – 27.

References

1. Fedorov E. K. *Ekologicheskii krizis i sotsial'nyi progress* [The ecological crisis and social progress]. Moscow: Gidrometeoizdat, 1977, 176.
2. Marx K., Engels F. *Soch.* [Works by Marx K., Engels F.]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, vol. 20 (1961): 858.
3. Marx K., Engels F. *Soch.* [Works by Marx K., Engels F.]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, vol. 23 (1960): 920.
4. Marx K., Engels F. *Soch.* [Works by Marx K., Engels F.]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, part 2, vol. 25 (1962): 558.
5. Marx K., Engels F. *Soch.* [Works by Marx K., Engels F.]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, vol. 32 (1964): 847.
6. Lenin V. I. *Poln. sobr. soch.* [Complete works by Lenin V. I.]. 5th ed. Moscow: Politizdat, vol. 18 (1968): 598.
7. Dansereau P. M. *Biogeography; an ecological perspective*. N. Y.: Ronald Press Co, 1957, 394.
8. Prokhorov B. B. *Ekologiya cheloveka. Terminologicheskii slovar'* [Human ecology. Terminology dictionary]. Rostov-on-Don: Feniks, 2005, 476.
9. *Konstitutsiia (Osnovnoi Zakon) SSSR* [Constitution (fundamental Law) of the USSR]. Moscow, 1977.
10. *Materialy XXVI s"ezda KPSS* [Materials of the XXVI Congress of the CPSU]. Moscow: Politizdat, 1981, 223.
11. Brezhnev L. I. *Leninskim kursom. Rechi i stat'i* [Lenin's course. Speeches and articles]. Moscow: Politizdat, vol. 6 (1978): 680.

12. Lamarck J. B. Analiticheskaja sistema polozhitel'nykh znaniy cheloveka [Analytical system of positive knowledge of man]. *Izbrannye proizvedeniia* [Selected works by Lamarck J. B.]. Moscow: Izdatel'stvo AN SSSR, vol. 2 (1959): 895.
13. Fromm E. Begstvo ot svobody [Escape from Freedom]. Fet A. I. *Sobranie perevodov* [Collection of translations]. Philosophical arkhiv, Sweden, 2016, 4 – 216.
14. Protasov V. F. *Ekologija, zdorov'e i okhrana okruzhaiushchei sredy v Rossii* [Ecology, health and environmental protection in Russia]. Moscow: Finansy i statistika, 2011, 670.
15. Moiseev N. N. Universal'nyi evoliutsionizm. (Pozitsiia i sledstviia) [Universal evolutionism. (Position and effects)]. *Voprosy filosofii = The problems of philosophy*, no. 3 (1991): 3 – 28.
16. Moiseev N. N. *Tsivilizatsiia na perelome: Puti Rossii* [Civilization at the turning point: the path of Russia]. Moscow: In-t sotsial.-polit. issled. RAN, Akad. sotsial. nauk, 1996, 167.
17. Chikava L. Rynochnaia ekonomika: problema sotsial'nykh protivorechii [Market economy: the problem of social contradictions]. *Obshchestvo i ekonomika = Society and economy*, no. 1 (1998): 60 – 67.
18. Solov'ev V. «Sanktsii – eto navsegda» / Interv'iu provel V. Polupanov [Solov'ev V. "Sanctions are forever" / Interview conducted by Polupanov V.]. *Argumenty i Fakty = Arguments and Facts*, no. 44 (02.11.2016): 3.
19. Zhelezov Iu. D., Abramian E. A., Novikova S. T. *Chelovek v prirode i obshchestve* [Man in nature and society]. Moscow: Izd-vo MNEPU, 1998, 294.
20. *Ekologicheskaja doktrina Rossiiskoi Federatsii (odobrena rasporiazheniem Pravitel'stva RF ot 31 avgusta 2002 g. № 1225-r)* [Environmental doctrine of the Russian Federation (approved by decree of the RF Government of 31 August 2002 no. 1225-R)]. Available at: <http://www.scrf.gov.ru/documents/24.html> (accessed 28.10.2016).
21. *Problematika periodicheskoi pechati* [Issues of periodicals]. Ed. Vychub G. S., Frolova T. I. Moscow: IMPE im. A. S. Griboedova, 2008, 112.
22. Vernadsky V. I. *Nauchnaia mysl' kak planetnoe iavlenie* [Scientific thought as a planetary phenomenon]. Ed. Yanshin A. L. Moscow: Nauka, 1991, 271.
23. Nevzorov B. P., Nevzorov T. B., Abagol' G. N. *Pedagogicheskie usloviia realizatsii ekologicheskogo obrazovaniia i vospitaniia* [Pedagogical conditions of realization of ecological education and upbringing]. Kemerovo: Izd-vo Kemerovskogo ObIIUU, 1998, 142.
24. Nevzorov T. B. *Pedagogicheskie usloviia realizatsii integrativnogo podkhoda k ekologicheskomu vospitaniiu molodezhi*. Diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions of realization of integrative approach to environmental education of youth. Cand. ped. Sci. Diss.]. Kemerovo State. Univ. Kemerovo. Kemerovo, 1997, 187.
25. Il'in I. A. *O sushchnosti pravosoznaniia* [About the nature of justice]. Moscow: Rarog", 1993, 235.
26. Nevzorov T. B. Ponimanie znachimosti ideologicheskogo mekhanizma realizatsii ekologicheskogo prava [Understanding the importance of ideological mechanism for the implementation of environmental law]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, no. 2 (2012): 236 – 239.
27. *Doklad «Zhivaia planeta 2014»* [The report "Living planet 2014"]. WWF, Global Footprint Network, Water Footprint Network, London Zoological Society. 2014. Available at: <http://www.wwf.ru/resources/publ/book/934> (accessed 28.10.2016).
28. Los' V. A. Dinamika sovremennoi sistemy ekologicheskogo znaniia: mezhdru «biologizmom», «sotsiologizmom» i «globalizmom» [The dynamics of modern systems of ecological knowledge: between "biologism", "sociology" and "globalism"]. *NB: Filosofskie issledovaniia = NB: Philosophical researches*, no. 2 (2014): 1 – 36.
29. Garanina O. D., Naumova T. V. *Ekologicheskaja bezopasnost': nekotorye aspekty kontseptualizatsii poniatiia* [Environmental security: some aspects of the conceptualization of the concept]. *Nauchnyi vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoi aviatsii = Scientific Bulletin of Moscow state technical University of civil aviation*, no. 208 (2014): 72 – 76.
30. Naumova T. V. *Ekologicheskaja bezopasnost' v kontekste sotsial'noi preemstvennosti* [Environmental security in the context of social continuity]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem = Modern research of social problems*, no. 2-2(26) (2016): 193 – 205.
31. Moiseev N. N. *Ekologija i obrazovanie* [Ecology and education]. Moscow: IuNISAM, 1996, 192.

УДК 373.1.013

СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН КАК ОТРАЖЕНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА

Галина Г. Солодова^{1, *}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
* solodova54@mail.ru

Поступила в редакцию 29.04.2016 г.
Принята к печати 16.06.2016 г.

Ключевые слова: педагогическая культура, становление профессионального самоопределения.

Аннотация: В статье представлена проблема преподавания педагогических дисциплин с учётом социокультурного подхода. Подготовка современного педагога в условиях внедрения нового государственного стандарта требует пересмотра содержания курсов педагогических дисциплин, которое должно рассматриваться в социокультурном аспекте как выявление взаимосвязи и взаимозависимости процесса становления субъектных характеристик личности будущего педагога и внешних условий, обуславливающих их проявление и развитие. В статье сделаны выводы: обновление содержания педагогических курсов с позиции социокультурного подхода способствует – расширению социального пространства жизни, обеспечивающего возможность выбора и его социокультурного анализа; познанию нормативов педагогической деятельности, которые обеспечивают её успешность в новых социокультурных условиях; решению проблемы бытия в профессии; выработке стиля профессионального поведения, адекватного социокультурным условиям жизнедеятельности современного педагога; осознанию себя как субъекта педагогической культуры изменяющегося социума.

Для цитирования: Солодова Г. Г. Содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 28 – 35.

Изменения, происходящие в образовании, являются частью тех глобальных процессов, которые наблюдаются во всех сферах жизнедеятельности современного человека и оказывают своё влияние на педагогические процессы и явления. Как показывают исследования [1 – 4 и др.], для решения сугубо педагогических проблем оказывается значимым социокультурный подход, который позволяет рассматривать любое педагогическое явление и процесс как элементы социально-культурной системы, включать их в более широкий контекст человеческого бытия.

Педагогическая деятельность всегда вписана в определённый социально-исторический и социально-культурный контекст. Учитель выступает как носитель определённого социокультурного опыта, что позволяет размышлять о профессиональной деятельности современного педагога как культурно-педагогической деятельности. Такой взгляд на профессию современного учителя обуславливает необходимость социокультурной составляющей в процессе его профессиональной подготовки. Таким образом, подготовка студентов к педагогической деятельности должна быть направлена на развитие социально-культурного опыта, в котором отражается её преобразующая функция. Социокультурная компетентность становится персонализирующим признаком профессионализма современного педагога, так как ставит его в позицию творца новой педагогической культуры, а потому в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности должна быть представлена социальная и культурная проблематика [5; 6].

Анализ социокультурной реальности, проведённый нами [4], позволяет отметить, что в содержании курсов педагогических дисциплин должны быть отражены из-

менения, происходящие в системе образования, и становление «новой» педагогической культуры, определяющей эти изменения в аспекте гуманизации и демократизации педагогического процесса. В связи с этим в содержании педагогических дисциплин должны найти отражение ситуации изменяющегося социума, что предполагает:

– актуализацию внимания студентов как будущих педагогов на общем уровне развития социума и соответствующего ему типа культуры – проблемы и противоречия, проявляющиеся в педагогической реальности, цель и задачи воспитательно-образовательного процесса, обусловленные переходом системы образования на новую парадигму;

– изучение системы норм, ценностей и смыслов, значимых для современного социума и системы образования, выступающего в качестве ориентира для студента как будущего профессионала, определяющей его смысловое будущее;

– обоснование внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на изменения в профессиональной деятельности и личности будущего педагога, выявление роли личности в преобразовании профессионально-педагогической деятельности;

– поиск новых технологий в преподавании педагогических дисциплин, обуславливающих формирование нового социокультурного типа современного педагога.

Реализация социокультурного подхода в содержании педагогических дисциплин рассматривается нами как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума и определяет необходимость организации ресурсного обеспечения, включающего

информационный и методический аспекты учебно-познавательной деятельности студентов. В этой связи нами разработано учебно-методическое пособие, которое рассматривается в качестве педагогического ресурса, обеспечивающего подготовку студентов как будущих педагогов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Учебное пособие по педагогическим дисциплинам («Социокультурные аспекты образования», «Общая педагогика», «Дошкольная педагогика», «Возрастная педагогика») отражает результат *переосмысления* нами процесса подготовки студентов к педагогической деятельности в новых социокультурных условиях и направлено на развитие личности студента как субъекта педагогической культуры. Учебное пособие обеспечивает информационное и процессуальное сопровождение студентов в решении профессионально-значимых задач, обеспечивает условия для осуществления личностно-смысловой ориентации в изучении педагогической науки, которая представлена как совокупность педагогических теорий, отражающих различные подходы и точки зрения её авторов.

Содержание учебного пособия, в котором отражено содержание педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума, обеспечивает студенту методическое сопровождение: формулирует вопросы и проблемы, которые необходимо осмыслить; представляет значимые в педагогической культуре позиции авторов (классиков педагогики, учителей-новаторов, журналистов и др.), предлагая проанализировать их, сравнить, высказать своё отношение и т. д.

В дидактике учебное пособие рассматривается как источник учебной информации и средство обучения, дополняющее или частично (полностью) заменяющее учебник, которое способствует расширению, углублению и лучшему усвоению знаний [7]; в отличие от учебника в учебном пособии находятся материалы, обуславливающие организацию учебно-познавательной деятельности студентов, т. е. учебное пособие рассматривается как носитель содержания образования и средств обеспечения его усвоения. Разрабатывая учебное пособие по курсу педагогических дисциплин, мы считали, что в его структуре должен появиться специальный компонент содержания образования, ориентированный на формирование личного опыта, позволяющего ориентироваться в педагогической культуре изменяющегося социума. В связи с этим содержание учебного пособия должно не только обеспечивать познание предмета, но и способствовать преодолению стереотипности и инерционности мышления, формированию личных позиций и когнитивного образа будущей профессии.

В требованиях ЮНЕСКО [2] к учебникам отмечается, что они должны служить прогрессу образования – они помогают вводить в учебный процесс новшества и прогрессивные идеи, что, в конечном итоге, способствует обновлению социума. Ранее отмечалось [3; 4], что создание социокультурного контекста развития личности будущего педагога происходит за счёт его приобщения к культурному достоянию, отражённому в педагогической культуре как многогранному опыту человечества по воспитанию и обучению подрастающего поколения – именно такой смысл мы придавали разработанному нами комплексу учебных пособий. Мы считали необходимым обеспечить студентов теоретико-методическими материалами, которые позволяют воспринимать педагогическую культуру во

всём её многообразии, в определённой степени отразить динамику становления гуманистической парадигмы воспитания и образования. Мы попытались уйти от «знаниевого» подхода в изучении педагогических дисциплин и активизировать учебно-познавательную деятельность студента, учитывая особенности изменяющегося социума, а также важнейшие характеристики педагогической деятельности.

Согласно дидактическому требованию, предъявляемому к разработке учебного пособия о единстве предметного (содержательного) и процессуального аспектов, мы попытались специальным образом организовать учебно-познавательную деятельность студентов в работе с учебным материалом, которая актуализирует *смыслопоисковую активность студентов и его самоопределение*. Такое понимание сущности учебного пособия позволило нам создать ситуации в самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов с точки зрения *позиционного обучения*. Это значит, что усвоение каждого фрагмента содержания педагогических дисциплин должно активизировать исходную позицию будущего педагога и соотнести её с теориями и подходами, наработанными в науке, что способствует обогащению личного опыта студента научными разработками и выводами педагогов-практиков.

Сообразуясь с содержанием педагогических дисциплин как поликультурным образовательным пространством изменяющегося социума, в пособии представлена необходимая информация и предложены разнообразные виды учебно-познавательной деятельности, выполняя которые становится возможным становление профессионального самоопределения студента – будущего педагога.

При подготовке учебного пособия как ресурса нами были сформулированы некоторые принципы его написания и использования.

1. *Монографичность* (мы предложили студентам более обширную информацию, отразили по возможности те исследования и тот опыт, которые наработаны в современной педагогической науке и практике).

2. *Хрестоматийность* (представили фрагменты из педагогических исследований известных педагогов, психологов, философов). Мы видели свою задачу в том, чтобы представить педагогическую науку как совокупность педагогических теорий, разрабатываемых конкретными учеными и педагогами-практиками. Наше пособие представляет собой и *учебник*, в котором содержатся научные знания, и *хрестоматию*, в которой представлены фрагменты педагогических текстов – суждения и точки зрения авторов по излагаемой проблеме.

3. *Интегративность* педагогического знания. Учитывая специфику педагогической науки, особое внимание мы уделяли интеграции педагогического знания с науками, смежными с педагогикой, – философией, социологией, культурологией, психологией, этикой, эстетикой, биологией (физиологией и генетикой) и др. В учебном пособии студентам предлагаются дискуссионные проблемы, решая которые они используют выводы, полученные представителями разных наук (например идеала человека, соотношения наследственности и воспитания, коллективного и индивидуального в развитии личности и др.). Такой взгляд на решение проблем воспитательно-образовательного процесса позволяет формировать когнитивный образ профессии педагога и его

профессиональной деятельности, учитывая все аспекты познаваемых явлений и процессов.

В пособии находит отражение и интеграция отраслей педагогической науки – общей педагогики, истории педагогики, сравнительной педагогики, теории воспитания и обучения, методики воспитания и обучения, профессиональной ориентации и т. д. Использование результатов исследования всех отраслей педагогического знания позволяет всесторонне рассмотреть проблему, проявляя её системное видение. Так, в учебном пособии интегративность педагогических знаний используется например в раскрытии таких проблем развития личности, как гражданское, нравственное, физическое и др. стороны развития и воспитания личности. Проблемы развития представлены и в историческом аспекте, и в аспекте сравнительной педагогики, и в аспекте возрастной психологии и педагогики, теории и методики обучения.

Реализация принципа интегративности построения учебного пособия рассматривается нами в качестве условия формирования концептуальности и интегративности профессионально-педагогической позиции при создании студентом когнитивного образа будущей профессии.

4. Принцип *личностно-ориентированной направленности*. Каждый из существующих учебников и пособий представляет точку зрения его автора (или группы авторов), а потому при изучении педагогических дисциплин студент изначально лишен выбора, не ориентирован на поиск собственной точки зрения. Это лишает его возможности развивать собственную педагогическую позицию. В учебном пособии мы специально приводим суждения многих авторов, вводим дискуссионные моменты, формулируем ряд вопросов-проблем, побуждающих студентов к размышлениям и формированию собственной педагогической позиции. Таким образом, реализация личностно-ориентированной направленности учебного пособия обеспечивает возможности для становления профессионального самоопределения студента в педагогической культуре изменяющегося социума.

В учебном пособии мы представили содержание педагогических дисциплин таким образом, чтобы у студента изначально проявлялась личная точка зрения в восприятии каждого фрагмента курса, а потому изложение педагогического знания сопровождается вопросами для размышления, которые побуждают к диалогу с известными авторами, вовлекают их в дискуссии по важнейшим проблемам науки и практики, позволяют определяться в своём отношении к происходящим изменениям.

5. Принцип *практико-ориентированной направленности*. Основная проблема, которая возникает в процессе овладения педагогическими знаниями, состоит в том, что теоретические знания для учителей-практиков остаются на уровне формального усвоения, так как они не умеют использовать их для решения возникающих задач. В учебном пособии мы попытались решить данную проблему. При прочтении теоретического материала студентам предлагается выполнить ряд практических заданий-упражнений, которые позволяют связать теорию с практикой, учат видению практической значимости теории для решения задач личностного развития ребенка. Это позволяет студентам обосновывать принимаемые решения, направлять свою деятельность на реализацию существенных характеристик процессов развития и воспитания

личности; позволяет избегать случайности и необдуманности действий в общении с ребенком.

6. Принцип *самопознания* особенностей своей личности относительно возможностей реализации личностно значимых принципов педагогической деятельности, которые сформировались у них в процессе изучения педагогической теории. В этой связи в учебном пособии студентам предлагается соотнести требования профессии педагога с его личными особенностями, оценить степень своей готовности к решению обозначенных проблем. Студентам предлагается включиться в диалог с самим собой, представить себя в роли учителя, как бы «примерить» тот или иной образ профессии, почувствовать его социокультурную адекватность, решить для себя проблему профессионального самовоспитания.

Таким образом, в структуру учебного пособия включены следующие компоненты:

– необходимые знания, значимые для осмысления существенных характеристик педагогических явлений и процессов;

– знания, в которых отражаются проблемы изменяющегося социума и развития личности, обуславливающие изменения в социальной ситуации её развития;

– вопросы для размышлений, актуализирующие личностные отношения студента к изучаемым проблемам и побуждающие их к самоопределению в многообразии научных подходов и теорий, формулированию собственных позиций;

– задания и упражнения, дающие возможность развивать умения и навыки анализа ситуаций, принятия решений и прогнозирования возможных результатов;

– вопросы для самоконтроля, позволяющие проверить степень освоения предложенной информации и сформированность профессионально-педагогической позиции по каждому разделу курса;

– список литературы по каждой теме, который может быть использован для более глубокого изучения проблемы, а также при написании выпускной квалификационной работы;

– методические разработки практических занятий по темам курса, которые могут быть использованы в индивидуальной работе студентов.

При подготовке учебного пособия использовались возможности *блочно-модульного* структурирования педагогического знания, в котором находят отражение выделенные модули предметного содержания педагогических дисциплин как поликультурного образовательного пространства. Модуль (блок) обеспечивается необходимым дидактическим и методическим материалом, перечнем основных понятий и особо значимых элементов, которые необходимо усвоить. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью в подборе информации по тому или иному разделу курса; это сконструированный в режиме развития, связывающий в единое целое фрагмент по курсам педагогических дисциплин, необходимый для полного и целостного изучения проблемы.

Разрабатывая учебное пособие, мы исходили из понимания сущности процесса модульного обучения, которое проявляется в том, чтобы студент более самостоятельно или полностью самостоятельно смог работать с предложенной программой, получал возможность самоопределяться в учебном материале, формировать ког-

нитивный образ будущей профессии. Занимая активно-избирательную позицию в процессе учебно-познавательной деятельности, студент получает возможность выбирать (самоопределяться) педагогические теории и подходы, значимые для решения проблем современной школы; быть создателем педагогической культуры, осваивая ценности субъектной педагогики.

Определив исходные положения, значимые для использования учебного пособия как педагогического ресурса, мы разработали комплекс учебных пособий, изучение которых организует учебно-познавательную деятельность студентов, результатом которого является сформированность когнитивного образа будущей профессии. Такая структура учебного пособия позволяет систематизировать учебный материал, реализуя выявленные ранее концептуальные подходы: социокультурный, историко-цивилизационный, аксиологический, межпарадигмальный, инновационный, технологический, акмеологический и субъектный [4].

Учебное пособие состоит из нескольких модулей (блоков), в каждом из которых представлен один из разделов курсов педагогических дисциплин. Каждый модуль пособия может быть рассмотрен как самостоятельное пособие по обозначенной проблеме, так и использован для её углублённого изучения, но только изучение всех блоков нашего пособия позволит овладеть целостной системой знаний о процессах развития и воспитания личности, а также логикой педагогического процесса.

В *первом* модуле студентам предлагается, прежде всего, самоопределиваться в понимании *предмета педагогики*, так как в истории науки можно проследить его изменение в зависимости от социокультурных условий. Осваивая педагогические знания данного раздела, студент осмысливает антропологические основания в понимании предмета педагогики – личность и процесс её развития выступают главными ценностями современной педагогики, – формируется целевая установка в восприятии педагогической науки.

Во *втором* модуле рассматриваются основополагающие категории педагогики «развитие» и «воспитание». Студент вовлекается в дискуссии по проблемам ведущего фактора развития личности, определяет для себя понимание разностороннего развития личности относительно современного социума. Осваивая данный раздел в учебном пособии, студент осмысливает роль активности личности в процессе её саморазвития и определяет ту роль, которую занимает педагог, организуя воспитательно-образовательный процесс. Решение обозначенных вопросов мы рассматриваем как исходный компонент в формировании когнитивного образа будущей профессии, так как определив для себя соотношение естественного, стихийного и целенаправленного аспектов в процессе развития личности, будущий педагог будет определяться в педагогических теориях и подходах, обуславливающих меру проявления свободы и дисциплинированности личности воспитанника, авторитарности и демократизма в деятельности педагога.

Освоение *третьего* модуля учебного пособия «Цель и сущность процессов воспитания» является важным для ориентации будущего педагога в педагогических теориях и направлениях. Особую значимость освоение данного блока приобретает в педагогической культуре изменяющегося социума, для которой характерно состояние поли-

культурности и межпарадигмального состояния, а потому познание сущностных характеристик процесса воспитания выступает как ориентир в ситуациях выбора педагогической позиции.

Учитывая, что воспитание является целенаправленным процессом, определяющим педагогическую деятельность учителя, студенту – будущему педагогу необходимо определиться в многообразии формулировок *цели воспитания*, соотнести их с реалиями современного социума, представить для себя эталонный образ современного человека. В учебном пособии предлагается достаточно обширный материал, который отражает поликультурность в восприятии эталонного образа человека в разные исторические периоды развития общества. Студенты получают возможность осознать одну из закономерностей педагогического процесса – обусловленность целей и задач развития личности уровнем развития общества, его культурными и идеологическими ценностями. Более того, студенты осознают образ современного человека, значимый для гуманистического и демократического развития общества. Составляя словесный портрет такого человека, студенты воспринимают его противоречивость для социума переходного периода, начинают понимать социокультурный смысл педагогической деятельности и роль системы образования в развитии такого человека.

Постижение *сущности* процесса воспитания предполагает формирование профессионально-педагогической позиции будущего педагога. Анализ педагогических теорий предполагает ситуацию выбора (самоопределения). Содержание данного раздела курса отражает межпарадигмальный характер современной педагогики, а потому их осмысление побуждает студентов к критическому анализу различных подходов и точек зрения, проявляющихся в раскрытии сущности процесса воспитания, выбору и обоснованию личной позиции в понимании педагогической деятельности.

Наблюдение за студентами на занятиях показывают, что они имеют исходные позиции, отдавая предпочтение той или иной педагогической теории, однако они испытывают трудности в обосновании своего выбора. Наше общение со студентами (и учителями-практиками) позволяет выявить противоречие, которое проявляется в расхождении между той позицией, которую занимает личность, и реальными действиями, которые проявляются на педагогической практике. Мы фиксировали ситуации, когда студент на занятии отдаёт предпочтение принципам гуманистической педагогики, но в реальности выстраивает свою деятельность, исходя из авторитарных установок. На занятиях студенту предлагается осмыслить прежде всего те положения в понимании сущностных характеристик человека, процесса его развития, роли педагога и т. д., которые обуславливают проявление авторитарности. Затем студентам предлагается оценить личностные качества учителя с авторитарным и демократическим стилем педагогической деятельности для того, чтобы понять значимость личностного фактора в осуществлении педагогической деятельности в рамках определённой концепции (теории).

Особое значение в осмыслении проблемы сущности процесса воспитания уделяется выявлению противоречий, проявляющихся в воспитательно-образовательном процессе, и закономерностям процесса воспитания,

а также особенностям их реализации в педагогической деятельности учителя.

Умение педагога видеть *противоречия*, которые проявляются в процессе развития личности, между процессами развития и воспитания, а также в структуре воспитательного процесса повышают уровень мастерства педагога. Сам факт осознания противоречий, которые могут возникнуть в воспитательно-образовательном процессе (или они уже проявляются), способствует преодолению негативных явлений и утверждению позитивных тенденций в воспитательной работе. Разрешение противоречий становится возможным в деятельности педагога, когда продумывается целесообразность и необходимость всех его действий: от постановки (корректировки) воспитательных целей и задач до выбора и обоснования форм и методов учебной и воспитательной работы. Действия педагога могут быть направлены на совершенствование условий, повышение собственного авторитета в глазах воспитанников, поиск форм и методов, адекватных современным условиям развития личности, её возрастным и индивидуальным особенностям и т. д. Таким образом мы можем наблюдать реализацию деятельностно-ориентированной содержательной характеристики становления профессионального самоопределения студента, когда он пытается выстраивать когнитивный образ будущей профессии, прогнозировать целе- и культуросообразные действия.

Познание *закономерностей* процесса воспитания нацеливает будущих педагогов на осмысление того, какой должна быть его деятельность и деятельность его воспитанников. Обосновывая целесообразность выбираемых им форм, средств и методов, воспитатель оценивает их необходимость и значимость для достижения поставленных целей, таким образом студент научается осмысливать связи и зависимости воспитательно-образовательного процесса, позволяющие ему оценивать важность тех или иных профессиональных действий. Познание педагогических закономерностей даёт знание о том, как должен протекать воспитательный процесс (категории «должного» и «необходимого»), что позволяет будущему педагогу размышлять о существовании нормативов педагогической деятельности, следование которым обеспечивает достижение необходимого результата.

Таким образом, воспитательный процесс воспринимается студентом как реализация закономерных связей и зависимостей, которые определяют его сущность. Поскольку эти связи существуют объективно, носят необходимый характер, они реализуются в процессе сознательной, преднамеренной, специально организованной деятельности педагога. Познание педагогических закономерностей позволяет овладевать прогностической функцией педагогической деятельности, а это значит, что принятие какого-либо решения (отбор содержания учебного предмета, выбор форм и методов, разработка технологий и т. д.) делает необходимым анализ его последствий, поэтому можно утверждать, что овладение закономерностями в воспитании и обучении актуализирует в самосознании студента – будущего педагога категорию ответственности за принятые решения. В учебном пособии предлагаются практические задания, решение которых позволяет выстраивать отдельные фрагменты воспитательно-образовательного процесса как реализацию его закономерностей, приучает студентов оценивать целе- и

культуросообразность всех форм педагогической деятельности.

Овладение логикой педагогического процесса обусловливает познание *принципов* воспитания относительно той или иной педагогической парадигмы и на этой основе формирование нормативов педагогической деятельности. Формулирование принципов воспитательно-образовательного процесса позволяет осуществить переход на новый уровень познавательной деятельности. Нам представляется, что именно с этого момента в процессе познания «заканчивается» педагогика как *наука о воспитании* и «начинается» педагогика как *искусство воспитания*. Если до этого момента студент пытался выявлять теоретические основания педагогической деятельности, то, размышляя о принципах, он решает вопрос относительно того, какой должна быть эта деятельность. Формулирование принципов, которые регламентируют педагогическую деятельность, выступает обязательным компонентом сформированности когнитивного образа будущей профессии.

В разработанном нами учебном пособии студентам предлагается осуществить выбор принципов их будущей педагогической деятельности среди многочисленных формулировок, значимых для реализации авторитарной и гуманистической парадигм воспитательно-образовательного процесса, а также сформулировать правила, которым должен следовать педагог в своей повседневной деятельности. Выполнение данного задания ставит студента в позицию, позволяющую проявлять избирательность, инициативность, ответственность, при этом студент получает возможность реализовать своё видение нормативов педагогической деятельности. Таким образом студент оказывается в ситуации, когда становление профессионального самоопределения приобретает характер *нормотворчества*, когда он становится создателем (преобразователем) новой педагогической реальности.

Последний аспект, в котором студенту необходимо самоопределиваться, – обосновать наиболее приемлемый для себя *стиль педагогической деятельности*, который определяется как устойчивая система способов и приёмов педагогической деятельности, проявляющаяся при организации воспитательно-образовательного процесса. В стиле педагогической деятельности воплощается целостный образ педагога: педагогическая позиция, в которой отражается понимание учителем сущностных характеристик педагогических процессов и явлений; принципы и правила, которые формируются в процессе общения и совместной деятельности с воспитанниками; личностные качества, в которых проявляется отношение к окружающим людям; нравственные нормы и принципы, их соотносённость с педагогической позицией, принципами и правилами педагогической деятельности; особенности характера, темперамента, его эмоционально-волевая активность и т. д.

В учебном пособии студентам предлагается осмыслить известные стили педагогической деятельности и соотнести их проявление с особенностями своей личности (категория «возможного»), отметить те черты и характеристики, которые свойственны авторитарному, демократическому и либерально-попустительскому стилям. На практике нередко оказывается, что студентам – будущим педагогам свойственны черты и характеристики, которые отражают разноплановые формы проявления личности, а потому требуют корректировки.

Таким образом, осваивая данный раздел курса педагогики, студент самоопределяется в значимых для профессиональной деятельности существенных характеристиках, принципах и стиле педагогической деятельности, у него формируется когнитивный образ его будущей профессии и нормативов педагогической деятельности.

Изучение *методов воспитания* (модуль 4) нацеливает студентов на освоение педагогического опыта во всём его многообразии относительно авторитарной и гуманистической парадигмы. Осваивая данный модуль курса, студент получает возможность сориентироваться в этом опыте, учиться выявлять его целе- и культуросообразность гуманистической парадигме образования. Освоение данной темы в контексте профессионального самоопределения позволяет будущему педагогу уходить от стереотипности и копирования известных ему методов и технологий, которые он наблюдал в довузовский период жизнедеятельности. Понимание целей субъектной парадигмы образования (в педагогической деятельности – это новые технологии, методы и формы общения с воспитанниками и т. д.), у студента проявляются инициативные формы поведения, на педагогической практике он отдаёт предпочтение тем методам воспитания и обучения, которые позволяют развивать субъектность в поведении школьников.

Каждый из представленных модулей позволяет реализовывать общие понятия и структуру курса педагогики относительно отдельных аспектов в целостном процессе развития личности. С этой целью были выделены *ведущие идеи и понятия* курса, освоение которых обуславливает понимание парадигмы субъектной педагогики, в их числе:

- понимание ребёнка как субъекта воспитательно-образовательного процесса;
- осмысление активности личности в процессе её саморазвития;
- понимание социальной ситуации развития личности и возможности её «перевода» в воспитательную ситуацию развития;
- соотношение «дисциплинированности» и «свободы» как категорий авторитарной и демократической педагогики (значимых для понимания студентами);
- соотношение «коллективизма» и «индивидуальности» в личности современного человека;
- понимание необходимости разностороннего и гармоничного развития личности как важнейших характеристик современного человека и т. д.

В последующей части учебного пособия (модуль 5) студентам предоставлена возможность определить свою позицию относительно развития и воспитания личности, учитывая возрастные и гендерные особенности. Учебный материал построен таким образом, чтобы чётко просматривалась структура, обозначенная во втором модуле пособия «Развитие и воспитание личности», где студенты осваивали существенные характеристики процесса развития: движущие силы процесса, содержательные аспекты (физическое, психическое, социальное), формы (подражание, научение, самовоспитание, социализация, идентификация, самоопределение и т. д.). На этом этапе происходит изучение данных характеристик относительно возрастного этапа развития личности с учётом проявления её гендерных особенностей. Далее эти характеристики рассматриваются относительно развития отдельных сторон проявления личности – гражданского, нравствен-

ного, эстетического, физического и полового аспектов (модули 6 – 10).

Таким же образом студентам предлагается рассмотреть понятие «социальная ситуация развития личности», выявить противоречия в процессах развития и воспитания, показать реализацию закономерностей воспитательного процесса. Общая характеристика методов воспитания (модуль 4) находит конкретное воплощение при изучении проблем организации воспитательно-образовательного процесса в аспектах гражданского, нравственного, эстетического, физического и полового развития личности (модули 6 – 10).

Рассматривая *условия* реализации процессов развития и воспитания личности – деятельность, общение, семья (модули 11 – 13), студенты ещё раз обращаются к их существенным характеристикам, особенностям возрастного и полового развития, проблеме преобразования социальной ситуации развития личности в воспитательную ситуацию. Реализация педагогических условий осмысливается студентами в контексте педагогической культуры изменяющегося социума. Студенты вовлекаются в дискуссии по проблемам развития личности в условиях коллектива, пытаются решать проблему развития личности в условиях современной семьи и т. д. Социокультурный контекст в исследовании каждой проблемы позволяет учитывать те специфические условия в развитии личности, которые определяют проявление её возрастных и гендерных особенностей, специфику форм и методов воспитательно-образовательного процесса, изменение содержания образования и т. д.

Такая организация учебно-познавательной деятельности студентов позволяет раскрыть целостность изучаемых объектов и составляющих его компонентов. Когнитивный образ будущей профессии, который формировался в процессе овладения педагогическими знаниями, характеризуется полнотой и системностью, так как охватывает все существенные характеристики педагогических явлений и процессов.

Структура содержания учебных пособий в данных модулях отражает ранее изученные явления и процессы, студентам также предлагаются вопросы для размышлений, побуждающие их к проявлению личных позиций, решению задач практической направленности. В каждом модуле реализуются мыслительные процессы – репродукция, аналитика, систематизация и обобщение, интеграция, проектирование, решение проблемных задач, что позволяет развивать субъектность как ведущую характеристику личности современного педагога.

Анализ дидактических модулей по педагогическим дисциплинам позволяет отметить, что учебно-познавательная деятельность студентов, которые овладевают педагогическими знаниями по предложенной нами структурно-логической схеме, приобретает характер профессионального самоопределения. Социокультурный контекст в изложении учебного материала способствует приближению науки (педагогической теории) к реальным жизненным условиям, способствует расширению субъективной картины мира, показывает связь изучаемого материала с перспективными линиями развития социума, раскрывает практическую значимость знаний для преобразования профессии и самого себя. Работая над пособием, студенты актуализируют знания, необходимые для стимуляции поиска и оценки нового, педагогические знания

рассматриваются как инструмент приобщения будущего педагога к педагогической культуре в контексте изменяющегося социума, к ценностям мировой цивилизации.

В итоге у студентов проявляется активно-избирательная, инициативно-ответственная позиция, которая обуславливает оптимальный, культуротворческий уровень становления профессионального самоопределения. Анализ учебно-познавательной деятельности студентов, осваивающих содержание педагогических дисциплин как поликультурного пространства в рамках нашего учебного пособия, позволяет отметить изменения, которые происходят со студентами в течение учебного года. Работа с учебным пособием обуславливает изменения в самосознании студентов, проявляющиеся в характеристиках их профессионально-педагогической позиции.

Работа студентов над учебным пособием позволяет осознать смысл теоретической подготовки к педагогической деятельности. Если ранее они воспринимали педагогическую науку как личную точку зрения того или иного автора, то, обобщая результаты своей учебно-познавательной деятельности, они отмечали, что получили возможность соотнести свои позиции с теми, что разработаны в педагогической культуре. Педагогическая позиция студентов приобретает черты концептуальности, поликультурности, альтернативности, а личные суждения студенты обосновывают, используя для этого педагогические категории. Отмечая значимость педагогической теории, студенты утверждают, что она помогла им переосмыслить их довузовские представления о профессии педагога, педагогической деятельности и о самом себе. В педагогическом сочинении *«Мои педагогические открытия»* студенты, описывая личные впечатления, полученные при изучении педагогических дисциплин, отмечали, что посредством усвоения педагогического знания они смогли актуализировать свой жизненный опыт, проанализировать его и соотнести с известными в педагогической культуре позициями педагогов-классиков, и на этом основании включить его в содержание личной профессионально-педагогической позиции, а также познать существенные характеристики педагогических процессов и явлений, которые требуют специального обоснования.

На итоговых формах работы студенты демонстрировали свой уход от конформистской позиции, в их высказываниях можно было слышать оригинальные суждения, критические замечания и предложения относительно проблем развития современной школы. Осваивая содержание, изложенное в учебном пособии, студенты получали возможность учиться самоопределению в педагогической культуре изменяющегося социума, апелляция к их личному опыту позволяла актуализировать их исходные позиции, затрагивала их личные и профессиональные интересы, побуждало к размышлениям, анализу, оценке (переоценке), сравнению. Для студентов в процессе работы над учебным пособием создавалась ситуация осмысления и переосмысления личных взглядов и опыта с точки зрения требований профессии педагога, причём студенты были поставлены в условия, позволяющие самим создать образ педагога и вырабатывать нормативы педагогической деятельности, внося свой вклад в развитие педагогической культуры изменяющегося социума.

Подводя *итоги*, можно отметить, что разработанное нами учебное пособие как системообразующий компонент учебно-познавательной деятельности студентов,

способствует становлению профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре изменяющегося социума. Работа над учебным пособием требует конструирования адекватной ему учебно-познавательной деятельности студента, позволяющей наиболее успешно самоопределяться в педагогической культуре изменяющегося социума. Организация учебно-познавательной деятельности студентов в условиях перехода системы образования (в том числе и педагогического) на парадигму субъектной педагогики ставит вопрос о реализации личностно-ориентированной направленности изучения педагогических дисциплин.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что в содержании педагогических дисциплин должны найти своё воплощение представленные компоненты поликультурного образовательного пространства, обусловленные особенностями педагогической культуры изменяющегося социума, что позволит в учебно-познавательной деятельности студентов обеспечить становление профессионального самоопределения.

Содержание педагогических дисциплин как отражение поликультурного образовательного пространства изменяющегося социума для становления профессионального самоопределения студентов в педагогической культуре рассматривается нами как *система педагогических знаний*, освоение которых в учебно-познавательной деятельности вуза:

- обеспечивает формирование у студентов – будущих педагогов *установки* на преобразование педагогической реальности в соответствии с ценностями субъектной педагогики;

- отражает *ситуацию переходности* системы образования на субъектную парадигму, познание которой предполагает ориентацию студента в поликультурности изменяющегося социума;

- ставит студента в позицию *исследователя* и *интерпретатора* педагогической реальности, обуславливая поиск личностного смысла в инновационных процессах, происходящих в системе образования;

- создаёт условия для формирования *когнитивного образа будущей профессии*, в котором отражаются личностно-смысловые ориентации студента;

- обеспечивает *преодоление* студентами *негативных установок* в восприятии ситуаций модернизации современной системы образования – конформизма, маргинальности, негативизма, бездействия и т. д.;

- стимулирует проявление и совершенствование *активно-избирательного, инициативно-ответственного, творчески преобразующего отношения* студента к миру, деятельности, другим людям, к самому себе, что позволяет ему становиться *создателем* новой педагогической реальности, основанной на ценностях субъектной педагогики;

- способствует формированию *теоретического видения мира*, позволяющее студенту в ситуациях социальной нестабильности и неопределённости выявлять существенные характеристики педагогических процессов и явлений, что обуславливает поиск педагогических условий для их реализации в педагогической культуре изменяющегося социума;

- актуализирует *самопознание* студентами *особенностей своей личности* относительно возможностей реализации в практической деятельности ценностей субъектной педагогики.

Литература

1. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Дубна, 2009.
2. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. М., 2014.
3. Пол Р. Революция в образовании. Новое решение для разрушенной системы образования / пер. с англ. СПб., 2015.
4. Солодова Г. Г. Педагогика в эпоху социальных перемен. Социокультурный подход в обосновании педагогической теории и практики. Кемерово, 2009.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.
6. Солодова Г. Г., Боброва Н. А. Содержание курса педагогики в контексте педагогической культуры изменяющегося социума // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 10. С. 42 – 45.
7. Виневкая А. В. Метод кейсов в педагогике. Ростов н/Д. 2015.

THE CONTENT OF PEDAGOGICAL SUBJECTS AS THE REFLECTION OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL PROCESS IN CHANGING SOCIETY

Galina G. Solodova¹,^{*}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000
^{*} solodova54@mail.ru

Received 29.04.2016.

Accepted 16.06.2016.

Keywords: pedagogic culture, performing self-determination.

Abstract: The article features the problem of teaching pedagogical disciplines under modern sociocultural conditions. Teachers' training in the current conditions of the new state standard implementation requires revision of pedagogical disciplines, which should be considered within the frames of sociocultural approach with its interconnection of professional identity and environment. The article introduces the following results. Updating contents of pedagogical disciplines in terms of sociocultural approach facilitates: a) extension of social environment, thus providing options and its sociocultural analysis; b) understanding of norms of teaching thus raising its success rate in the new sociocultural conditions; c) resolving the issue of professional identity; d) developing a style of professional behavior appropriate for the sociocultural environment of a modern teacher; e) self-perception as an agent of pedagogical culture of the changing society.

For citation: Solodova G. G. Soderzhanie pedagogicheskikh distsiplin kak otrazhenie polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva izmeniaiushchegosia sotsiuma [The Content of Pedagogical Subjects as the Reflection of Multicultural Educational Process in Changing Society]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 28 – 35.

References

1. Bulkin A. P. *Sotsiokul'turnaia dinamika obrazovaniia* [Socio-cultural dynamics of education]. Dubna, 2009.
2. Dzhurinskii A. N. *Sravnitel'noe obrazovanie. Vyzovy XXI veka* [Comparative education. The challenges of the twentieth century]. Moscow, 2014.
3. Paul R. *Revoliutsiia v obrazovanii. Novoe reshenie dlia razrushennoi sistemy obrazovaniia* [A New Answer for Our Broken Education System]. Moscow, 2015.
4. Solodova G. G. *Pedagogika v epokhu sotsial'nykh peremen. Sotsiokul'turnyi podkhod v obosnovanii pedagogicheskoi teorii i praktiki* [Pedagogy in an era of social change. Sociocultural approach to the justification of pedagogical theory and practice]. Kemerovo, 2009.
5. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaiia real'nost': opyt mezhpardigmal'noi refleksii* [Pedagogical reality: experience of interparadigm reflection]. Saint-Petersburg, 2001.
6. Solodova G. G., Bobrova N. A. Soderzhanie kursa pedagogiki v kontekste pedagogicheskoi kul'tury izmeniaiushchegosia sotsiuma [The content of the course pedagogy in the context of the pedagogical culture of a changing society]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical journal*, no. 10 (2009): 42 – 45.
7. Vinevkaia A. V. *Metod keisov v pedagogike* [Case study in pedagogy]. Rostov-on-Don, 2015.

УДК 378.047:51

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЛЕКСА ИНФОРМАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (на примере преподавания дисциплин естественно-математического цикла)

Роман С. Фомичев^{1, @}

¹ Лицей № 62, г. Кемерово, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Весенняя, 17
[@] rf87@mail.ru

Поступила в редакцию 01.03.2016 г.
Принята к печати 06.06.2016 г.

Ключевые слова: информационные образовательные технологии, индивидуальный и дифференцированный подходы, среднее общее образование, естественно-математические дисциплины, комплекс.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса с использованием комплекса информационных образовательных технологий. Автором выделены основные преимущества и недостатки использования указанных подходов в образовательных организациях, реализующих программы профильного обучения, экспериментально доказана эффективность использования индивидуального и дифференцированного подходов в процессе преподавания естественно-математических дисциплин в профильных классах общеобразовательной организации.

Для цитирования: Фомичев Р. С. Особенности индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса с использованием комплекса информационных образовательных технологий (на примере преподавания дисциплин естественно-математического цикла) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 36 – 41.

На современном этапе развития общества реализуется принципиально новая образовательная парадигма, в фокусе которой находится процесс подготовки компетентного специалиста, будущего профессионала своего дела.

Основными задачами педагога в современной школе являются: организация образовательного процесса с учетом различных возможностей обучающихся, своевременная диагностика и развитие их образовательных потребностей.

В условиях стремительно возросшего уровня информатизации общества, внедрения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, активного использования технологий дистанционного обучения и др. – по-прежнему актуальной является проблема результативного использования педагогами информационных образовательных технологий.

Одним из способов повышения результативности реализации педагогами информационных образовательных технологий является использование индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса.

В исследованиях Д. А. Данилова, А. А. Кирсанова, И. Э. Унт и др. [1 – 4 и др.] дифференцированный подход рассматривается как средство повышения уровня результативности образовательного процесса.

Проблема индивидуализации образования в России посредством использования современных педагогических технологий рассматривалась такими авторами, как Н. В. Асташкина, О. П. Околелов, Г. К. Селевко и др. [5 – 9 и др.].

Рассматривая понятие «дифференциация обучения», мы опирались на определение А. А. Кузнецова, по мнению которого дифференцированное обучение – «это такая система обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной под-

готовки, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям» [9, с. 9].

Традиционно выделяют две основные организационные формы дифференциации [6, с. 88 – 89].

1. Внешняя – это относительно стабильные группы обучающихся (классы), сформированные на основе их возможностей, интересов, склонностей к определенному набору учебных дисциплин образовательной организации.

2. Внутренняя, которая представляла собой совокупность методов, форм и средств обучения, организуемых с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Внутренняя дифференциация была организована на основе различных уровней учебных требований, таких как вариативность темпа изучения материала, дифференциация учебных заданий, чередование различных видов деятельности обучающихся и др.

Основной целью дифференциации и индивидуализации в нашем исследовании была подготовка обучающихся к социальной и профессиональной деятельности в современных условиях, исходя из их интересов.

Исходя из выделенного нами определения, основными задачами использования педагогами индивидуального и дифференцированного подходов в нашем исследовании являлись: диагностика и учет возможностей обучающихся, их сохранение и развитие.

Внешняя дифференциация обучающихся (по классам) была реализована нами совместно с руководством образовательных организаций.

В результате внешней дифференциации были выделены следующие стабильные группы (классы) по ведущему направлению учебной деятельности (профиля обучения): химико-биологический; физико-математический; информационно-технологический.

В процессе изучения внутренней дифференциации в условиях информационно-технологического профиля нами были выделены группы обучающихся исходя из их

уровня мотивации к обучению, а также уровня учебной подготовки (таблица 1).

Таблица 1. Показатели внутренней дифференциации обучающихся
Table 1. Factors of internal differentiation of students

| № группы | Уровень подготовки обучающихся | Показатели внутренней дифференциации |
|----------|--------------------------------|--|
| Первая | Высокий | <ul style="list-style-type: none"> - высокий уровень познавательной активности обучающихся в процессе учебных занятий; - наличие высокого уровня знаний, умений и навыков в рамках избранного учащимися направления профильного обучения; - выраженное стремление обучающихся повышать собственный уровень знаний, умений и навыков, в т. ч. посредством посещения элективных курсов, факультативных занятий, участия в научных обществах образовательной организации; - повышенный уровень мотивации обучающихся к поисковой и исследовательской деятельности и др. |
| Вторая | Средний | <ul style="list-style-type: none"> - невысокий (относительно обучающихся первой группы) уровень познавательной активности в процессе учебных занятий; - средний уровень подготовки в рамках изучаемой ими дисциплины (неготовность к выполнению заданий повышенного уровня сложности и др.); - стремление повышать собственный уровень знаний и умений выражено в существенно меньшей степени, чем у обучающихся первой группы; - низкий уровень мотивации к исследовательской работе и др. |
| Третья | Низкий | <ul style="list-style-type: none"> - низкий уровень познавательной активности в процессе учебных занятий; - более низкий (по сравнению с учащимися первой и второй групп) темп восприятия и усвоения обучающимися учебного материала курса; - недостаточный уровень учебной подготовки; - практически полностью отсутствуют образовательные потребности к научно-исследовательской работе и др. |

В процессе диагностики уровня подготовки и уровня образовательных потребностей обучающихся нами применялись следующие методы: анализ документации образовательной организации; анализ самостоятельных и контрольных работ обучающихся; беседа с учащимися; тесты; личные наблюдения педагогов и др.

На начальном этапе эксперимента с целью выявления уровня учебной подготовки обучающихся в рамках избранного ими направления профильной подготовки нами проводился ряд диагностических контрольных тестов по изученному учебному материалу как с использованием интерактивных форм контроля знаний (с использованием компьютера), так и с использованием традиционных форм и методов контроля. В процессе тестирования каждый из обучающихся имел возможность продемонстрировать как теоретические знания, отвечая на вопросы теста, так и собственные начальные навыки работы с компьютером.

По итогам цикла контрольных тестов, а также наблюдений педагогов в процессе учебной деятельности выделялась условная группа обучающихся, способных обучаться по индивидуальной траектории.

В процессе эксперимента нами была организована система групповой и индивидуальной работы с учащимися каждой из выделенных групп с учетом их индивидуальных возможностей и уровня подготовки.

Комплекс информационных образовательных технологий, использованный педагогами в процессе исследования, включал следующие группы технологий:

- технологии проблемно-модульного обучения (блочно-модульная технология; технология проблемного моделирования; технология проектов и др.);
- технологии дистанционного обучения (технологии представления информации; технологии хранения, обработки и передачи информации и др.);
- предметно-ориентированные технологии (технология полного усвоения знаний; технология уровневой дифференциации; технология концентрированного обучения; технологии профильного обучения и профессиональных проб и др.);
- технология знаково-контекстного обучения (технологии лабораторно-практических занятий; технологии имитационного моделирования; технологии анализа конкретных учебных ситуаций и др.);
- информационно-коммуникационные технологии обучения (компьютерные обучающие программы; мультимедиа (фото-аудио-видео-анимационные) технологии; технологии телекоммуникации (электронная почта, телеконференции, совместное использование ресурсов локальной сети; сети «Интернет», облачные технологии; электронные библиотеки сетевых образовательных ресурсов, базы знаний и др.);
- игровые технологии;
- поисково-исследовательские технологии и др.

Основаниями для отбора указанных групп технологий явились: анализ педагогической литературы [6; 8 и др.]; изучение позиций педагогов и обучающихся профильных общеобразовательных организаций (проведенное в форме

анкетирования), а также экспертные оценки руководителей образовательных организаций и председателей методических объединений педагогов.

В процессе исследования педагогами были выделены следующие аспекты использования индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса с использованием комплекса информационных технологий:

- периодическая диагностика педагогами (совместно с психологами) уровня образовательных потребностей обучающихся, а также уровня их подготовки;
- использование педагогами дидактического материала содержащего задания различного уровня сложности;
- подготовка педагогами заданий повышенной сложности для обучающихся, демонстрирующих высокий уровень подготовки и образовательных потребностей;

- дифференциация форм и объема предлагаемых обучающимся учебных заданий;
 - создание и реализация педагогами программ курсов по выбору обучающихся в рамках определенного направления учебной подготовки;
 - использование педагогами зачетной системы контроля уровня усвоения обучающимися учебного материала: как посредством компьютерного тестирования, так и в форме дистанционных консультаций обучающихся с педагогом;
 - организация (в рамках образовательной организации) исследовательских практик обучающихся в рамках избранного ими профиля обучения [10; 11] и др.
- Результаты внутренней дифференциации среди обучающихся лица на начало эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты внутренней дифференциации обучающихся на начальном этапе эксперимента (в %) / Table 2. Results of the internal differentiation of students at the initial stage of the experiment (%)

| <i>Уровень подготовленности обучающихся</i> | <i>Направление подготовки</i> | <i>Химия / Биология</i> | <i>Физика / Математика</i> | <i>Информационные технологии</i> |
|---|-------------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Высокий | | 16 | 24 | 28 |
| Средний | | 52 | 40 | 44 |
| Низкий | | 32 | 36 | 28 |

Рассмотрим использование дифференцированного подхода на примере изучения раздела «Алгоритмизация и основы программирования» курса «Информатика и ИКТ».

По каждой из изучаемых тем раздела учащимся предлагались индивидуальные практические задачи различного уровня сложности:

Базовый уровень: написать программу, с помощью которой возможно рассчитывать значение функции $y = x^2 + 1$ при $x < 0$ и $y = 4/|x|^2$ при всех других значениях аргумента. Значение переменной x вводится пользователем с клавиатуры. Значение функции y вывести на экран.

Высокий уровень: написать программу для решения задачи: снаряд вылетает из ствола артиллерийского орудия с начальной скоростью $V = 300$ м/с под углом α к горизонту (его значение вводится с клавиатуры). Цель находится на расстоянии S метров. В результате программа должна определить: попал ли снаряд в цель, был недолет или перелет. Попадание считается, если $|S - S_1| < 5$ м, где S_1 – дальность полета снаряда.

Решение задач повышенного и высокого уровней сложности предполагало высокий уровень теоретических знаний у обучающихся: операторов, особенностей синтаксиса языка программирования, высокого уровня мотивации к частично-поисковой деятельности (за счет взаимосвязи заданий с материалом других учебных дисциплин), эмоциональной устойчивости (в процессе исправления ошибок в написанной программе), умения четко планировать свою деятельность и достигать в установленные сроки поставленной цели.

В процессе экспериментальной работы нами были разработаны программы спецкурсов: «Практикум

по программированию», «Основы работы в средах объектно-ориентированного программирования» и др., при этом посещение занятий в рамках перечисленных курсов предполагалось всеми учащимися информационно-технологического профиля.

Учащиеся с высоким уровнем подготовки выступали в качестве «ассистентов» учителя. Их основной задачей являлось оказание помощи одноклассникам, которая осуществлялась ими в форме индивидуальных (либо групповых) консультаций по тем вопросам и заданиям, которые вызывали затруднение у одноклассников.

Приведем примеры уровневых заданий по теме «Перевод чисел в различных системах счисления» («Информатика и ИКТ»).

Первый уровень: перевести двоичное число 1101_2 в десятичную систему счисления.

Алгоритм решения: представим исходное число в развернутом виде: $1101_2 = 1 \cdot 2^3 + 1 \cdot 2^2 + 0 \cdot 2^1 + 1 \cdot 2^0$. Произведем вычисления, получим:

$$1101_2 = 8 + 4 + 0 + 1 = 13_{10}.$$

Второй уровень: какое количество единиц содержит двоичная запись десятичного числа 135?

Алгоритм решения: число 135 переводится из десятичной системы в двоичную посредством последовательного целочисленного деления его на основании той системы, в которую производится перевод, т. е. – 2. Затем формируется двоичное число и подсчитывается количество единиц.

Третий уровень: десятичное число 18 в системе с некоторым основанием записывается как 30. Определите это основание.

Один из возможных вариантов решения – представить число 30 в виде: $30_q = 3 \cdot q^1 + 0 \cdot q^0$, где q – основание искомой системы счисления. Получим равенство: $3 \cdot q^1 + 0 \cdot q^0 = 18_{10}$. Решив линейное уравнение, получим: $q = 6$, т. е. – искомое основание равно 6.

Решение задач третьего (творческого) уровня предполагает наличие у обучающихся не только высокого уровня теоретической подготовки, но и умения находить нестандартные подходы к решению, достаточный уровень логического мышления.

Одним из направлений работы второй группы являлось также объединение обучающихся различных групп в процессе выполнения ими научно-исследовательских работ.

В процессе работы второй группы обучающихся по программам элективных курсов целью педагогов было формирование интереса обучающихся к программированию, компьютерному моделированию, веб-моделированию и др., а также доведения уровня их учебной подготовки до уровня «ассистентов» учителя. За время проведения нашего исследования более половины обучающихся, которых в начале эксперимента мы отнесли ко второй группе, успешно (по их собственному мнению) реализовали себя в данной роли.

В рамках индивидуальной работы с учащимися *третьей* группы (низкий уровень мотивации и учебной подготовки) мы выделили следующие этапы:

- системное повышение уровня теоретических знаний обучающихся;
- дифференциация объема и уровня сложности практических заданий с использованием компьютера и расчетных задач на репродуктивном уровне (с целью последующего перехода на творческий уровень);
- вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую и творческую деятельность с учетом их интересов и др.

В процессе нашего исследования мы выделили положительные результаты использования индивидуального и дифференцированного подходов, а также трудности и возможные негативные аспекты в их использовании.

К положительным результатам мы отнесли:

- полную занятость всех обучающихся, самостоятельно и осмысленно повышающих уровень собственной учебной подготовки в рамках избранного профиля обучения;
- формирование личностных качеств обучающихся: самостоятельности, трудолюбия, уверенности в себе, развитие творческих способностей;

– повышение уровня познавательного интереса и мотивации обучающихся к учебному процессу, научно-исследовательской работе и др.

Среди возможных трудностей, возникавших в процессе нашего исследования, нами были отмечены следующие.

Для педагогов:

- большой объем работы педагога при подготовке к учебному занятию;
- трудности, возникающие в процессе переработки и адаптации содержания учебного материала и др.

Для обучающихся:

- адаптация к восприятию новых форм учебной деятельности;
- затруднения в процессе самооценки собственных знаний, умений и навыков и др.

Обобщая итоги нашей экспериментальной работы по включению дифференциации и индивидуализации в учебный процесс, мы установили, что результатами работы с учащимися первой группы явилось не только сохранение и развитие ранее приобретенных учащимися знаний, умений и навыков, но и приобретение новых, формирование навыков научно-исследовательской деятельности в рамках избранного направления обучения, формирования прочной базы для получения ими высшего профессионального образования.

Результатами работы с учащимися второй группы явилось значительное повышение уровня мотивации обучающихся, повышение уровня качественной успеваемости обучающихся, увеличение числа обучающихся, принимавших участие в научно-исследовательской работе и профессиональных пробах, организованных на базе образовательной организации в сотрудничестве с Центром педагогического образования ФГБОУ ВО Кемеровского государственного университета.

Результатом работы с учащимися из третьей группы явилось доведение уровня их учебной подготовки до среднего, что выражалось в существенном повышении уровня успеваемости обучающихся, результативное участие отдельных обучающихся в проектной и научно-исследовательской деятельности, что способствовало их переходу в процессе эксперимента в первую и вторую уровневую группы.

Динамика распределения обучающихся по уровням группам представлена в таблице 3 и на рис. 1.

Таблица 3. Результаты дифференциации обучающихся на заключительном этапе эксперимента (в %)
Table 3. Results of the internal differentiation of students at the final stage of the experiment (%)

| Уровень подготовки обучающихся | Профиль обучения | | Химия / Биология | | Физика / Математика | | Информационные технологии | |
|--------------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|---------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| | начало эксп-та | конец эксп-та | начало эксп-та | конец эксп-та | начало эксп-та | конец эксп-та | Начало эксп-та | конец эксп-та |
| Высокий | 16 | 33 | 24 | 38 | 28 | 51 | | |
| Средний | 52 | 60 | 40 | 53 | 44 | 46 | | |
| Низкий | 32 | 7 | 36 | 9 | 28 | 3 | | |

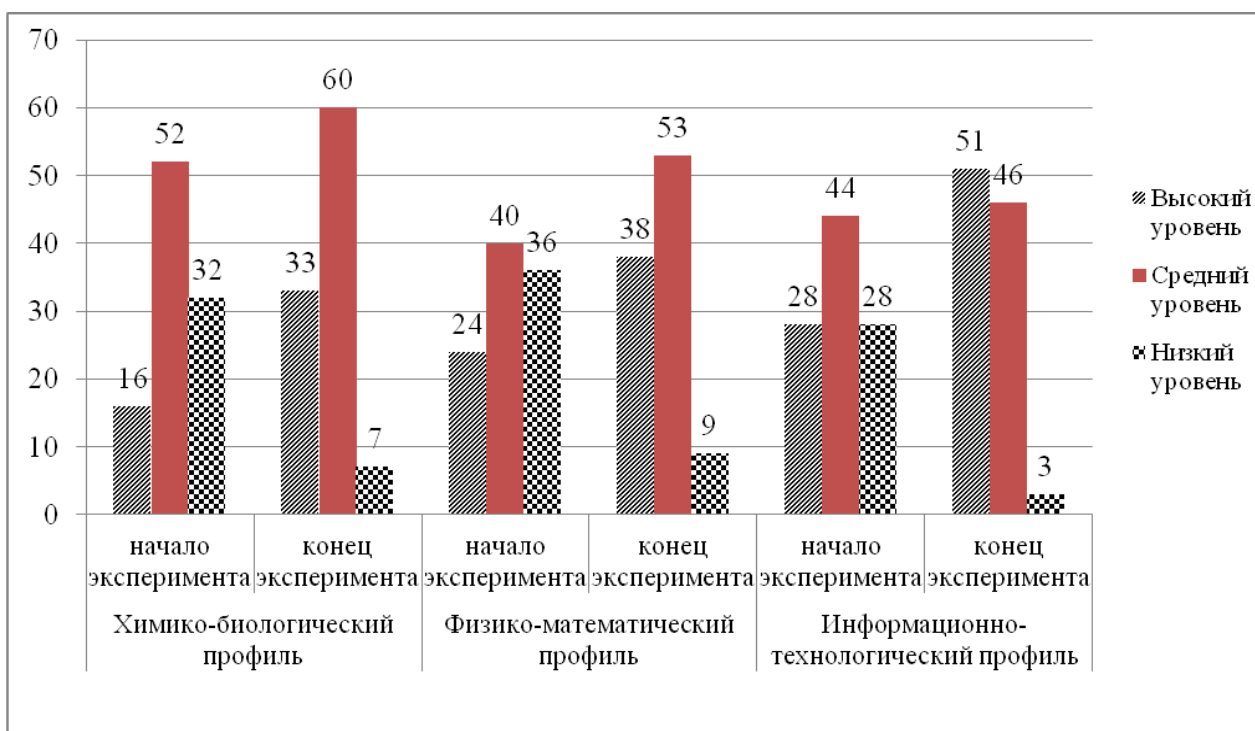


Рис. Динамика распределения обучающихся в процессе внутренней дифференциации (в %)
 Fig. Distribution dynamics of students in the process of internal differentiation (%)

Из диаграммы, представленной на рис. 1 следует, что в результате использования и индивидуального и дифференцированного подходов к организации образовательного процесса, процент обучающихся первой уровневой группы (высокий уровень подготовки) увеличился по всем направлениям профильного обучения: в химико-биологическом классе – на 17 %, в физико-математическом – на 14 %, в информационно-технологическом – на 23 %.

Также во всех трех группах обучающихся, участвующих в эксперименте, увеличился процент обучающихся, которых мы отнесли ко второй уровневой группе (средний уровень подготовки): в химико-биологическом классе – на

8 %, физико-математическом – на 13 %, в информационно-технологическом – на 2 %.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что в результате нашего эксперимента процент обучающихся с низким уровнем учебной подготовки и мотивации к обучению в профильных классах снизился в среднем на 25 %.

Результаты нашего исследования продемонстрировали положительную динамику уровня качественной успеваемости обучающихся, уровня мотивации обучающихся к научно-исследовательской и проектной деятельности, а также количества обучающихся, поступивших в высшие учебные заведения на специальности, соответствующие избранному ими профилю обучения.

Литература

1. Данилов Д. А. Формы и основы внутренней дифференциации // Народное образование. 1995. № 2. С. 31 – 36.
2. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема: монография. Казань: Изд-во КГУ, 1982. 224 с.
3. Монахов С. А. Государственно-общественная система информатизации образования: состояние и перспективы // Учитель. 2013. № 5. С. 4 – 6.
4. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
5. Асташкина Н. В. Индивидуализация высшего гуманитарного образования. М., 2000. 178 с.
6. Околелов О. П. Дистанционное обучение: сущность, дидактические особенности, технологии // Дистанционное образование. 1999. № 3. С. 41.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование. 1998. 256 с.
8. Суздальцев Е. Л. Применение современных технических средств как фактор повышения качества обучения // Информатика и образование. 2008. № 9. С. 125 – 126.
9. Кузнецов А. А., Филатова О. Л. Новая структура и содержание образования на старшей ступени школы. М.: Новая школа, 2005. 128 с.
10. Касаткина Н. Э., Градусова Т. К., Жукова Т. А., Кагакина Е. А., Колупаева О. М., Солодова Г. Г., Тимонина И. В. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: метод. пособие. Кемерово: КРИПО, 2011. 237 с.
11. Фомичев Р. С. Организация исследовательских практик школьников в процессе профильного обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 1. С. 103 – 105.

CHARACTERISTICS OF INDIVIDUAL AND DIFFERENTIAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS WITH THE USE OF A COMPLEX OF EDUCATIONAL INFORMATION TECHNOLOGIES (as illustrated by the example of teaching Science and Mathematics)

Roman S. Fomichev^{1,*}

¹ Lyceum № 62, 17, Vesennaya street, Kemerovo, Russia, 650000

* rf87@mail.ru

Received 01.03.2016.

Accepted 06.06.2016.

Keywords: information educational technologies, individual and differentiated approaches, secondary education, science and mathematical disciplines, complex.

Abstract: The article investigates the features of individual and differentiated approaches to educational process management with the use of a complex of information educational technologies. The author highlights the main advantages and disadvantages of using these approaches in the educational organizations implementing programs of profile training; the efficiency of individual and differentiated approaches in teaching science and mathematical disciplines in specialized classes of comprehensive schools has been experimentally proved.

For citation: Fomichev R. S. Osobennosti individual'nogo i differentsirovannogo podkhodov k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa s ispol'zovaniem kompleksa informatsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii (na primere prepodavaniia distsiplin estestvenno-matematicheskogo tsikla) [Characteristics of Individual and Differential Approaches to the Organization of Educational Process with the Use of a Complex of Educational Information Technologies (as Illustrated by the Example of Teaching Science and Mathematics)]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 36 – 41.

References

1. Danilov D. A. Formy i osnovy vnutrennei differentsiatsii [Form and basis of internal differentiation]. *Narodnoe obrazovanie = National education*, no. 2 (1995): 31 – 36.
2. Kirsanov A. A. *Individualizatsiia uchebnoi deiatel'nosti kak pedagogicheskaiia problema* [Individualization of educational activity as a pedagogical problem]. Kazan': Izd-vo KGU, 1982, 224.
3. Monakhov S. A. *Gosudarstvenno-obshchestvennaia sistema informatizatsii obrazovaniia: sostoianie i per-spektivy* [Public system of informatization of education: state and prospects]. *Uchitel' – Teacher*, no. 5 (2013): 4 – 6.
4. Unt I. E. *Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia* [Personalization and differentiation of training]. Moscow: Pedagogika, 1990, 192.
5. Astashkina N. V. *Individualizatsiia vysshego gumanitarnogo obrazovaniia* [Personalisation of higher humanitarian education]. Moscow, 2000, 178.
6. Okolelov O. P. Distantionnoe obuchenie: sushchnost', didakticheskie osobennosti, tekhnologii [Distance education: essence, didactic features, technologies]. *Distantionnoe obrazovanie = Distant education*, no. 3 (1999): 41.
7. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998, 256.
8. Suzdal'tsev E. L. *Primenenie sovremennykh tekhnicheskikh sredstv kak faktor povysheniia kachestva obucheniia* [The using of modern technologies as a factor in improving the quality of education]. *Informatika i obrazovanie = Informatics and education*, no. 9 (2008): 125 – 126.
9. Kuznetsov A. A., Filatova O. L. *Novaia struktura i sodержanie obrazovaniia na starshei stupeni shkoly* [The new structure and content of education at the high school level]. Moscow: Novaia shkola, 2005, 128.
10. Kasatkina N. Je., Gradusova T. K., Zhukova T. A., Kagakina E. A., Kolupaeva O. M., Solodova G. G., Timonina I. V. *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v uchebno protsesse vuza* [Modern educational technologies in the educational process of high school]. Kemerovo: KRIRPO, 2011, 237.
11. Fomichev R. S. Organizatsiia issledovatel'skikh praktik shkol'nikov v protsesse profil'nogo obucheniia [Organization of research practices schoolboys in the course of school education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, no. 1 (2013): 103 – 105.

УДК 373.24

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Татьяна М. Чурекова^{1, @1}, Вероника Н. Пуранен^{1, @2}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^{@1} churekova_t@mail.ru

^{@2} bukvisa-kem@mail.ru

Поступила в редакцию 25.05.2016 г.

Принята к печати 15.06.2016 г.

Ключевые слова: социализация, междисциплинарная область исследования, факторы социализации, дети дошкольного возраста, семья, учреждения дошкольного образования, игровая и коммуникативная деятельность.

Аннотация: В статье рассматривается ретроспектива понятия «социализация» и определена сущность процесса социализации как междисциплинарной области исследования (философия, социология, психология, педагогика). Утверждается мысль, что социализация – это процесс двусторонний, где важны значимость социальной среды (культура, язык, ценности, нормы поведения) и активная позиция самой личности с учётом её возрастных и индивидуальных особенностей. Представлена характеристика двух основных и принципиально различных подходов к проблеме социализации: адаптационного и деятельностного. Акцентируется внимание на дошкольном этапе развития ребенка как сенситивном периоде социализации подрастающего поколения. Определена ведущая роль семьи и учреждений дошкольного образования в процессе приобщения ребенка к жизни в обществе. Обоснованы ключевые аспекты социализации ребенка дошкольного возраста: деятельность («зона актуального развития» и «зона ближайшего развития»), общение и смена его видов (ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное), игра. Обозначены проблемы, касающиеся коммуникативной и игровой деятельности современного дошкольника.

Для цитирования: Чурекова Т. М., Пуранен В. Н. Социализация детей дошкольного возраста как социально-педагогическая проблема // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 42 – 46.

Принято считать, что понятие «социализация» пришло из политэкономии. Историю возникновения данного понятия связывают с именем американского социолога Франклина Г. Гиддинса. В своей книге «Теория социализации» он впервые описал данное понятие [1]. Ф. Гиддинс понимал под социализацией подготовку человека к жизни в обществе. Только к середине XX века социализация становится междисциплинарной областью исследования. В настоящее время феномен социализации изучается социологами, философами, психологами и педагогами. Каждая наука вносит свой вклад в изучение данного понятия. Необходимо отметить, что, несмотря на такой интерес к проблеме социализации с позиции разных наук, среди ученых нет однозначного понимания данного понятия. Существует большое количество направлений и подходов к раскрытию феномена данного понятия.

С позиции философии процесс социализации заключается в изучении соотношения «человек и мир». Философия изучает зависимость сущности человека от социальных факторов. Рассматривая процесс социализации с точки зрения философии, где определяющей позицией является интерпретация сущности процесса социализации, представленная Б. Д. Парыгиным, необходимо отметить, что социализация представляет собой вхождение человека в общество, предполагающее социальное общение, социальное познание, совокупность социальных

функций и ролей. Б. Д. Парыгин делает акцент на том, что человек, испытывая на себе влияние окружающей среды, социальных институтов, собственной деятельности, при этом относительно автономен в развитии своего внутреннего мира и самосознания [2].

Особое внимание процессу социализации уделяют социологи. В понимании социологов процесс социализации рассматривается как освоение индивидом социальных ценностей, норм и правил поведения, принятых в обществе с позиции активной или пассивной роли самого человека в процессе социализации. основополагающим для социологов и для нас является интерпретация процесса социализации в работах А. И. Ковалевой [3]. Она рассматривает процесс социализации как формирование социально-типических качеств личности. А. И. Ковалева говорит о том, что социально-типические качества личности (человеческие ценности, язык, правила и нормы поведения) обуславливают общество и оно ориентирует человека на обретение именно таких качеств. Общество, задавая желательные для него ценности и направления жизнедеятельности людей, предписывает своим членам конкретные нормы и правила поведения в определенной ситуации.

По мнению психологов, процесс социализации заключается в изучении системы отношений между человеком и окружающей его социальной действительностью. Социализация, в понимании психологов, заключа-

ется в усвоении и осмыслении человеком социального опыта, правил поведения, культуры и традиций. При этом каждый человек производит свою переоценку ценностей, принимая или отвергая нравственные ценности предлагаемые обществом. Осуществляя данный выбор, происходит становление и самовоспитание личности. Для нас наиболее актуальной является точка зрения Г. М. Андреевой [4]. Она понимала социализацию как двусторонний процесс. С одной стороны происходит усвоение человеком социального опыта, ценностей и норм поведения, а с другой – человек сам активно воспроизводит эти взаимосвязи за счет своей деятельности. По нашему убеждению, двойственность процесса социализации – это попытка найти баланс между двумя подходами к осмыслению данного понятия, утверждающему значимость воздействия окружающего мира и активности личности.

При изучении процесса социализации позиция *педагогов* для нас является наиболее значимой. В понимании педагогов, процесс социализации подразумевает под собой различные воздействия социальной среды на человека и реакцию самого человека на эти воздействия. Воздействия могут носить стихийный или целенаправленный характер, они могут быть субъективными или спонтанными. По мнению Л. В. Мардахаева, социализация – это развитие, становление личности, формирование его сознания (на основе социальных ценностей, языка, культуры), овладение социальными ролями и опытом поведения (стандарт поведения), овладение стилем социального общения и проявление с учетом возраста, окружающей среды и самоактивности личности [5]. Ученый, анализируя содержания понятия «социализация», выделяет в нем следующие компоненты:

- мировоззренческий: усвоение человеком социальных ценностей, идеалов, формирование и развитие интересов, что определяет его направленность и отношение к окружающему миру и к самому себе – сфера сознания;

- социологический: овладение социальными ролями, социальным опытом поведения, что находит отражение в его социальном статусе, социальной роли, которую он выполняет в обществе, накопление опыта социального поведения – сфера повседневного самопроявления;

- культурологический: овладение культурой среды, образцами поведения и деятельности, что находит отражение в культуре общения, деятельности и поведения – сфера внутренней культуры;

- эмоционально-волевой: волевое своеобразие и эмоциональное состояние, определяющее проявление культуры чувств, эмоций, самоактивности в познании окружающей среды – сфера эмоционального благополучия [6].

Л. В. Мардахаев отмечает три важных аспекта в процессе социализации: возраст человека, влияние окружающей среды и самоактивности индивида. Он подчеркивает, что на процесс социализации личности большое влияние оказывает окружающая среда, в которой живет человек, окружающие люди, с которыми он вступает во взаимодействие. Изменение окружающей среды и активность личности оказывают существенное воздействие на процесс вхождения человека в общество.

Подобную точку зрения о влиянии окружающей среды на процесс социализации личности высказывает Т. С. Комарова. Рассматривая влияние окружающей среды, она отмечает ее многофункциональность. Окружаю-

щий мир позволяет приобретать жизненный опыт, устанавливать взаимосвязи, способствует интеллектуальному, нравственному, эстетическому развитию [7].

Исследователь В. К. Кочисов, также отмечающий влияние окружающей среды на человека, главный акцент ставит на активность личности в процессе социализации [8]. Ученый говорит о необходимости учета особенностей личности: характера, воли, интересов, потребностей, знаний, особенностей мировоззрения, восприятия окружающего мира.

При рассмотрении процесса социализации личности заслуживает внимания точка зрения педагога А. Л. Леутиной. Она рассматривает два основных и принципиально различных подхода к проблеме социализации: адаптационный и деятельностный. В ее представлении процесс социализации – процесс с неким внутренним противоречием, в необходимости для человека адаптации в обществе и его потребностью обособления, автономизации, потребностью иметь собственные взгляды, интересы, самостоятельно принимать решения, конструировать социальную среду вокруг себя.

В рамках адаптационного подхода, социализация личности рассматривается как процесс вхождения его в мир социальных связей и интеграции личности в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы. Общество регулирует соблюдение социальных норм. Оно поощряет индивида за выполнение социальных норм или наказывает за отклонение от них, тем самым оказывая влияние на формирование личности в процессе социализации.

Принципиально другие возможности для решения проблем социализации предоставляет деятельностный подход. Деятельностный подход к социализации основывается на рефлексивных механизмах. Суть этого подхода заключается в следующем. Каждый человек обладает неким набором качеств – интеллектуальных, волевых, социальных. В процессе социального взаимодействия человек осуществляет деятельность, в которой проявляются его качества. После этого он инициирует рефлексию своей деятельности. Успешность или неуспешность деятельности человек сопоставляет со своими качествами. В результате проведенной рефлексии формируются социальные потребности. Деятельностный подход к социализации, в основе которого заложен рефлексивный механизм, формирует отношение личности к процессу социального взаимодействия, способствует автономизации и сохраняет индивидуальность человека [9].

Наибольший интерес представляет позиция А. В. Мудрика. Для него социализация – сочетание приспособления и обособления человека в обществе. Приспособление предполагает согласование требований окружающей среды с ожиданиями индивида, с его установками и социальным поведением. Обособление – это автономизация человека. Результатом этого процесса является потребность человека иметь собственные взгляды, собственные привязанности, потребность в самореализации и самоутверждении [10].

Требуется выделить факторы, воздействующие на личность в процессе социализации. А. В. Мудрик разделил воздействующие факторы на следующие группы: мегафакторы (космос, планета, мир, Интернет), макрофакторы (общество, страна, государство, этнос), мезо-

факторы (регион, город, поселок), микрофакторы (семья, воспитательная организация, группа сверстников) [10]. При этом ученый говорит об изменении в соотношении и взаимосвязях различных групп факторов между собой и между отдельными факторами.

Необходимо отметить, что процесс социализации ребенка начинается в семье и дошкольных организациях. В семье осуществляется первичное знакомство с социальными нормами жизни в обществе, закладываются основы социальных ценностей и идеалов, к которым будет стремиться растущий ребенок. В рамках семьи ребенок получает представление о взаимоотношениях между людьми, соотносит себя с другими. Этому способствуют пример родителей, уклад жизни в семье, привычки, критерии оценки добра и зла, справедливого и несправедливого. Через преемственность поколений в семье осуществляется передача национальных и культурных традиций. Осуществляя непрерывную связь поколений, семья, сохраняя традиции прошлого, приумножая положительные тенденции современного общества, заботится о будущем. В семье обеспечиваются биологические потребности каждого из ее членов (потребность в пище, в тепле), а также социальные (уважение личности, симпатия, поддержка, признание, психологическая защита). В учреждениях дополнительного образования ребенок попадает в мир, где соблюдение правил поведения необходимо для комфортного сосуществования детского коллектива.

В дошкольном возрасте ребенок приобщается к культуре, общечеловеческим ценностям и учится взаимодействовать с окружающим миром. Активная разноплановая деятельность ребенка является залогом его эффективной социализации.

Первый аспект – это *деятельность*, которая соответствует возможностям, имеющегося у ребенка личностного опыта. Л. С. Выготский определил эту деятельность как «зону актуального развития», под которой понимается совокупность знаний, умений и навыков ребенка, которыми он владеет на высоком уровне в данный момент времени. Второй аспект – это деятельность, опережающая развитие («зона ближайшего развития»). Под ней Л. С. Выготский понимал уровень развития, который достигается ребенком в процессе общения со взрослым – не путем подражания действию взрослого, а через решение задач находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей [11].

Следует отметить тот факт, что у детей дошкольного возраста кроме деятельности ведущим фактором развития является *общение*. По мнению М. И. Лисиной, в данный период у ребенка происходит смена четырех видов общения: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное [12].

1. Ситуативно-личностное общение (от рождения до 5 – 6 месяцев) – является начальной формой общения. Его отличительная особенность – необходимость доброжелательного отношения взрослых, которое воспринимается ребенком как гарантия его безопасности.

2. Ситуативно-деловое общение (от 6 месяцев до 3-х лет). Основная деятельность ребенка связана с изучением предметов. Ребенок наблюдает как взрослые манипулируют предметами, пытается повторить их действия.

3. Внеситуативно-познавательное общение. Форма общения характерна для детей дошкольного возраста.

Теперь деятельность ребенка направлена на познание свойств предметов. Не имея возможности познать все самому, ребенок интересуется у взрослых: «почему?».

4. Внеситуативно-личностное общение. Появляется к 6 – 7 годам. Ребенок воспринимает взрослого как конкретную личность, как члена общества. Ребенок задает взрослым множество вопросов о жизни, о работе, интересуется «миром людей».

Рассматривая вопрос социализации ребенка дошкольного возраста, необходимо подчеркнуть, что ведущим видом деятельности является *игра*. Она способствует эмоциональному, психическому, волевому и личностному развитию ребенка. Играя, ребенок познает окружающий его мир, усваивает социальные роли и модели поведения. По мере взросления ребенка меняется (усложняется) характер игры. Так, ребенок четырех лет копирует поведение взрослых и подражает им. В процессе игры он воспроизводит сюжеты действия. Игра становится сюжетной. К шести-семи годам у ребенка преобладает ролевая игра. Суть игры заключается в разделении ролей. Ближе к семи годам в играх детей вводятся определенные правила.

Игра современного дошкольника принципиально отличается от игровой деятельности ребенка десятилетие назад: появляются новые сюжеты игры, заимствованные из мультфильмов, телепередач, компьютерных игр. Героя мультфильма ребенок легко изображает, используя простые действия или фразы. Легкость изображения позволяет использовать подобный сюжет с минимальным уровнем развития игровой деятельности. Использование телесюжета в игре сводится к воспроизведению бытовых подробностей. Увлечение детей видеоиграми представляет серьезный риск для психического развития детей. Следует отметить тот факт, что играя в видеоигры, ребенок погружен в индивидуальную деятельность, а его контакты оскудевают, нарушается коммуникативная сфера, что может привести к социальной изоляции. Также видеоигры не способствуют развитию воображению ребенка, в таких играх отсутствует моральная оценка действий, очень много сцен насилия. Можно отметить, что отношения между персонажами игры примитивны и скудны. Это накладывает соответствующий отпечаток на характер игры современного ребенка. Взрослые, позволяющие ребенку проводить длительное время за компьютером и самоустраивающиеся от игровой деятельности с ребенком, тем самым нарушают закон развития ребенка, сформулированный Л. С. Выготским, суть которого состоит в том, что становление внутреннего мира ребенка и его развития происходит в совместной деятельности с взрослым. Все представления, переживания, образы и интересы ребенка имеют совместную форму. Взрослый не навязывает ребенку свои представления и ценности, а открывает ребенку новые грани действительности. Ребенок учится постигать суть вещей вместе с взрослым, благодаря диалогу взрослого с ребенком, настраиваясь на человеческое восприятие мира, стремясь к собственной деятельности. Следует подчеркнуть, что ранее игра рассматривалась как отдельный этап в присвоении ребенком общественных отношений. Если ранее родители рассматривали ребенка как «гарантию спокойной старости», то современные родители, наоборот, стремятся обеспечить своему ребенку беспроblemное, комфортное суще-

ствование на более продолжительный срок. В результате мы наблюдаем тенденцию к инфантилизации подрастающего поколения. Подчеркнем, что игровая деятельность обязательна сопровождается общением. В процессе игры у дошкольников возникает естественная потребность обмениваться мнениями и впечатлениями, согласовывать свои намерения, спорить. Также общение способствует взаимной передаче знаний. Однако, можно констатировать, что процессу формирования коммуникации детей отводится второстепенная роль. В дошкольных учреждениях не предусмотрено специального времени для общения детей, а занятия, направленные на развитие речи дошкольника, не могут полноценно заменить свободного общения.

Социализация детей дошкольного возраста является социально-педагогической проблемой. Основу процесса социализации ребенка составляют деятельность, общение, игра. Но необходимо отметить тот факт, что дошкольники не умеют общаться. Формированию навыков общения ни в семье, ни в дошкольных учреждениях не уделяется

должного внимания. Игровая деятельность дошкольников в современном мире теряет свои позиции. Так, исследователь О. В. Евдокишина отмечает, что игра современного ребенка однообразна, сюжет игры ограничен, отсутствуют роли представителей разных профессий [13]. По мнению исследователя, одной из причин, что игра утрачивает свои позиции, можно назвать ускоренное развитие ребенка в ущерб его обогащению. Другой причиной изменения статуса игры может быть изменение места ребенка в системе общественных отношений. Низкий уровень коммуникации и слабо развитая игровая деятельность являются причиной низкой интеграции человека в социум в более зрелом возрасте. Учитывая возможные негативные последствия, к организации процесса социализации необходимо подходить более ответственно. Поскольку основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра, то и процесс социализации необходимо выстраивать через разнообразную игровую деятельность.

Литература

1. Giddings F. P. The theory of socialisation. N. Y., 1897.
2. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 243 с.
3. Ковалева А. И. Методологические проблемы исследования социализации // Гуманитарные науки: теория и методология. 2012. № 2. С. 19 – 24.
4. Андреева Г. М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
5. Мардахаев Л. В. Социализация и социомомия. Социально-педагогический подход // Вестник высшей школы. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 51 – 55.
6. Мардахаев Л. В. Социализация человека как социально-педагогический процесс // Педагогическое образование и наука. 2009. № 4. С. 137.
7. Комарова Т. С. Развитие одаренности и способностей у детей от рождения до 10 лет // Педагогическое образование и наука. 2015. № 3. С. 6 – 10.
8. Кочисов В. К. Психолого-педагогические аспекты социализации личности ребенка // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 101 – 103.
9. Леутина А. Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 187.
10. Мудрик А. В. Социализация – поле системных изменений // Вопросы воспитания. 2014. № 4. С. 114.
11. Выготский Л. С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. М. 1984. Т. 4. С. 263.
12. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Л.: Питер, 2009.
13. Евдокишина О. В. Влияние игровой деятельности на социализацию детей дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2. С. 205 – 207.

SOCIALIZATION OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

Tatiana M. Churekova^{1, @1}, Veronika N. Puranen^{1, @2}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

^{@1} churekova_t@mail.ru

^{@2} bukvetica-kem@mail.ru

Received 25.05.2016.

Accepted 15.06.2016.

Keywords: socialization, an interdisciplinary field of study, factors of socialization, preschool children, family, preschool educational institutions, play and communicative activities.

Abstract: The article discusses the retrospective of the "socialization" concept and defines the nature of the socialization process as an interdisciplinary field of study (philosophy, sociology, psychology, pedagogy). The idea of a two-way process of socialization is emphasized, in which social environment (culture, language, values, and norms of behavior) and active position of the personality with its age and individual peculiarities are considered important. The article features characteristics of two basic and fundamentally different approaches to the problem of socialization, namely adaptation and activity.

The focus of attention is laid on the preschool stage of child development as a sensitive period of socialization of the younger generation. The leading role of the family and preschools in the process of familiarizing the child to social life is defined. The key aspects of the socialization of the preschool child are substantiated: activities (zone of actual development and zone of proximal development), communication and change types (situational and personal, situational and business, outside of situational – cognitive, outside of situational – personal), play activity. The problems concerning the communicative and play activities of a modern preschooler are defined.

For citation: Churekova T. M., Puranen V. N. Sotsializatsiia detei doshkol'nogo vozrasta kak sotsial'no-pedagogicheskai problema [Socialization of Preschool-age Children as a Socio-Pedagogical Problem]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 42 – 46.

References

1. Giddings F. P. *The theory of socialisation*. N. Y., 1897.
2. Parygin B. D. *Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoi teorii* [Basis of Social and Psychological Theory]. Moscow: Thought, 1971, 243.
3. Kovaleva A. I. Metodologicheskie problemy issledovaniia sotsializatsii [Methodological Problems of Socialization Research]. *Gumanitarnye nauki: teoriia i metodologiia = Humanitarian Sciences: Theory and Methodology*, no. 2 (2012): 19 – 24.
4. Andreeva G. M. *Psikhologiia sotsial'nogo poznanii* [Social Perception Psychology]. Moscow: Aspect Press, 2000, 288.
5. Mardakhaev L. V. Sotsializatsiia i sotsionomiia. Sotsial'no-pedagogicheskii podkhod [Socialization and sociology. Social and Pedagogic Approach]. *Vestnik vysshei shkoly. Seriya: pedagogika i psikhologiia = The Higher School Herald. Pedagogy and Psychology part*, no. 4 (2015): 51 – 55.
6. Mardakhaev L. V. Sotsializatsiia cheloveka kak sotsial'no-pedagogicheskii protsess [Human Socialization as Social and Pedagogical Process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogic Education and Science*, no. 4 (2009): 137.
7. Komarova T. S. Razvitie odarennosti i sposobnosti u detei ot rozhdeniia do 10 let [Abilities and Talents Development of Preschool and Primary School Age Children]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogic Education and Science*, no. 3 (2015): 6 – 10.
8. Kochisov V. K. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty sotsializatsii lichnosti rebenka [Psychological and Pedagogical Aspects of Children Personality Socialization]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiia = TSU Vector of Science, Pedagogy, Psychology part*, no. 4 (2013): 101 – 103.
9. Leutina A. L. Sotsializatsiia detei v sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniakh [Children Socialization in Modern Pedagogical Researches]. *Voprosy obrazovaniia = Educational Questions*, no. 3 (2014): 187.
10. Mudrik A. V. Sotsializatsiia – pole sistemnykh izmenenii [Socialization is the Field of System modifications]. *Voprosy vospitaniia = Educational Questions*, no. 4 (2014): 114.
11. Vygotsky L. S. *Sobranie sochinenii* [Collected Works by Vygotsky L. S.]. Moscow, vol. 4 (1984): 263.
12. Lisina M. I. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Children Personality Forming by means of Communication]. Izd. Piter, 2009.
13. Evdokishina O. V. Vliianie igrovoi deiatel'nosti na sotsializatsiiu detei doshkol'nogo vozrasta [The Influence of Playing Activity at Preschool Children Socialization]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia = World of Science, Culture and Education*, no. 2 (2015): 205 – 207.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОМУ ТРУДУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Татьяна М. Чурекова¹*, Екатерина Н. Штогрин²

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

² Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Заузелкова, 3

* churekova_t@mail.ru

Поступила в редакцию 14.03.2016 г.

Принята к печати 28.09.2016 г.

Ключевые слова: воспитание нравственного отношения к общественно полезному труду, младшие школьники, социальные мотивы, педагогические условия.

Аннотация: В статье авторы, давая сущностную характеристику воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду, акцентируют внимание на взаимодействии всех субъектов образовательного процесса и работников культурно-досуговых учреждений с целью формирования у младших школьников мотивов долга и ответственности, побуждающих их трудиться на пользу других людей и себя, проявляя волевые качества, эмоциональную отзывчивость, творческую активность в целенаправленной, осознанно-мотивированной, добровольной деятельности. Обосновывают и характеризуют педагогические условия, необходимые для реализации данного процесса в современной школе: разработка и апробация, во-первых, программы методической помощи педагогу по воспитанию нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности; во-вторых, системы взаимодействия школы, семьи и культурно-досуговых учреждений по реализации данного процесса; а в-третьих, включение младших школьников в различные виды общественно полезного труда в урочной и внеурочной деятельности.

Для цитирования: Чурекова Т. М., Штогрин Е. Н. Педагогические условия воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду в современной школе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 47 – 50.

В современном социуме за последние годы существенно актуализируется проблема воспитания нравственного отношения подрастающего поколения к общественно полезному труду. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», приоритетным направлением является «создание условий для воспитания здоровой, счастливой, свободной, ориентированной на труд личности», перед современной российской школой поставлена задача воспитания у детей уважения к труду и людям труда, формирование у школьников умений и навыков самообслуживания, потребности трудиться, ответственного и творческого отношения к разным видам трудовой деятельности [1]. Кроме того, депутатами Государственного собрания Республики Алтай разработан законопроект № 837675-6 (выписка из протокола заседания совета Госдумы от 19.10.2015 № 260) о введении в действующий ФЗ «Об образовании» (2013 г.) понятий «трудовое воспитание», «общественно полезный труд», несправедливо изъятые, по мнению авторов законопроекта, в постсоветское время [2]. Так, И. В. Белова (депутат Законодательной Думы Хабаровского края) на очередном заседании комитета подчеркнула о решающей роли трудового воспитания в формировании «высоконравственной личности, ориентированной на российские традиционные ценности, способной реализовать свой потенциал в современных условиях» [3].

По мнению многих современных исследователей (Е. Л. Болотова [4], А. Б. Вифлеемский, С. В. Питенко и др.), обращение к проблеме приобщения молодежи к

общественно полезному труду востребовано в сегодняшнем обществе, поскольку переоценка россиянами ценности труда в постсоветское время существенно отразилась на воспитании молодых граждан, когда было сформировано поколение, недостаточно подготовленное к самостоятельной жизни, отдающее предпочтение легким заработкам, бездуховному времяпровождению, разгульному образу жизни.

Младший школьный возраст является сензитивным для целенаправленного процесса воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности, так как среди преимуществ этого возраста можно отметить повышенную восприимчивость к усвоению моральных норм и правил, осознанную потребность заботиться о других людях, эмоциональную отзывчивость на переживания другого человека, способность к эмпатии, наличие первоначального опыта участия в общественно полезной деятельности и др. (А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Д. И. Фельдштейн, С. Н. Чистякова и др.).

В связи с вышесказанным под «воспитанием нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности» мы понимаем целенаправленное взаимодействие педагогов, школьников, их родителей и работников культурно-досуговых учреждений, способствующее формированию у младших школьников широких социальных мотивов долга и ответственности, побуждающих их трудиться на пользу других людей и себя, проявляя волевые качества, эмоциональную отзывчивость, творческую активность, способность к эмпатии,

адекватную оценку и самооценку своим поступкам в целенаправленной, осознанно-мотивированной, добровольной деятельности, имеющей общественно значимую цель и результат.

Эффективность воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности актуализирует проблему разработки педагогических условий исследуемого процесса в современном социуме. Так, согласно толковому словарю русского языка С. И. Ожегова, условие трактуется как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь [5]. С точки зрения Н. М. Борытко, педагогическое условие характеризуется как внешнее обстоятельство, влияющее на протекание педагогического процесса, специально созданного педагогом с целью достижения определенного результата [6]. В нашем исследовании педагогические условия воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности мы рассматриваем как совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, оказывающих существенное влияние на повышение уровня сформированности нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду.

Первым педагогическим условием является разработка и реализация программы методической помощи педагогу по воспитанию нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности. Выделяя данное педагогическое условие, мы руководствовались следующими теоретическими положениями:

– во-первых, в современном социуме возросла потребность в учителе, способном совершенствовать содержание своей деятельности посредством критического, творческого его осмысления и применения достижений науки и передового педагогического опыта [7];

– во-вторых, педагог должен уметь отбирать целесообразные методы и формы воспитательной работы, актуализирующие трудовую активность обучающихся, их желание заниматься общественно полезным трудом, принимать участие в его различных видах (Ю. А. Дмитриев, О. Ю. Елькина, С. В. Питенко и др.).

Однако современная практика свидетельствует, что реализация указанных положений затрудняется неумением педагога осмыслить теоретико-методологические основания процесса воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду, выявить причины низкого уровня сформированности нравственного отношения к общественно полезному труду у обучающихся начальных школ и определить возможные пути решения данной проблемы.

Результаты проведенного анкетирования среди учителей начальных классов позволяют утверждать, что большинство педагогов (84 %) отметили актуальность проблемы воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду в условиях современного воспитательно-образовательного процесса. Вместе с тем на вопрос: «Считаете ли Вы, что Вам удастся способствовать воспитанию нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду?» – лишь 12 % педагогов ответили утвердительно. 72 % учителей затруднились назвать возрастные особенности младшего школьника, обуславливающие

процесс воспитания нравственного отношения обучающихся к общественно полезному труду. Кроме того, на вопрос: «Как Вы оцениваете уровень своей компетентности в области данной проблемы?» – лишь 13 % опрошенных учителей оценивают указанный уровень как высокий, 39 % – средний, 48 % – низкий. В качестве аргументов были получены следующие пояснения: «отсутствие знаний по указанной проблеме», «недостаточная теоретическая и практическая подготовка» и др.

Сказанное выше актуализирует потребность в разработке и реализации программы методической помощи педагогу, ожидаемыми результатами реализации которой являются:

– систематизация знаний учителей о теоретико-методологических основаниях процесса воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности;

– актуализация знаний педагогов о возрастных особенностях младших школьников, влияющих на процесс нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности;

– умение педагогов отбирать целесообразные методы и формы воспитательной работы, актуализирующие трудовую активность обучающихся, их желание заниматься общественно полезным трудом, принимать участие в его различных видах;

– повышение профессионализма и методической компетентности педагогов, развитие у них навыков самообразовательной деятельности в контексте изучаемой проблемы.

Реализация *второго педагогического условия* включает разработку и апробацию системы взаимодействия школы, семьи и культурно-досуговых учреждений в процессе воспитания нравственного отношения обучающихся к общественно полезному труду. Согласно современным нормативно-правовым и методическим документам федерального уровня [1; 7; 8], целенаправленный процесс включения младших школьников в осознанно-мотивированную, добровольную деятельность, имеющую общественно значимую цель и результат, необходимо осуществлять на основе субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса – педагогами, учащимися и их родителями. В связи с тем, что значительную часть времени младший школьник проводит в школе и дома, необходимо, чтобы взаимодействие педагогов и родителей имело не противоречивый характер, а положительно и активно воспринимались ребёнком. Это осуществимо в том случае, если педагоги и родители станут сотрудниками и единомышленниками в процессе воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности.

Анализ результатов проведенного анкетирования среди родителей младших школьников свидетельствует, что большинство из них (76 %) отметили важность совместных усилий школы и семьи в процессе воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности. На вопрос: «Должна ли школа, с Вашей точки зрения, привлекать Вашего ребенка к общественно полезному труду?» – 89 % родителей ответили утвердительно, пояснив свой выбор следующими позициями: «без влияния педагогов воспитывать сложно», «в школе ребенок

проводит больше времени», «школа – это коллектив детей и учителей, а значит, в коллективе можно научить трудиться» и др. Однако ответы опрошенных учителей начальных классов позволяют сделать вывод о недостаточной поддержке школе со стороны родителей. По мнению 62 % педагогов, «родители не желают сотрудничать», «в семье дети не привлекаются к труду», «дети приходят в школу, не владея элементарными трудовыми навыками» и др. Приведенные суждения актуализируют необходимость взаимодействия школы и семьи как двух общественных институтов, в которых протекает процесс воспитания младших школьников.

Кроме этого, в современном социокультурном пространстве младший школьник активно вовлечен в обширную деятельность культурно-досуговых учреждений, в стенах которых продолжается формирование социально-значимых качеств (трудолюбия, ответственности, дисциплинированности и др.), творческой активности, воспитание чувства долга и ответственности перед другими людьми. Следовательно, целесообразно говорить о *взаимодействии школы, семьи и культурно-досуговых учреждений* в процессе воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду. Под *взаимодействием* мы понимаем совместные действия педагогов, родителей и работников культурно-досуговых учреждений с привлечением целесообразных методов и форм воспитательной работы, адекватных процессу воспитания нравственного отношения к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности.

Процесс воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности предусматривает привлечение обучающихся к общественно полезному труду и его видам: самообслуживание, труд в природе, волонтерская работа, разные трудовые операции [2; 3; 9; 10]. Однако лишь 13 % учителей начальных классов, как показало анкетирование, проводят целенаправленную работу, связанную с комплексным включением школьников

в различные виды общественно полезного труда. Большая часть опрошенных учителей привлекает обучающихся к общественно полезному труду избирательно, в основном это самообслуживание, включающее: дежурство в классе, по школе и в столовой и разные трудовые операции, ориентированные на изготовление игрушек и поделок, шитье и вышивание, работу с пластилином, глиной, картоном, природным материалом. Вместе с тем на вопрос: «В какой деятельности, на Ваш взгляд, оптимально воспитывать нравственное отношение младших школьников к общественно полезному труду?» – 83 % учителей определили, что лучше всего это будет «в урочной и внеурочной деятельности».

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования повышается значение внеурочной деятельности, одним из направлений которой является «общественно полезная деятельность». В рамках данного направления появляются значительные возможности для воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду через различные формы: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д. Таким образом, в качестве *третьего педагогического условия*, мы выделяем включение младших школьников в различные виды общественно полезного труда в урочной и внеурочной деятельности.

Резюмируя изложенное, отметим, что выделенные нами педагогические условия воспитания нравственного отношения младших школьников к общественно полезному труду как общечеловеческой ценности необходимы для повышения эффективности исследуемого процесса и определения положительной динамики уровня сформированности нравственного отношения к общественно полезному труду у обучающихся начальной школы.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный Закон от 21.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 31.12.2012. № 303.
2. Алтайские депутаты предлагают вернуть в школьную программу уроки труда // Regnum: информационное агентство. 01.06.2015. Режим доступа: <http://regnum.ru/news/society/1929123.html> (дата обращения: 15.02.2016).
3. Общественно полезный труд снова хотят вернуть в школы // Новости Хабаровска. 11.11.2015. Режим доступа: <http://khabarovsk-news.net/politics/2015/11/11/53647.html> (дата обращения: 01.03.2016).
4. Болотова Е. Л. Общественно полезный труд возвращается в школу? // Народное образование. 2012. № 2. С. 36 – 42.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Темп, 2010. 944 с.
6. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
7. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями. Презентации / сост. Г. В. Цветкова, Г. А. Ястребова. Волгоград: Учитель, 2015. 175 с.
8. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2013. 24 с. (Стандарты второго поколения).
9. Волосовец Т. В. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (контекстный анализ) // Воспитание школьников. 2016. № 1. С. 3 – 15.
10. Чернышенко И. Д. Трудовое воспитание школьников. М.: Просвещение, 1981. 191 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ENCOURAGING MORAL ATTITUDE TO SOCIALLY USEFUL ACTIVITIES IN MODERN PRIMARY SCHOOL

Tatiana M. Churekova^{1, *}, Ekaterina N. Shtogrina²

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

² Kuzbass Regional Institute of Workers of Education Training, 3, Zauzelkova street, Kemerovo, Russia, 650070

* churekova_t@mail.ru

Received 14.03.2016.

Accepted 28.09.2016.

Keywords: teaching of moral relations to socially useful work, younger students, social motives, pedagogical conditions.

Abstract: The authors of the article give essential characteristic of the teaching of moral attitude of younger schoolchildren to socially useful work and focus their attention on the interaction of all the agents of educational process and employees of cultural and entertainment establishments in their combined effort to develop in children a sense of duty and responsibility that would encourage them to work for the benefit of others and themselves, exercise endurance and stamina, empathy and creativity in purposeful, consciously motivated, voluntary activities.

The authors prove and describe pedagogical conditions necessary for the implementation of this process in contemporary school: a) the development and testing methodological assistance program for teachers concerning developing in younger schoolchildren a moral attitude to socially useful work, b) the system of family, school and cultural and leisure facilities cooperation for the implementation of this process, c) junior school incorporation into various types of socially useful work during appointed and extracurricular activities.

For citation: Churekova T. M., Shtogrina E. N. Pedagogicheskie usloviia vospitaniia npravstvennogo otnosheniia mladshikh shkol'nikov k obshchestvenno poleznomu trudu v sovremennoi shkole [Pedagogical Conditions of Encouraging Moral Attitude to Socially Useful Activities in Modern Primary School]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 47 – 50.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi Zakon ot 21.12.2012 № 273-FZ [On education in the Russian Federation. Federal Law as of 21.12.2012 No. 273-FZ]. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 303 (31.12.2012).
2. Altaiskie deputaty predlagaiut vernut' v shkol'nuiu programm uroki truda [Altaic deputies offer to return to the curriculum lessons]. *Regnum*, 01.06.2015. Available at: <http://regnum.ru/news/society/1929123.html> (accessed 15.02.2016).
3. Obshchestvenno polezny trud snova khotiat vernut' v shkoly [Socially useful work again want to return to school] // *Novosti Khabarovska = News of Khabarovsk*, 11.11.2015. Available at: <http://khabarovsk-news.net/politics/2015/11/11/53647.html> (accessed 01.03.2016).
4. Bolotova E. L. Obshchestvenno polezny trud vozvrashchaetsia v shkol'u? [Socially useful work is back in school?]. *Narodnoe obrazovanie = Popular education*, no. 2 (2012): 36 – 42.
5. Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. *Tolkovy slovar' russkogo iazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80000 words and phraseological expressions]. Moscow: Temp, 2010, 944.
6. Borytko N. M. *V prostranstve vospitatel'noi deiatel'nosti* [In the space of educational activity]. Ed. Sergeev N. K. Volgograd: Peremena, 2001, 181.
7. *Professional'nyi standart pedagoga. Individual'nyi obrazovatel'nyi marshrut pedagoga kak inst-rument ovladeniia novymi professional'nymi kompetentsiiami* [Professional standard teacher. Individual educational route educator as a tool for mastering new professional competencies]. Comp. Tsvetkova G. V., Iastrebova G.A. Volgograd: Uchitel', 2015, 175.
8. Daniliuk A. Ia., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontseptsiiia dukhovno-npravstvennogo razvitiia i vospitaniia lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia]. Moscow: Prosveshchenie, 2013, 24.
9. Volosovets T. V. *Strategiia razvitiia vospitaniia v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (kontekstnyi analiz)* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until the year 2025 (context analysis)]. *Vospitanie shkol'nikov = Education of schoolchildren*, no. 1 (2016): 3 – 15.
10. Chernyshenko I. D. *Trudovoe vospitanie shkol'nikov* [Work education of schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie, 1981, 191.

УДК 378.14.015.62

САМООЦЕНКА КАК ЛИЧНОСТНЫЙ КРИТЕРИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Дина В. Шалимова^{1, @1}, Ольга В. Митякина^{1, @2}, Мария А. Силкова^{1, @3}¹ Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, 650056, г. Кемерово, б-р Строителей, 47^{@1} avsh86@mail.ru^{@2} olgamityakina72@mail.ru^{@3} maria.silkova@mail.ru

Поступила в редакцию 28.03.2016 г.

Принята к печати 14.06.2016 г.

Ключевые слова: личность выпускника, конкурентоспособность, конкурентозначимые качества, самооценка, мотивация, трудоустройство.

Аннотация: В статье рассматривается содержание понятия «конкурентоспособность» с социально-экономической и психолого-педагогической точки зрения. Целью работы является определение роли самооценки конкурентозначимых качеств в ценностно-мотивационной системе личности выпускника вуза. Методы проведения работы: анкетирование, диагностическое тестирование. В результате исследования установлено, что наличие адекватной самооценки конкурентозначимых качеств является одним из факторов формирования конкурентоспособности выпускника. Учет данного фактора может применяться при определении критериев потенциально конкурентоспособной личности выпускника вуза и создании соответствующих педагогических условий в системе высшего образования.

Для цитирования: Шалимова Д. В., Митякина О. В., Силкова М. А. Самооценка как личностный критерий конкурентоспособности выпускников вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 51 – 55.

Подготовка конкурентоспособного выпускника является одной из главных задач высшего образования страны. Наличие спроса на труд конкретной личности, ее востребованность на рынке труда является внешним проявлением конкурентоспособности, ее результатом, проецирующим реальные социально-экономические условия на систему профессиональной подготовки выпускников вузов. Именно относительно выпускников вузов стала применяться изначально экономическая категория «конкурентоспособность».

Анализ исследований конкурентоспособности свидетельствует о том, что изучению подлежат ее экономические, социальные, профессиональные, психологические, профессионально-педагогические аспекты. Феномен «конкурентоспособная личность» является предметом изучения таких наук, как педагогика, психология, социология, экономика. Теоретические и практические разработки в различных научных областях представляют интерес для педагогической науки.

Т. Г. Кутейницына, изучая различные аспекты конкурентоспособности, отмечает интерес отечественных исследователей к данному понятию как к социально-экономической категории, характеризующей потенциальные способности человека к труду. Конкурентоспособность в данном аспекте представлена как интегративная характеристика личности, обладающей различными уровнями способностей: совокупностью качеств, характеризующих способности к труду; навыками поиска работы и умениями убедить работодателя в своих преимуществах; соответствующим уровнем качества рабочей силы [1, с. 18 – 19].

В педагогической науке исследование «конкурентоспособной личности» в основном связаны с подготовкой конкурентоспособного выпускника в вузе (Н. А. Бреднева, Л. А. Бодьян, О. О. Горшкова, С. В. Зверев, Г. В. Ившина, Р. А. Кривцов, Р. Г. Минзарипов, О. В. Перезовова,

Т. А. Сливина, С. А. Хазова, Ж. А. Шуткина и др.). Приведем примеры некоторых определений конкурентоспособности выпускника вуза в педагогическом контексте.

С. А. Хазова считает, что конкурентоспособность – это социально ориентированная система способностей, свойств и качеств личности, характеризующая ее потенциальные возможности в достижении успеха. Она определяет адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях, обеспечивающее внутреннюю уверенность в себе, гармонию с окружающим миром. Конкурентоспособность представлена структурными компонентами: компетентностью личности, акмеологической составляющей личности и конкурентоопределяющими личностными качествами (совокупностью качеств и способностей личности, востребованных обществом, и обеспечивающие успешность деятельности) [2].

Согласно определению Т. А. Сливиной, конкурентоспособный выпускник вуза – это субъект профессиональной деятельности, выступающий лидером в условиях конкуренции, обладающий интегральной, динамической, деятельностной характеристикой – конкурентоспособностью, выражающей сущностные возможности личности и проявляющейся в потребности к успешности и самосовершенствованию, в способности к самореализации, к достижению высокой эффективности деятельности [3].

Авторы, рассматривающие условия формирования конкурентоспособной личности в условиях вуза, основными категориями конкурентоспособности считают «стрессоустойчивость, способность к непрерывному профессиональному росту, лидерские качества, четкость целей, творческое отношение» [1, с. 14 – 15].

Особую важность выявления теоретических обоснований феномена «конкурентоспособная личность» для педагогической науки имеют исследования в области психологии, поскольку любая педагогическая проблема, как утверждает С. Д. Смирнов, имеет психологический

контекст. В этом «обнаруживается синкретическая слитность педагогического и психологического знания» [4]. Данное утверждение справедливо и в отношении конкурентоспособности как педагогического феномена. В нём обязательно наличие психологической составляющей, поэтому исследования, рассматривающие конкурентоспособность как психологический и психолого-педагогический феномен представляются актуальными.

Именно психологические знания позволяют, на наш взгляд, определить *сущность личностного аспекта конкурентоспособности выпускника, который заключается в способности к саморазвитию личности*, означающей «способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации» [5, с. 8].

Практический опыт показывает, что перечисленные выше качества, прежде всего, интересуют работодателя. Именно эти способности должны продемонстрировать выпускники вуза в процессе самопрезентации на этапе трудоустройства. Оказываясь в ситуации социального взаимодействия, например собеседования, соискатель становится субъектом самопрезентации, предъявляя специалисту по подбору персонала информацию о себе. О. А. Пикулёва отмечает, что самопрезентация – это непрерывный процесс предъявления субъектом Я-информации в межличностном взаимодействии, «независимо от степени осознанности субъектом этого процесса» [6, с. 80].

Несомненно, для соискателя, претендующего на трудоустройство, важно то, как он выглядит в глазах окружающих. Не в меньшей степени, на наш взгляд, важна *адекватность самооценки соискателя*: выпускник к моменту трудоустройства должен иметь некоторую совокупность представлений о себе, должен отдавать себе отчет об особенностях своих личностных качеств, собственной ценностно-мотивационной сферы, возможностях, что обнаруживается в уровне его притязаний.

По мнению ученых, самооценка относится к ядру личности и, определяя отношение личности к успехам и неудачам, она является важным регулятором поведения. Неадекватная самооценка может приводить к выбору слишком трудных или слишком легких целей, повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать соревнования. С другой стороны, установлена положительная корреляционная связь между самооценкой и стрессоустойчивостью [7; 8].

Несмотря на роль самооценки в регуляции деятельности, в работах по конкурентоспособности выпускника ей уделено, на наш взгляд, недостаточное внимание. Исследования готовности студентов к профессиональной деятельности, включающие самооценку студентов в качестве важного критерия, немногочисленны. К их числу относится анализ уровней профессиональной подготовки выпускников, предпринятый О. А. Урбан. Автор выделяет значительную по количеству группу выпускников, чей уровень профессиональной подготовки сложно классифицировать из-за эклектичности их установок (желание основать собственное дело при невысоком уровне мотивации достижений, планы трудоустройства по специальности при отрицательном отношении к выбранной профессии и др.) [9, с. 89]. Очевидно, что данные студенты не имеют адекватной самооценки, и завышенный уровень

притязаний в данном случае приведет их к неудачам в процессе трудоустройства.

Исследуя конкурентоспособность выпускника вуза, мы исходим из того, что самооценка стимулирует личность к саморазвитию и в то же время является одним из важнейших личностных критериев. Нами было проведено исследование с использованием анкетирования студентов Кемеровского технологического института пищевой промышленности по оценке ими своих конкурентозначимых качеств, которые определялись как социально значимые.

На основе литературных источников нами был составлен перечень основных качеств, потенциально характеризующих конкурентоспособную личность. Данный перечень был предложен студентам в виде анкеты с инструкцией «Отметьте качества, которые, как Вы считаете, свойственны Вам» (таблица 1) [10, с. 75 – 77].

Результаты опроса показали, что на первом месте по *самооценке* студентов находится качество «общительность» (80 %), на втором – ответственность (65 %), на третьем – уверенность в себе (58 %). Лидерские качества и практичность обнаружили у себя 30 % респондентов. Оценка будущими специалистами качеств «ответственность» и «инициативность» оказалась выше по сравнению с данными, приведенными в некоторых литературных источниках [11; 12].

Таблица 1. Оценка значимых личностных качеств студентами (n = 800)
Table 1. Assessment of personal qualities of students (n = 800)

| № п/п | Конкурентозначимые качества | Студенты, % |
|----------|--------------------------------|----------------|
| 1 | Общительность | 80 |
| 2 | Ответственность | 65 |
| 3 | Уверенность в себе | 58 |
| 4 | Лидерство | 30 |
| 5 | Практичность | 30 |
| 6 | Самостоятельность | 26 |
| 7 | Целеустремленность | 20 |
| 8 | Эрудиция | 19 |
| 9 | Инициативность | 15 |

Понимание значимости определенных личностных качеств необходимо будущим выпускникам, чтобы избежать несоответствия уровня притязаний и возможностей при трудоустройстве. Завышенный уровень притязаний выпускника может вызвать впоследствии чувство отчаяния и социальной апатии. Заниженный уровень притязаний приводит к отсутствию готовности к конкуренции на рынке труда. По данным исследователей, каждый пятый молодой человек опасается остаться без работы, а каждый второй – боится не справиться с материальными трудностями [13]. Результатом этого может явиться отчуждение молодежи от общества, уход от действительности, погружение в мир собственных проблем.

Сформированные конкурентные качества и адекватная их самооценка могут обеспечить выпускнику мобильность в период трудоустройства, гарантировать определенный «иммунитет» к невостребованности. Для успешного участия в конкурсном отборе выпускник должен уметь адекватно оценить себя относительно тех критериев, которые используются работодателем при выборе сотрудника. Если одним из критериев является,

например, умение управлять социальными процессами, то выпускник вуза должен, прежде всего, оценить свои лидерские качества, коммуникабельность и способность урегулировать конфликты. Поскольку сущностью личностного аспекта конкурентоспособности, как было отмечено, является саморазвитие, то без анализа собственных значимых качеств, без определения «точек роста» выпускник будет испытывать затруднения при выборе профессиональной деятельности и реализации своих планов. Поэтому развитию навыков самооценки конкурентных качеств у студентов необходимо уделять, по нашему мнению, более пристальное внимание.

Также, выпускнику вуза к моменту трудоустройства необходимо иметь *систему собственных приоритетов*, то есть понимать важность таких аспектов будущей деятельности, как успешность компании и личный успех, перспектива руководящей или подчиненной позиции в группе и т. д.

Для изучения ценностно-мотивационной сферы будущих выпускников, нами была применена методика Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова «Диагностика мотиваторов социально-психологической активности личности». Согласно авторам данной методики, основными стремлениями, регулирующими социально-психологическую активность субъекта, являются: стремление к достижению успеха; стремление к власти; тенденция к аффилиации (признанию и уважению в группе) [14].

Мы рассматриваем данные тенденции как терминальные ценности претендентов на трудоустройство, поскольку они являются существенными в связи с участием в выборе траектории дальнейшего профессионального становления, предполагающего конкурентоспособность.

Данная методика была применена в нашем исследовании с участием студентов Кемеровского технологического института пищевой промышленности, явившихся респондентами при оценивании конкурентозначимых качеств. Уровень выраженности каждого из трех вышеупомянутых мотиваторов активности студента вычислялся нами как сумма баллов, определяемая из оценки утверждений диагностического теста по 5-балльной положительной или отрицательной шкале. Позиции респондентов группировались по трем указанным видам тенденций активности. Например утверждение «Мне больше нравится работать в группе, чем в одиночку» характеризовало стремление к групповому признанию и уважению; утверждение «Мне нравится ставить перед собой реальные задачи и выполнять их» характеризовало стремление к успеху.

Каждое из пятнадцати утверждений оценивалось студентами в диапазоне от max «+5» до min «- 5» баллов; максимальная оценка по каждому мотиватору не превышала 25 баллов. Результаты диагностического тестирования соотношения ведущих тенденций, характеризующих активность будущих выпускников, приведены в таблице 2 [10, с. 68 – 69].

Таблица 2. Тенденции социально-психологической активности выпускников вуза (n = 800)
Table 2. Trends in social and psychological activity of graduates (n = 800)

| № п/п | Мотиваторы, регулирующие активность выпускников | Оценка потребности в баллах в среднем |
|-------|---|---------------------------------------|
| 1 | Стремление признанию и уважению в группе | 21,1 |
| 2 | Стремление к достижению успеха | 18,5 |
| 3 | Стремление к власти | 6,5 |

Из приведенных в таблице 2 данных видно, что доминирующей тенденцией в реализации активности выпускников является их стремление к групповому признанию и уважению, а наименее действующей – стремление к власти.

Данные тестирования социально-психологической активности сопоставимы с результатами опроса студентов по *самооценке* значимых личностных качеств (таблица 1). У опрошенных студентов средняя оценка тенденции стремления к групповому признанию и уважению явилась преобладающей и составила 21,1 балла, что находит внешнее проявление в высокой значимости качества «общительность». Тенденция стремления к достижению успеха, свойственная ответственным и уверенным в себе студентам, заняла вторую позицию – 18,5 балла. Тенденция «стремление к власти» получила минимальное количество баллов – 6,5, проявив себя в оценке лидерских качеств лишь 30-ю процентами респондентов.

Результаты данного сопоставления позволяют рассматривать самооценку конкурентозначимых качеств как один из параметров ценностно-мотивационной системы личности будущего выпускника вуза. Как известно, именно система эмоционально-оценочных отношений задает иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности [5]. Поэтому участники диагностического тестирования и анкетирования по самооценке значимых качеств стали объектами нашего дальнейшего наблюдения с це-

лью выяснения их реального трудоустройства. Нами было установлено, что трудоустроенными оказались 91 % участников предшествующих опросов и тестирования, причем более 65 процентов из них заняли рабочие места, требующие квалификации не ниже приобретенной в вузе.

Таким образом, студенты, обладающие определенными социально-психологическими чертами и адекватной их самооценкой, реализовали свою потенциальную способность конкурировать на рынке труда, что способствовало их успешному трудоустройству.

Потенциальные конкурентозначимые качества студентов в нашем исследовании были выявлены в том числе благодаря использованию инструмента самооценки, что свидетельствует о его определенной прогностической ценности. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что адекватная самооценка конкурентозначимых качеств выпускников является критерием конкурентоспособности и личностным резервом формирования готовности к конкурентному поведению.

В КемТИПП ведется активная работа по созданию и реализации соответствующих педагогических условий формирования конкурентоспособности выпускников [15; 16]. Научно-педагогические работники вуза учитывают необходимость для выпускников обладания такими компетенциями и навыками, как сотрудничество или работа в команде, коммуникативные навыки, ориентация на результат, навыки работы с информацией, планирование

и организация деятельности малого предприятия, лидерство и т. д. Студенты принимают участие в тренингах, знакомясь с ассесмент-центром как комплексным методом оценки персонала, осознают свои сильные и слабые стороны, получают информацию о вакансиях в профильных компаниях, учатся составлять резюме [17, с. 83 – 86]. То есть студенты имеют возможность развивать в себе конкурентозначимые качества с целью трудоустройства и дальнейшей личностной и профессиональной самореализации.

Мы полагаем, что система перечисленных выше компетенций, конкурентозначимых качеств и тенденций реализации активности, с учетом их самооценки студентами, применима для описания потенциально конкурентоспособной личности выпускника вуза. Полученные данные свидетельствуют о перспективах дальнейшего исследования тенденций конкурентного поведения выпускников, изучая их самооценку в период обучения в вузе.

Литература

1. Кутейнищина Т. Г. Конкурентоспособность специалиста: критическое прочтение отечественных публикаций // Современные исследования социальных проблем. 2011. Вып. № 4. Т. 8. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-spetsialista-kriticheskoe-prochtenie-otechestvennyh-publikatsiy#ixzz43aNvZ4Wj>
2. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2011. 58 с.
3. Сливина Т. А. Формирование конкурентоспособной личности будущего специалиста в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Сиб. федер. ун-т. Красноярск: Издательство КГПУ, 2008. 24 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 304 с.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л. М. Митиной. М.: Academia, 2005. 336 с.
6. Пикулёва О. А. Профессиональные особенности самопрезентации личности // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 2. С. 80 – 92.
7. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
8. Сорокина Л. В., Туляшева А. Б. Уровень притязаний как фактор резистентности личности подростков при смене образовательной среды // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 10 – 2. С. 220 – 222.
9. Урбан О. А. Уровни профессиональной подготовки выпускников вузов Кузбасса // Социологические исследования. 2007. № 11, ноябрь. С. 83 – 90.
10. Шалимова Д. В. Формирование социальной активности будущих специалистов в воспитательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2010. 208 с.
11. Неделько С. С. Ориентирование обучения на формирование ключевых компетенций как основа успешной социально-профессиональной адаптации выпускников на производстве // Непрерывное профессиональное образование и карьера – XXI век: сб. трудов региональной научно-практической конференции. Апрель, 2007. Юрга: Томск: STT, 2007. С. 80 – 83.
12. Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // Социологические исследования. 2008. № 2. С. 83 – 90.
13. Субъект, личность и психология человеческого бытия: Труды Института психологии РАН / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рязиной. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 384 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
15. Альмяшова Л. В., Шалимова Д. В. Внеаудиторная деятельность по иностранному языку как показатель формирования конкурентоспособности будущего специалиста (из опыта работы) // Europäische Fachhochschule. European Applied Sciences. 2012. № 1. С. 108 – 110.
16. Шалимова Д. В., Жданова Г. А. Влияние внеаудиторной деятельности на иностранных языках на формирование компетентного специалиста. Научные труды SWorld. 2013. № 1. Т. 23. С. 12 – 15.
17. Митякина О. В., Борисенко Е. Н. Формирование готовности выпускника вуза к конкуренции на рынке труда на этапе трудоустройства // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2(62) Т. 3. С. 83 – 87.

SELF-ESTEEM AS PERSONALITY CRITERION OF GRADUATES' COMPETITIVE ABILITY

Dina V. Shalimova^{1, @1}, Olga V. Mityakina^{1, @2}, Mariya A. Silkova^{1, @3}

¹ Institute of Food Science and Technology (University), 47, Stroitelei Avenue, Kemerovo, Russia, 650056

^{@1} avsh86@mail.ru

^{@2} olgamityakina72@mail.ru

^{@3} maria.silkova@mail.ru

Received 28.03.2016.

Accepted 14.06.2016.

Abstract: The article deals with the “competitive ability” concept from socio-economical, psychological and pedagogical points of view. The paper is aimed at identifying personality self-esteem in the system of value-oriented and motivational

Keywords: graduate's personality, competitive ability, achievement-oriented qualities, self-esteem, motivation, employability.

parameters of the competitive graduate. Methods of research are: polling, diagnostic testing. The research exposed self-acceptance of achievement-oriented qualities as one of the factors of the graduate's competitive ability development. The exposed factor can be used for identifying potential competitive ability criteria and applied when creating proper pedagogical environment in the higher education system.

For citation: Shalimova D. V., Mityakina O. V., Silkova M. A. Samoosenska kak lichnostnyi kriterii konkurentosposobnosti vypusnikov vuza [Self-esteem as Personality Criterion of Graduates' Competitive Ability]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 51 – 55.

References

1. Kuteinitsyna T. G. Konkurentosposobnost' spetsialista: kriticheskoe prochtenie otechestvennykh publikatsii [Specialist's competitiveness: critical analyses of the national literature]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem = Modern Research of Social Problems*, 8, no. 4 (2011). Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/konkurentosposobnost-spetsialista-kriticheskoe-prochtenie-otchestvennykh-publikatsiy#ixzz43aNV-Z4Wj>
2. Hazova S. A. *Razvitie konkurentosposobnoi lichnosti v sisteme obrazovaniia*. Avtoref. diss. doctora ped. nauk [Development of the competitive personality in the system of education. Dr. ped. Sci. Diss. Abstr.]. Maikop, 2011, 58.
3. Slivina T. A. *Formirovanie konkurentosposobnoi lichnosti budushchego spetsialista v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of the future specialist's competitive personality in the educational process of the higher educational institution. Cand. ped. Sci. Diss. Abstr.]. Sib. Feder. Univ. Krasnoyarsk, 2008, 24.
4. Smirnov S. D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniia: ot deiatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and psychology of higher education: from activities to personality]. Moscow: Akademiia, 2001, 304.
5. *Lichnost' i professiia: psikhologicheskaiia podderzhka i soprovozhdenie* [Personality and profession: psychological support and follow-up]. Ed. Mitin L. M. Moscow: Academia, 2005, 336.
6. Pikuleva O. A. Professional'nye osobennosti samoprezentatsii lichnosti [Occupational traits of self-presentation]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniia – Current issues of psychological knowledge*, no. 2 (2013): 80 – 92.
7. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* [Concise dictionary of psychology]. Comp. Karpenko L. A., Ed. Petrovskii A. V., Iaroshevskii M. G. Moscow: Politizdat, 1985, 431.
8. Sorokina L. V., Tuliashva A. B. Uroven' pritiianii kak faktor rezistentnosti lichnosti podrostkov pri smene obrazovatel'noi sredy [Level of aspiration as the factor of teenager personality's resistance while changing the educational environment]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk = Current issues of humanities and sciences*, no. 10(2) (2013): 220 – 222.
9. Urban O. A. Urovni professional'noi podgotovki vypusnikov vuzov Kuzbassa [Level of professional training of the Kuzbass higher educational institution graduates]. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological studies*, no. 11 (2007): 83 – 90.
10. Shalimova D. V. *Formirovanie social'noi aktivnosti budushchikh spetsialistov v vospitatel'noi srede vuza*. Diss. kand. ped. nauk [Modeling of future specialists' social inclusion in the higher educational institution environment. Cand. ped. Sci. Diss.]. Kemerovo State. Univ. Kemerovo, 2010, 208.
11. Nedel'ko S. S. Orientirovanie obucheniia na formirovanie kliuchevykh kompetentsii kak osnova uspeshnoi sotsial'no-professional'noi adaptatsii vypusnikov na proizvodstve [Vectoring to key competence development as basis for successful graduates' social and professional adaptation]. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie i kar'era – XXI vek: materialy regional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Aprel' 2007)* [Continuous professional training and career: Proc. Reg. Sc.-Prac. Conf.]. Iurga: Tomsk, 2007, 80 – 83.
12. Petrov A. V. Tsennostnye predpochteniia molodezhi: diagnostika i tendentsii izmenenii [Youth axiological preferences: diagnosis and development trends]. *Sotsiologicheskie issledovaniia = Sociological studies*, no. 2 (2008): 83 – 90.
13. *Sub"ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiia* [Behavior, personality and psychology of human being-in-the-world]. Ed. Znakov V. V., Riabikina Z. I. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2005, 384.
14. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaiia diagnostika razvitiia lichnosti i malych grupp* [Social and psychological diagnosis of personality and small group development]. Moscow: Institut Psichoterapii, 2002, 490.
15. Al'miashova L. V., Shalimova D. V. Vneauditornaia deiatel'nost' po inostrannomu iazyku kak pokazatel' formirovaniia konkurentosposobnosti budushchego spetsialista (iz opyta raboty) [Independent student work in a foreign language as an element of competitiveness]. *Europaeische Fachhochschule. European Applied Sciences*, no. 1 (2012): 108 – 110.
16. Shalimova D. V., Zhdanova G. A. Vliianie vneauditornoi deiatel'nosti na inostrannykh iazykakh na for-mirovanie kompetentnogo spetsialista [Influence of extracurricular activities in foreign languages on the competitive specialist development]. *Nauchnye trudy SWorld = Proceedings of SWorld*, 23, no. 1 (2013): 12 – 15.
17. Mitiakina O. V., Borisenko E. N. Formirovanie gotovnosti vypusnika vuza k konkurencii na rynke truda na etape trudoustroistva [Development of higher educational institution graduate readiness for the labour market competition at the employment stage]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, 3, no. 2 (2015): 83 – 87.

УДК 379

УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА КАК СРЕДСТВО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наталья А. Шмырёва^{1, @1}, Илья В. Палаткин^{2, @2}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

² Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

@1 n.shmireva@yandex.ru

@2 sportpalat@mail.ru

Поступила в редакцию 12.05.2016 г.

Принята к печати 15.06.2016 г.

Ключевые слова: дисциплины гуманитарного цикла, философия, педагогика, психология, физическая культура, здоровьесберегающая деятельность, здоровье.

Аннотация: Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме здоровьесбережения студентов. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка представить анализ возможностей предметов «Философия», «Педагогика», «Психология», «Физическая культура», что позволяет определить пути решения проблемы подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности. С этой целью в данном исследовании был представлен блок дисциплин междисциплинарного характера, приведен анализ их возможностей в аспекте теоретической подготовки, уточнена важность осознанной включенности в освоение, усвоение и присвоение научной информации, имеющей прикладную значимость и направленность для жизнедеятельности. Авторами предложены точки зрения различных ученых, которые раскрывают философский и педагогический подходы, психологический аспект, роль физической культуры в процессе подготовки к здоровьесберегающей деятельности. Проведенное исследование позволяет расширить существующие представления о возможности дисциплин гуманитарного цикла, которые выступают средством теоретической подготовки к здоровьесберегающей деятельности студентов вуза.

Для цитирования: Шмырёва Н. А., Палаткин И. В. Учебные дисциплины гуманитарного цикла как средство теоретической подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 56 – 59.

В процессе теоретического анализа проблемы здоровьесбережения мы обратили внимание на то, что понятия «здоровье», «здоровый образ жизни», «здоровьесберегающая деятельность» рассматриваются в таких дисциплинах, как «Философия», «Психология», «Педагогика», «Физическая культура». В качестве основы мы выделяем возможности названных дисциплин в процессе подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности.

Здоровьесберегающую деятельность мы рассматриваем как сознательно осуществляемую активную деятельность студента, которая возможна при наличии личного опыта и представляет собой двухэтапный процесс: во-первых, приобретение знаний, умений и навыков студентами вуза об укреплении и сохранении собственного здоровья, во-вторых, использование полученных знаний в повседневной жизни.

По мнению С. П. Ильиной, в настоящее время дисциплины гуманитарного цикла рассматриваются как важнейшее средство личностно-профессионального становления студента, способного использовать полученные в вузе знания для самостоятельного осмысления любой жизненной ситуации, и основанного на этих знаниях проектирования собственной жизнедеятельности [1].

В своем исследовании О. Р. Кокорина к одному из важнейших аспектов гуманизации образовательного процесса в вузе относит создание условий, обеспечивающих сохранение, укрепление и развитие здоровья [2].

Взгляды философов на здоровье способствуют формированию мировоззренческих представлений о данном понятии. Так, Платон рассматривал здоровье как благо, способствующее духовному удовлетворению человека, как явление, тождественное гармонии. Здоровье, таким образом, определялось им на основе существовавшего в древнегреческом обществе культа красоты, гармонии здорового человеческого тела. Аристотель рассматривал здоровье как гармонию, превосходные телесные и душевные свойства. Философ выделил здоровье в качестве основной цели медицины, направленной на сохранение здоровья, которое зависит от того, какой образ жизни ведет человек. Ф. Бэкон относил здоровье к одному из главных человеческих благ и призывал к познанию человеком собственного организма для сохранения здоровья [3].

Педагогический подход в трактовке понятия «здоровье» проявляется через антропологичность, которая обусловлена тем, что в рамках здоровьесберегающего образования ведется речь только о здоровье человека; интегральность, связанную с реализацией процесса со-

хранения здоровья с учетом всех знаний о человеке, добытых науками; личностно-ориентированную направленность процесса сохранения здоровья, в котором человек является одновременно и субъектом, и объектом своей деятельности; педагогическую направленность процесса здоровьесбережения: преподаватели и студенты учатся быть здоровыми, приобретая определенные знания о здоровье и соответствующие умения, овладевают культурой здоровья; гуманистичность, обусловленную признанием здоровья главной ценностью человеческой жизни [4].

Для нас важно мнение Н. А. Панчук, которая отмечает, что именно *педагогика* рассматривает условия укрепления и сохранения здоровья человека; разрабатывает цели, задачи, содержание, технологии, направленные на формирование устойчивой мотивации к здоровому образу жизни [5].

Психологический аспект здоровьесберегающей деятельности связан с внутренними ощущениями и отношениями личности, которые, по мнению А. М. Козина, наряду с самопознанием, самопониманием, самопринятием, саморазвитием, самоутверждением, самосовершенствованием, самоактуализацией проявляются в *самореализации* [6].

Процесс самореализации студентов в здоровьесберегающей деятельности связан с рядом задач, решение которых позволит *вооружить* студентов специальными знаниями, представлениями о природе человека, нацеленными на сохранение и укрепление здоровья личности; *развить* у студентов умения использовать полученные знания в вопросах сохранения и укрепления собственного здоровья; *способствовать* устойчивости интереса и потребности студентов в применении знаний в области здоровьесберегающей деятельности на практике; *обучить* здоровьесберегающим рефлексивным умениям в целях сохранения и укрепления здоровья.

Особая роль в подготовке студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности принадлежит *физической культуре*, которая, по мнению Э. М. Казина, определяет закономерности поддержания здоровья, совершенствования физического развития и физической подготовленности человека [7 – 9].

Как научная дисциплина «Физическая культура» представляет собой систему знаний о сущности, общих закономерностях ее функционирования и направленного использования с целью всестороннего гармонического развития людей. Она формировалась в процессе понимания закономерностей физического развития человека, оказавшего влияние на современные взгляды и представления о физической культуре, широко используя информацию из области таких наук, как психология, физиология, педагогика и т. д. [10].

Следует отметить, что образовательные учреждения имеют преимущества в приобщении к физической культуре: стратегия деятельности образовательных учреждений позволяет всем обучающимся получить образование в области культуры здоровья; организация и со-

держание занятий физической культурой осуществляются главным образом через применение соответствующих образовательных программ и использование системы обучения.

Подготовка студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности на занятиях физической культурой проявляется в следующем:

- усвоение студентом совокупности знаний о здоровье как о важной ценности жизни, здоровом образе жизни, о физической культуре как части общей культуры;
- приобретение умений самостоятельного и постоянного использования средств физической культуры и спорта, владение методами укрепления своего собственного здоровья;
- анализ своей здоровьесберегающей деятельности.

Одну из *главных задач* занятий физической культурой М. Я. Виленский и А. Г. Горшков определяют в формировании *бережного отношения к здоровью*, содействии правильному формированию и всестороннему развитию организма, поддержанию высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения [11].

В целом физическая культура формируется и актуализируется в период осознанной деятельности. Поэтому основной задачей, которую необходимо решить кафедрам физического воспитания вузов в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий, является формирование положительного отношения студентов к физкультурно-оздоровительной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, мы определили возможности дисциплин гуманитарного цикла в процессе подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности с точки зрения межпредметных связей: в *философии* важно гармоничное развитие человека, выстраивание доброжелательных отношений с окружающими людьми, природой и самим собой; в *психологии* рассматриваются представления о природе человека, нацеленные на сохранение и укрепление здоровья личности; возможности строить свое поведение в соответствии с решением задачи сохранения и укрепления собственного здоровья; устойчивая мотивация на здоровьесберегающую деятельность; здоровьесберегающие рефлексивные умения в целях самопознания собственного организма, позитивное отношение к себе и принятие других; самореализация в процессе здоровьесберегающей деятельности; *педагогика* обеспечивает условия укрепления и сохранения здоровья человека, формулируя цели, задачи, содержание, технологии, направленные на приобщение студентов к здоровому образу жизни; учебная дисциплина «*физическая культура*» обладает огромным ценностным потенциалом, который способствует воспитанию личности; удовлетворяет социальные потребности в общении, игре, развлечении, в некоторых формах самовыражения личности через социально активную полезную деятельность; способствует развитию двигательных умений, навыков и физических качеств человека.

Литература

1. Ильина С. П. Возможности педагогических дисциплин в профессиональном становлении студентов педагогического вуза // Педагогика в современном мире: сборник статей Всероссийской научной конференции, посвящен 215-летию Герценовского университета и 90-летию кафедры педагогики. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2011. С. 67 – 70. Режим доступа: <http://www.kafedra-forum.narod.ru/index/0-19> (дата обращения: 29.04.2016).
2. Кокорина О. Р. Здоровьесбережение личности в условиях высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 42 с.
3. Хрусталев Ю. М. Философия медицины: учебник / под ред. Ю. Л. Шевченко. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. 480 с.
4. Орехова Т. Ф. Педагогический подход к здоровью человека как феномену культуры // Оздоровление средствами образования: региональные аспекты: материалы регион. науч.-практ. конф. по оздоровлению подрастающего поколения. Челябинск, 2003. С. 18 – 21.
5. Панчук Н. С. Формирование здоровьесберегающей ответственности студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2007. 23 с.
6. Козин А. М. Теоретическое осмысление психологических аспектов самореализации личности в сфере здоровьесбережения // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 13. С. 28 – 34.
7. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Айзман Р. И., Свиридова И. А., Семенкова Т. Н., Федоров А. И., Шинкаренко А. С., Працун Э. В. Социально-педагогические аспекты сохранения и укрепления здоровья обучающихся // «Achievement of High School – 2013»: матер. за IX Международна научна практична конф., 17 – 25.11.2013. София: Бял Град-БГ, 2013. Т. 26. С. 28 – 33.
8. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие. 3-е изд. и перераб. М.: Омега-Л, 2013. 443 с.
9. Казин Э. М., Федоров А. И., Айзман Р. И., Касаткина Н. Э., Семенкова Т. Н., Тарасова О. Л. Социально-педагогические подходы к здоровью как базовой адаптивной и социальной ценности // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 30 – 36.
10. Курамшин Ю. Ф., Григорьев В. И., Латышева Н. Е. Теория и методика физической культуры: учебник для вузов / под ред. Ю. Ф. Курамшина. М.: Советский спорт, 2004. 463 с.: ил.
11. Виленский М. Я., Горшков А. Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2012. 240 с.

HUMANE STUDIES AS MEANS OF THEORETICAL HEALTH SAVING ACTIVITY TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nataliya A. Shmyreva^{1, @1}, Ilya V. Palatkin^{2, @2}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

² Novosibirsk Pedagogical State University, 28, Vilyuyskaya Street, Novosibirsk, Russia, 630126

@1 n.shmyreva@yandex.ru

@2 sportpalat@mail.ru

Received 12.05.2016.

Accepted 15.06.2016.

Keywords: Humane studies, philosophy, pedagogy, psychology, physical culture, health saving activities, health.

Abstract: This article is devoted to studying of the possibilities of humane cycle subjects ("Philosophy", "Psychology", "Psychology", "Physical Education"). The aim of the study is to examine the interdisciplinary nature of the process of preparation of students of higher education institutions for health saving activities. The article expands the concept of "health saving activities", focuses on active student activities, which include the acquisition of knowledge and skills of preserving and strengthening health and their application in life. The methods of research are: theoretical analysis, synthesis, generalization of scientific sources. The study presents points of view of various authors who take into account philosophical and pedagogical approaches, psychological aspect and the role of physical training in preparation for health saving activities. The study identifies the possibility of humanities in the process based on existing and emerging knowledge about health preserving activities.

For citation: Shmyreva N. A., Palatkin I. V. Uchebnye distsipliny gumanitarnogo tsikla kak sredstvo teoreticheskoi podgotovki studentov vuza k zdorov'esberegaiushchei deiatel'nosti [Humane Studies as Means of Theoretical Health Saving Activity Training at Higher Education Institutions]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 56 – 59.

References

1. Il'ina S. P. Vozmozhnosti pedagogicheskikh distsiplin v professional'nom stanovlenii studentov pedagogicheskogo vuza [Features of pedagogical disciplines in the professional formation of students of pedagogical high school]. *Pedagogika v sovremennom mire: sbornik statei Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii; posviashchen 215-letiiu Gertsenovskogo universiteta i 90-letiiu kafedry pedagogiki. Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena* [Pedagogy in the modern world: Proc. all-Russian Sc. Conf. dedicated to the 215th anniversary of Herzen University and the 90th anniversary of the Department of pedagogy]. Russian state pedagogical University Herzen A. I., 2011, 67 – 70. Available at: <http://www.kafedra-forum.narod.ru/index/0-19> (accessed 29.04.2016).
2. Kokorina O. R. *Zdorov'esberezhenie lichnosti v usloviakh vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia*. Avtoref. Diss. doctora ped. nauk [Health preserving person in the conditions of the higher pedagogical education. Dr. ped. Sci. Diss. Abstr.]. Moscow, 2012, 42.
3. Khrustalev Iu. M. *Filosofia meditsiny* [Philosophy of medicine]. Ed. Iu. L. Shevchenko. Moscow: GEOTAR-MED, 2004, 480.
4. Orekhova T. F. Pedagogicheskii podkhod k zdorov'iu cheloveka kak fenomenu kul'tury [The pedagogical approach to human health as a phenomenon of culture]. *Ozdorovlenie sredstvami obrazovaniia: regional'nye aspekty: materialy region. nauch.-prakt. konf. po ozdorovleniiu podrastaiushchego pokoleniia* [Improvement Through Education: regional aspects: Proc. region. Sc.-Prac. Conf. to improve the health of the younger generation]. Cheliabinsk, 2003, 18 – 21.
5. Panchuk N. S. *Formirovanie zdorov'esberegaiushchei otvetstvennosti studentov vuza*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of health-responsibility of the university students. Cand. ped. Sci. Diss. Abstr.]. Kemerovo, 2007, 23.
6. Kozin A. M. Teoreticheskoe osmyslenie psikhologicheskikh aspektov samorealizatsii lichnosti v sfere zdorov'esberezheniia [Theoretical understanding of the psychological aspects of self-identity in health preserving]. *Vestnik JuUrGU = Bulletin of the south Ural State University*, no. 13 (2011): 28 – 34.
7. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Aizman R. I., Sviridova I. A., Semenkova T. N., Fedorov A. I., Shinkarenko A. S., Pratsun E. V. Sotsial'no-pedagogicheskie aspekty sokhraneniia i ukrepleniia zdorov'ia obuchaiushchikhsia [Is social-pedagogical aspects of preservation and strengthening of health of students]. «*Achiev ment sof High School – 2013*»: Mater. Za IX mezhdunarodna nauchna praktichna konf., 17 – 25.11.2013 [«Achiev ment sof High School – 2013»: Proc. IX Intern. Sc.-Prac. Conf., 17-25.11.2013.]. Sofiia: «Bial Grad-BG» OOD, 2013, Vol. 26, 28 – 33.
8. Kazin E. M., Kasatkina N. E., Rudneva E. L. *Zdorov'esberegaiushchaia deiatel'nost' v sisteme obrazovaniia: teoriia i praktika* [Health preserving education activities in the theory and practice]. Moscow: Izdatel'stvo "Omega-L", 2013, 443.
9. Kazin E.M., Fedorov A. I., Aizman R. I., Kasatkina N. E., Semenkova T. N., Tarasova O. L. Sotsial'no-pedagogicheskie podkhody k zdorov'iu kak bazovoi adaptivnoi i sotsial'noi tsennosti [Socio-educational approach to health as a basic adaptive and social value]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical Journal*, no. 9 (2012): 30 – 36.
10. Kuramshin Iu. F., Grigor'ev V. I., Latysheva N. E. *Teoriia i metodika fizicheskoi kul'tury* [Theory and methods of physical culture]. Ed. Iu. F. Kuramshin. Moscow: Sovetskii sport, 2004, 464.
11. Vilenskii M. Ia., Gorshkov A. G. *Fizicheskaia kul'tura i zdorovyi obraz zhizni studenta* [Physical training and a healthy way of life of a student]. Moscow: KNORUS, 2012, 240.

УДК 165.3

УЖАС КАК «ПОВТОРНОЕ ВЫБРАСЫВАНИЕ В МИР»

Анастасия А. Аксенова^{1, @}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
@ AA9515890227@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.07.2016 г.

Принята к печати 14.09.2016 г.

Ключевые слова: ужас, человек, бытие, ничто, мышление, «повторное выбрасывание в мир».

Аннотация: В некоторой степени истолкованность самих отдельных феноменов, в том числе и феноменов страха, ужаса, тревоги, не имеет строгой системы. Во-первых, остается за рамками размышлений сама возможность данных феноменов являть себя в рамках присутствия. Во-вторых, констатируя наличие различных модальностей расположения присутствия, не стоит вопрос о причинах вхождения в эти модальности расположения. В XXI веке многое остается упущенным в изучении этой области, которая всё еще требует осмысления. Специфика предпринятого нами анализа в том, чтобы исходя из разработок М. Хайдеггера, развить и конкретизировать структуру бытийных модальностей расположения с целью выявления способностей мышления реагировать на вхождение в ряд модальностей расположения. Мы считаем необходимым предложить рассмотрение этих феноменов не только в качестве предмета изучения, но и как способ присутствия человека и раскрытое бытие.

Сущность страха, ужаса и тревоги не схватывается, если мы просто поставим их в качестве познаваемого предмета. Следует отметить и необходимость изучения данных феноменов не изолированно друг от друга. Так как изолированное истолкование страха от ужаса и тревоги приводит к утрате присущего каждому из них содержания в результате неосознанной подмены одного понятия на другое.

Хотя проблемы, связанные с феноменом страха и ужаса, так или иначе рассматривались в ряде работ, задача исследования остаётся актуальной поскольку страх рассматривается нами как временная модальность расположения, а ужас как повторное «выбрасывание в мир» [1]. Мы полагаем, что феномены тревоги и ужаса не могут являться модусами страха, так как располагаются на разных уровнях категоризации сознания. Страх всегда конкретен и включает объект и субъект (эта мысль намечена в трудах К. Ясперса) [2, с. 33]. Ужас ситуативен и тотален, представляет собой раскрытие неподлинного бытия. Тревога обладает протяженностью во времени и маркирует сокрытость бытийных движений человеческого существования, указывает на конфронтацию одновременной свободы и при этом заброшенности человека в мир.

Для цитирования: Аксенова А. А. Ужас как «повторное выбрасывание в мир» // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 60 – 65.

Когда сознание в силу своей интенциональности обращено к обнаружению смысла, предметом его становится бытие. Однако само такое обращение требует особых усилий и потому совершается только в особенных случаях. Эти случаи намечаются рядом причин и событий, которыми поглощен человек до того, как его сознание обратится к вопросу о смысле. Остановка бесконечно производимых действий происходит в момент схватывания сознанием подвешенности положения незыблемых, как казалось ранее, ценностей, над пропастью возможности Небытия. *Страх содержит в себе прорыв в более фундаментальное понимание бытия, так как в отличие*

от сущего становится доступным через Ничто, а страх и есть «дыхание» Ничто.

Ужас привлекает внимание исследователей уже долгое время, невозможно не заметить, что ужас занимает определенное положение в пространстве культуры. В научной и художественной литературе данный феномен освещается регулярно [3, с. 46]. Именно массовое обращение к этому вопросу создает иллюзию заранее данной понятности (общеизвестности). На наш взгляд, такое внимание вызвано необходимостью осмысления неустойчивости человеческого положения в мире, зависимостью, слабостью, подверженностью угрозе. Угро-

жающее может видаться нам в обыденном, это не обязательно должен быть монстр, чудовище. Сам образ монстра, чудовища – это подчеркнутая непохожесть на человека, как знак уничтожения человеческого присутствия. Специфика ужаса как раз в том и состоит, что в отличие от страха ужас не имеет перед собой прямого объекта. Это, на наш взгляд, связано с тем, что важнейшим условием существования служит построение жизненного проекта, который постоянно подвержен угрозе со стороны Ничто. Жизнь человека постоянно проходит в борьбе за смысл существования, который он (человек) имеет смелость выдвигать против Ничто (против перспективы быть уничтоженным).

Положение человека в мире требует наиболее пристального рассмотрения, потому что его колебания от одного модуса к другому вызваны амбивалентной природой его сотворенности и положением творца. С одной стороны, человек «заброшен» в мир, а с другой – начинает преобразовывать этот мир, как только осознает себя отдельной частью. Человек воспринимает себя в системе отношений с окружающими людьми и как носителя определенной роли среди них. Состояние *не-по-себе* – это отрыв от выбранной роли. Выбранная роль всегда проще, чем ситуация выбора, так как она регламентирует права и обязанности человека, а значит и меру ответственности. Сильнее страха собственной смерти может быть голос автономной совести. Под этим мы подразумеваем поиск истины, которая в итоге оказывается за рамками представлений окружающих.

Размыкание бытия, которое в состоянии ужаса можно назвать распахнутостью, подводит к тому, что бытие охватывается в целом, ощущается заброшенность в мир как присутствие «в». Это противостоит состоянию заботы, в котором свое присутствие устраняется на задний план, а в центр внимания выдвигается сам предмет заботы. Ужас совершает с человеком второе рождение, то есть выбрасывание человека в мир, так как после рождения человек начинает искать себе опору и дом в этом мире. Обретая дом, человек успокаивается и ему для отрезвления требуется второе рождение-выбрасывание, которое может дать ему только ужас. Ужас открывает для человека самого себя заново, актуализирует свободный выбор, приближая человека к подлинному модусу бытия, извлекая из растворенности в массе других людей. Ответственность возлагается на самого человека, как если бы он (по Кьеркегору) предстал перед лицом Бога. То есть речь идет о границе между жизнью и смертью. Приближая к смерти, ужас приближает и к необходимости своего подлинного проекта.

Страх, возникающий в темноте, переходит в ужас потому, что свет проливается на окружающий мир, открывая человеку наличие других людей и окружения. Поэтому темнота, как и ужас, уединяет человека с самим собой. В обращении к себе коренится позитивность встречи с «ничто». Пестрая, а значит и раздробленная картинка окружающего мира отменяется цветовым единством, а значит и целостностью мира. Такая целостность дается нам в состоянии ужаса в ощущении.

Важно правильно понять ужас – он коренится в человеке как небытие. Победить ужас – это придать смысл собственной смерти, что можно сделать только пока есть

жизнь. Ужас есть наивысшая форма всех состояний сознания. Знания о данном феномене можно достигнуть размышляя о нем, вместо того чтобы твердить об этом как о пустом факте. Ужас выражает нечто относительно бытия сущего и относительно Ничто.

Ужас мы полагаем рассматривать в следующих направлениях:

- ужас по отношению к человеку;
- ужас по отношению к бытию;
- ужас по отношению к самому себе;
- ужас по отношению к Ничто;
- ужас по отношению к мышлению.

По мысли М. Хайдеггера, человеческая реальность заставляет бытие расположиться вокруг себя в форме мира. Границы этого мира, в свою очередь, определяются на фоне Ничто. Здесь важно сказать, что именно ужас открывает перед нами Ничто, которое обуславливает саму трансцендентность, что представляет "проект себя по ту сторону...".

Если мы говорим, что "его здесь нет", что "у меня нет больше денег" и проч. Если каждое отвергнутое свойство, каждый подвергнутый отрицанию элемент бытия перемещается в Ничто, то небытийное есть таящаяся возможность реального. Итак, небытие устраняет в определенном объекте всякий вид присутствия в бытии бытия («Кентавр не существует»). Ничто как своего рода геометрическое место всех неудавшихся проектов, всех неточных представлений, всех исчезнувших или придуманных существ. Ужас охватывает человека в тот момент, когда Ничто являет себя в бытии посредством таких исчезнувших, придуманных, изуродованных предметов. «Миг встречи с Ничто даруется через особое фундаментальное *настроение ужаса*» [4, с. 456]. Ничто, если оно не поддерживается бытием, рассеивается в качестве такового. Ничто не может себя ничтожить иначе как на фоне бытия.

М. Хайдеггер высказывает важнейшую мысль, что обретение собственного модуса экзистенции возможно, если присутствие испытает ужас. Ужас беспредметен, так как ужасание происходит перед Ничто, а Ничто не есть предмет. Отличительная, на наш взгляд, черта обозначения своего присутствия – понимание. Мы существуем особым способом понимания, и мир уже истолкован нами заранее. Мы всегда существуем таким образом, что уже понимаем существование. То сущее, в котором мы всегда суть, существует, уже застав себя в мире. Существование в мире лишает саму экзистенцию возможности замкнуться в рамках собственного сознания. М. Хайдеггер говорит, что оно брошено в мир и существует по способу бытия в мире.

Dasein предварительно понимает свои сущие возможности (набрасывает их на себя). Из этого наброска и осознания М. Хайдеггер выводит Заботу. Dasein всегда чем-то озабочен, совершает выбор (так как обречен на свободу) и выражает его в поступки. Важнейшим поступком является попытка истолковать свое существование через осознание смертности и, не отчаявшись, дальше существовать. Возможность выхода в этот модус дается нам через переживание ужаса.

Следует отметить еще один важный момент в нашей работе: время как структура существования Dasein может

существовать, только потому, что Dasein смертен. Единство временных моментов и образуют темпоральную структуру Dasein. «Время временит» значит, что Dasein присутствует существую и образует время как время. Набросок есть (темпоральный модус будущего), который всегда оборачивается заботой. Чтобы обрести собственный модус экзистенции требуется особое понимание бытия, в котором присутствие должно испытать ужас. Субъект нашего сознания оказывается выброшенным из всех мировых взаимосвязей. Мы полагаем, что ужас существует в пределах двух основных модальностей – действительности и недействительности. «Угрожающее потому и не может приблизиться сюда по определенному направлению внутри близости, оно уже «вот» – и все же нигде, оно так близко, что теснит и перебивает дыхание – и все же нигде» [5, с. 210].

Ужас как модальность действительности

Ужас как модальность действительности означает, что сущее, с точки зрения Dasein, соответствует объективной реальности и не может быть предположительным. Он всегда в настоящем времени и может быть направлен на будущее в качестве ужаса предстоящей смерти. Страх может быть по поводу предполагаемого, ужас – только в момент происшествия.

Но смерть, которая не происходит здесь и сейчас, всё же является фактом реальной действительности. Смерть – единственное то, что находится в будущем и не может не наступить.

Расположение в модусе ужаса размыкает мир. Если страх возникает перед лицом конкретной угрозы, то ужас может охватывать в самых обыденных ситуациях.

Ужас как модальность недействительности

В отличие от феномена страха ужас сталкивает нас именно с пределами бытия. Угрозу в состоянии ужаса невозможно определить с помощью остенсивного указания. Отсюда следует первая необходимость осознания ужаса как бытийной модальности для присутствия в категориях действительности/недействительности, потому как неопределенность оставляет фактично нерешенным вопрос, какое внутримирное сущее угрожает. Ужасающее не находимо фактически, но является модальностью расположения, а точнее – является модальностью недействительности. Однако это не освобождает нас от обязательства глубже проникнуть в этот вопрос как важнейший вопрос онтологии.

В ужасе происходит встреча с чем-то, с чем могло бы иметься дело, но никогда с тем, что как угрожающее представлено в наличии. Оттого угрожающее не ухватывается сознанием, а только само состояние ужасания. Но модальность недействительности означает, что разорванность мира совершилась и границы ее пульсируют. Иррелевантность сущего и есть такая модальность расположения, в которой осознается только само ужасание но не причины и следствия этого.

Ужас как модальность недействительности, наоборот, означает, что человеку видится сущее как возможное, желаемое, предположительное, сомнительное и не реальное.

Ужас как дебитивная модальность

Одним из видов модальности недействительности является модальность необходимости и долженствования (дебитивная). Следует различать ужас перед необходимостью чего-либо и необходимостью ужаса перед чем-либо. В основе такого разграничения лежит моральное суждение. В данном параграфе речь идет о том, что такое мнимый ужас перед долженствованием. Если человека охватывает ужас перед необходимостью тех или иных поступков, то в данном случае следует подвергнуть пристальному рассмотрению сам модус долженствования (кем и в каких условиях он сформирован, какой служит цели и какова роль этого действия в самой жизни вопрошающего человека). Мы полагаем, что:

– **ужас имеет дебитивную модальность по отношению к человеку.** Ужас открывает зависимость человека от общественных связей;

– **ужас имеет дебитивную модальность по отношению к бытию.** У человека есть выбор жить дальше или умереть, но выбора родиться или не родиться у родившегося человека нет. Иными словами, он обречен, заброшен;

– **ужас имеет дебитивную модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает, что такое есть долг перед самим собой;

– **ужас имеет дебитивную модальность по отношению к Ничто.** Ужас открывает человеку глаза на совою человеческую ограниченность и на ограниченность бытия в пределах «ничто было до» и «ничто будет после»;

– **ужас имеет дебитивную модальность по отношению к мышлению.** Ужас открывает человеку проблему познания, зависимость мышления, границы познания и проч.

Ужас как потенциальная модальность

Одним из видов модальности недействительности является модальность потенциальная. Здесь рассматривается ужас перед некой возможностью осуществления предполагаемого. Мерцает граница осуществится / не осуществится. Направлено в будущее и настоящее.

– **Ужас имеет потенциальную модальность по отношению к человеку.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает возможность в любой момент утратить близкого человека или увидеть, как он изменяется до неузнаваемости.

– **Ужас имеет потенциальную модальность по отношению к бытию.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает возможность бытия не быть. Здесь устрасает ещё и неизвестность будущего и огромное количество перспектив и возможностей, которые частично будут упущены, а другие – могут произойти, хотя не желательны.

– **Ужас имеет потенциальную модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает возможность переживания ужаса. Непрерывность ужасания. Невозможность контролировать ужас.

– **Ужас имеет потенциальную модальность по отношению к Ничто.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает встречу бытия и Ничто лицом к лицу.

– **Ужас имеет потенциальную модальность по отношению к мышлению.** Данная ситуация возникает,

когда ужас открывает, что наше мышление сужено нами самими за счет своих страхов и комплексов.

Ужас как гипотетическая модальность

Одним из видов модальности недействительности является предположительная (гипотетическая) модальность. Еще не существует в данности, но могло бы быть. Мысли о том, что могло бы помыслиться. Это ужас перед тем, что может быть предположено.

– **Ужас имеет гипотетическую модальность по отношению к человеку.** Данная ситуация возникает, когда ужас позволяет открыть непроницаемость человеческих намерений, мыслей.

– **Ужас имеет гипотетическую модальность по отношению к бытию.** Данная ситуация возникает, когда ужас позволяет открыть структуру мира, предположение о том, что реальность, в которой мы существуем, на самом деле кем-то уже заранее смоделирована, и мы, думая, что проживаем жизнь, на самом деле движемся по готовым схемам. Многослойность конструкций.

– **Ужас имеет гипотетическую модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает вопрос о своих истоках, всматривается в себя и позволяет усомниться в себе. То, что ужасает, утрачивает свою интенсивность, оказываясь в другой картине мира.

– **Ужас имеет гипотетическую модальность по отношению к Ничто.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает бесконечность и невозможность схватить, объяснить, и понять Ничто. Бесформенность Ничто создает ужас в данной модальности.

– **Ужас имеет гипотетическую модальность по отношению к мышлению.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает постановку вопроса о том, что первично: мышление порождает ужас или же ужас ограничивает и управляет мышлением?

Ужас как императивная модальность

Одним из видов модальности недействительности является побудительная (императивная) модальность. Ужас перед побуждением как неизбежно предстоящим. Ужас перед тем, что могут заставить.

– **Ужас имеет императивную модальность по отношению к человеку.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает перспективу порабощения не только в физическом смысле, но и морально, и интеллектуально.

– **Ужас имеет императивную модальность по отношению к бытию.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает подвижность перспектив человеческой жизни в зависимости от самых, казалось бы, незначительных и спонтанных решений, поступков, предпосылок.

– **Ужас имеет императивную модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает свою исходную сущность, порожденную на границах бытия и Ничто.

– **Ужас имеет императивную модальность по отношению к Ничто.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает стремление человеческого сознания расширить круг бытийного мира и сузить пределы Ничто.

– **Ужас имеет императивную модальность по отношению к мышлению.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает возможность доминирования искусственного интеллекта.

Ужас как интенциональная модальность

Одним из видов модальности недействительности является модальность намерения (интенциональная модальность). Какое намерение может возникнуть?

– **Ужас имеет интенциональную модальность по отношению к человеку.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает полную сокрытость намерений другого, которая не может быть вычленена даже путем анализа личностных проявлений и поведения, так как всякое поведение (в том числе вкусы и привычки) может являться маской, которая позволяет играть ту или иную социальную роль.

– **Ужас имеет интенциональную модальность по отношению к бытию.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает сокрытость бытийных законов и намерений.

– **Ужас имеет интенциональную модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает постоянную изменчивость человеческого состояния и условий пребывания в мире, влияние этих условий на поведение и принятые человеком решения. Главный вопрос в том, что перерождение, которое совершает ужас с человеком имеет непредсказуемый результат [6].

– **Ужас имеет интенциональную модальность по отношению к Ничто.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает себя человеку как связующее звено Бытия и Ничто.

– **Ужас имеет интенциональную модальность по отношению к мышлению.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает непредсказуемость трансформаций способности к мышлению после прохождения повторного выбрасывания в мир.

Ужас как оптативная модальность

Одним из видов модальности недействительности является желательная (оптативная) модальность. Ужас перед тем, что можно/нельзя желать.

– **Ужас имеет оптативную модальность по отношению к человеку.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает конфликт ценностей личности и ценностей общества.

– **Ужас имеет оптативную модальность по отношению к бытию.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает бессилие человека применить волевое усилие в отношении реорганизации неподчиненных человеку законов существования, например, заброшенность в мир. Человек может совершить добровольный отказ от жизни, но не может изменить факт рождения.

– **Ужас имеет оптативную модальность по отношению к самому себе.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает свою неуправляемость. Существуют в определенной степени способы контроля над страхом, но в случае с ужасом все гораздо сложнее. В определенных условиях возникает некая оптативная предпосылка самого человека, предчувствующего необходи-

мость повторного выбрасывания в мир. Оптативная модальность ужаса по отношению к самому себе связана с феноменом тревоги как неотъемлемой части сущего.

– **Ужас имеет оптативную модальность по отношению к Ничто.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает Ничто как «якорь» Бытия. Бытие полагает свое основание и осознание себя в Ничто.

– **Ужас имеет оптативную модальность по отношению к мышлению.** Данная ситуация возникает, когда ужас открывает вариативность в состоянии ужаса активизации или же обратный эффект.

Положение человека в мире постоянно требует рассмотрения, так как лишено однозначности. К осмыслению этого нас подталкивает положение между заброшенностью в мир и, как следствие, озабоченность. Построение жизненной цели есть необходимое условие, которое предъявлено человеку и порождает вопросы, зачастую не имеющие ответов. Отрыв от выбранной роли, осознание, что в построении жизненной цели может быть допущена ошибка – это и есть ужас. Потому-то ужас, как модальность присутствия, совершает с человеком то, что подобно второму рождению, происходит то же самое «выбрасывание в мир», но себя самого в новом качестве. В уединении как способе отбрасывания *das Man* [4, с. 236] коренится встреча с ужасом и осознание ничтожения.

Сущие возможности являются следствием ряда наших поступков. Характер этих поступков, в свою очередь, зависит от совершенного выбора, на который мы обречены по факту обреченности на свободу. Забота вытекает из наброска возможностей, а он формируется по факту озабоченности. Выходом из замкнутого круга является ужас. В феномене ужаса как особой модальности человеческого бытия следует различать две формы:

- 1) модальность действительности;
- 2) модальность недействительности.

В этих формах мы выделяем следующие аспекты: человек в состоянии присутствия (*Dasein*), бытие, ужас, Ничто, мышление.

Ужас переживается всегда в настоящем времени. Он охватывает всегда только здесь сейчас. В прошлом нет ужаса, так как в прошлом нет нашей смерти и есть только воспоминание о пережитом; о будущем можно страшиться, можно ужасаться о предстоящей смерти, но само ужасание будет переживаться, ощущаться здесь и сейчас в настоящем времени. Важно понять, что:

– страх испытывает человек, находясь в ситуации озабоченности по поводу сущих возможностей, страх конкретен в своих объектах;

– ужас нивелирует все то, о чем может страшиться страх. Ужас как раз разбивает взаимосвязь между заботой, свободой, выбором сущих возможностей. Ужас открывает возможную неправильность всего того, о чем страшится страх.

Нивелируя то, что только что было актуально здесь и сейчас, ужас раскрывается в определенных формах: дебитивная, потенциальная, гипотетическая, императивная, интенциональная, оптативная. В каждой из этих форм ужас открывает себя по отношению к бытию, по отношению к самому себе, к Ничто, к мышлению. Мы считаем, что данная область требует осмысления, и стремимся указать на эту необходимость. Мы спрашиваем себя: о чем свидетельствует *сама возможность данных феноменов являть себя* в рамках присутствия? Для понимания этого мы рассмотрели варианты вхождения в обозначенные модальности расположения.

Литература

1. Аксенова А. А. Страх как онтологический феномен // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12(52). С. 306 – 308. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/12/13608> (дата обращения: 28.12.2015).
2. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.
3. Аксенова А. А. Онтологические феномены «страх», «ужас» и «тревога» как модусы человеческого бытия: магистерская диссертация по философии. ТГУ; Томск, 2016. Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/-access/manager/Repository/vital:2479>
4. Корнева Ю. С. Ничто в философии Мартина Хайдеггера: параллели в архаической традиции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. (Серия: Социальные науки). 2004. № 1. С. 453 – 459.
5. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академический проект, 2011. 460 с.
6. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Республика, 1994. 527 с.

HORROR AS «RE-THROWING INTO THE WORLD»

Anastasia A. Aksyonova^{1, @}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya street, Kemerovo, Russia, 650000

@ AA9515890227@yandex.ru

Received 19.07.2016.

Accepted 14.09.2016.

Keywords: horror, people, being, nothingness, thinking, «re-cast into the world».

Abstract: To some extent, the interpretation of the phenomena of fear, horror and anxiety does not have a strict system. Firstly, the very possibility of these phenomena manifesting themselves in the framework of presence remains outside thought. Secondly, taking into consideration different modalities of presence location, the question why place is included into these modalities has never been raised. In the XXI century, much remains neglected in the study of this area, which still requires interpretation. The specifics of the analysis undertaken by us is that in terms of Heidegger's works we develop and specify the location of the structure of the existential modalities to identify thinking abilities to respond to the occurrence of a series of location modalities. We believe it necessary to propose consideration of these phenomena not only as a subject of study, but as a way of man's presence and "being disclosed".

The essence of fear, terror and anxiety cannot be grasped, if we see them as a knowable object only. The article specifies the need to examine these phenomena as not isolated from each other, since an isolated interpretation of fear, terror and anxiety leads to the loss of their inherent meaning because the content of one these concepts is unconsciously substituted by that of another.

Although the problems associated with the phenomenon of fear and horror, one way or another, have been considered in a number of papers, the research task remains relevant because we consider fear as a temporary arrangement modality and horror as repeated «throwing into the world». We believe that the phenomena of anxiety and horror cannot be modes of fear, as they are located at different levels of categorization of consciousness. Fear is always concrete and includes the object and the subject (this idea is outlined in the works of Karl Jaspers). Horror is situational and total, a revelation of inauthentic existence. Anxiety has a length in time and marks the concealment of existential movements of human existence; it points at the simultaneous confrontation of freedom of the man and, at the same time, his being cast into the world.

For citation: Aksyonova A. A. Uzhas kak «povtornoe vybrasyvanie v mir» [Horror as «Re-throwing into the World»]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 60 – 65.

References

1. Aksyonova A. A. Strakh kak ontologicheskii fenomen [Fear as an ontological phenomenon]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniia = Humanitarian research*, no. 12(52) (2015): 306 – 308.
2. Jaspers K. *Obshchaia psikhopatologiya* [General psychopathology]. Moscow: Praktika, 1997, 1056.
3. Aksyonova A. A. *Ontologicheskie fenomeny «strakh», «uzhas» i «trevoga» kak modusy chelovecheskogo bytiia*. Magisterskaia dissertatsiia po filosofii [Ontological phenomena "fear", "horror" and "alarm" as the modi of human existence. Thesis of master of philosophy]. TGU; Tomsk, 2016.
4. Korneva Iu. S. Nichto v filosofii Martina Khaideggera: paralleli v arkhaiskoi traditsii [Nothing in the philosophy of Martin Heidegger: the Parallels in the archaic tradition]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki = Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, no. 1 (2004): 453 – 459.
5. Heidegger M. *Bytie i vremia* [Being and time]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2011, 460.
6. Jaspers K. *Smysl i naznachenie istorii* [Meaning and purpose of history]. Moscow: Respublika, 1994, 527.

УДК 130.2

«ОПРАВДАНИЕ» БОГА – КАК «ОПРАВДАНИЕ» МИРА И ЧЕЛОВЕКА

Евгений Ф. Казаков^{1, *}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6
* ketcitykazakov@mail.ru

Поступила в редакцию 18.02.2016 г.
Принята к печати 18.07.2016 г.

Ключевые слова: теодицея, космодицея, антроподицея, Бог, мир, человек, генетическое, онтическое, эпистемное, всеединство, творение, обоживание.

Аннотация: В статье рассматривается эпистемный потенциал категорий «теодицея», «космодицея» и «антроподицея». Анализируются сложившиеся в истории мысли дефиниции данных понятий. Исходя из философии всеединства рассматривается генетическая взаимосвязь Бога, мира и человека. Если Бог, мир и человек составляют онтическое всеединство, то теодицея, космодицея и антроподицея сливаются в эпистемное всеединство. Проблема «оправдания» Бога решается через «оправдание» Его творений. «Оправдание» мира – в его способности развиваться и совершенствоваться, рождая новые миры, жизнь и сверхжизнь (разум), становясь богомиром. «Оправдание» человека – в том, что он способен преодолеть, превзойти себя, стремясь к сверхпознанию и сверхбытию, превращаясь в богочеловека. Через преобразование человека происходит преобразование мира Богом. «Оправдание» мира и человека – в том, что они, несмотря ни на что, остаются Божиими. «Оправдание» Бога – в конечной божественной устремлённости Его творений.

Для цитирования: Казаков Е. Ф. «Оправдание» бога – как «оправдание» мира и человека // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 66 – 70.

Исследование проблемы теодицеи, космодицеи и антроподицеи имеет непреходящее значение на протяжении всей истории человеческой мысли, так как представляет собой осмысление соотношения совершенства и несовершенства, смысла и бессмысленности, зла и свободы, ответственности и оправдания. Особенно это важно в наиболее трудные, полные войн и бедствий исторические периоды, какими, безусловно, явились XX – начало XXI в. Категория «*теодицея*» – «оправдание Бога» (от греч. θεός – бог и δίκη – справедливость) – введена Г. В. Лейбницем («Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла») (1710) [1]. Имеется в виду «оправдание» Благого Бога-Творца за существующее в тварном мире зло.

В истории религиозной и философской мысли был сформулирован ряд вариантов решения проблемы теодицеи. В *политеистических религиях* она решается через признание существования не только Благого, но и Злого Бога (например, в зороастризме, соответственно, Ахура-Мазды и Ангра-Майнью), последний и понимается как источник зла. В *монотеистических представлениях*, где признаётся существование одного Всмогущего и Всеблагого Творца, проблема теодицеи решается, например, через признание дуалистичности мира (наличие косного материального «Небытия», по Платону; «Бездны», по Я. Бёме, «Ничто», по Н. А. Бердяеву). Причиной зла объясняется наличие несовершенной хаотичной части мира. С точки зрения *христианской теодицеи*, зло не от Бога, а от человека. Бог не создаёт, а «попускает» зло, создаваемое человеком, для обретения им (вследствие вызванного сомнениями неприятия божественных заповедей) собственного отрицательного опыта, переживания, свя-

занного с этим страдания, и самостоятельного решения о «великом развороте» («от обратного») к благу.

У истоков осмысления теодицеи в европейской культурной традиции стоит ветхозаветная «Книга Иова» [2]. Здесь исследуется проблема зла как несправедливого наказания. Решение её осуществляется через смирение и безусловную веру во всеблагость Бога, которая в конечном счёте не может не восторжествовать (что и является Богооправданием). Идея о воздаянии за зло не в настоящей, а в последующей жизни есть у орфиков, в брахманизме, буддизме (закон кармы и реинкарнации); идея воздаяния за зло в загробном мире, на Страшном суде есть в древнеегипетской и греческой мифологии, иудаизме, христианстве, исламе. По Вольтеру («Кандид»), всемогущество Бога не безгранично; Он не смог так устроить мир, чтобы в нём не было зла. Проблема теодицеи решается им через активное включение человека в борьбу со злом. Кандид без лишних рефлексий неизменно спешит на помощь всем нуждающимся («практическая (гуманистическая) теодицея», или «теодицея доброго самарянина»). И. Кант в эссе «О неудаче всех философских попыток теодицеи» (1791) провозглашает принципиальную невозможность решения этой проблемы с позиций человеческого разума [3, с. 93], завершая «век теодицеи» [4, с. 47].

Однако, несмотря на кантовский «приговор», размышления о теодицее продолжались и в дальнейшем (вплоть до сегодняшнего дня), в частности, в произведениях русских философов Н. Бердяева, С. Франка, Л. Шестова, В. Соловьёва, Н. Лосского, П. Флоренского, С. Булгакова; в трудах митрополита Антония Сурожского, о. Александра Меня и о. Георгия Чистякова. Вызывает повышенный интерес данная проблема и у ряда современ-

ных отечественных исследователей, таких как П. С. Гуревич, М. В. Давыдова, В. Н. Железняк, В. К. Кантор, В. Карпунин, П. Козловский, С. Г. Пилецкий [2; 5 – 10]. Особенно широко палитра мнений по проблеме теодицеи была представлена на московской конференции «Проблема зла и теодицеи» [11]. В зарубежной литературе эта тема особенно активно разрабатывается в Германии: теология непознаваемого Бога (К. Ранер), «теология страдающего Бога» (П. Козловский и Д. Зелле), «атеистическая теодицея» (Г. Альберт, Б. Гезанг, Г. Стремлингер). Концепция «теодицеи бессильного Бога» развивается, например, Г. Йонасом («Понятие о Боге после Освенцима»). Против данной идеи выступают В. Гросс и К.-Й. Кушель (опираясь, прежде всего, на ветхозаветное утверждение Творца: «Я образую свет и творю тьму, делаю мир и произвожу бедствия; Я, Господь, делаю все это» (Ис. 45:7)). Резюмируются данные подходы Ф. Билличих («Проблема зла в европейской философии»). Из работ на других европейских языках следует отметить труды Дж. Хика, Р. Суинберна, К. С. Льюиса, Д. Блументаля, Э. Визеля [5, с. 4].

Категория «*космодицея*» – «оправдание мира» (от греч. *κόσμος* – космос и *δίκη* – справедливость) – используется для утверждения разумности мира, частные недостатки которого, запланированные художественным расчетом Бога, лишь усиливают совершенство целого. «Космическое зло» в конечном счёте служит вселенскому благу (по той простой причине, что нет в мире силы, способной противостоять Богу). Иллюстрацией этого служат знаменитые слова Мефистофеля: «Я – часть той силы, что вечно хочет зла и вечно совершает благо» (И. Гёте «Фауст»). *Космодицея* встречается уже у Плотина и доведена до предельной систематичности у Лейбница: наилучший из возможных миров есть мир с наибольшим разнообразием ступеней совершенства; Бог, по «благости» своей желающий наилучшего мира, не желает зла, но допускает его постольку, поскольку без него не может осуществиться желаемое разнообразие. Особенно резко растворение мук и вины отдельного человека в гармонии мирового целого отвергнуто Ф. М. Достоевским в «Братьях Карамазовых» («всё царство мировой гармонии не стоит даже одной слезинки замученного ребёнка»).

Категория «*антроподицея*» – «оправдание человека» (от греч. *άνθρωπος* – человек и *δίκη* – справедливость) – используется для объяснения противоречия между боготворением, богоподобием человека и наличием несовершенства, зла в нём и от него. Если зло – не от Бога, а от человека, то надо объяснить происхождение способности человека ко злу и «оправдать» делание им зла некими будущими событиями или высшими смыслами. Способность к злу объясняется, как правило, несовершенством человека, а «оправдывается» тем, что в конечном счёте служит его совершенствованию, обоживанию. «Человек стоит по воле Божией, – говорил Августин Блаженный, – а падает по своей воле». Оправдание человека, с точки зрения Августина («О Граде Божием»), в его способности к движению от эгоистической любви к себе («Град Земной») к бескорыстной любви к Богу («Град Земной»).

В *индивидуалистической антроподицеи* Ф. Ницше («Так говорил Заратустра») история человека «оправдывается» через «оправдание» конечной ее цели – рождение сверхчеловека («сверхчеловек есть смысл земли»). Глав-

ный недостаток человека – близость к обезьяне, главное достоинство – способность быть «мостом», «переходом», «канатом над пропастью» – между обезьяной и сверхчеловеком (включаящем в себя «поэтов, философов и святых»). П. А. Флоренский («Столп и утверждение истины», «У водоразделов мысли») считал необходимым совместное рассмотрение теодицеи как «восхождения нас к Богу» и антроподицеи как «нисхождения Бога к нам». На первом пути человек пытается с помощью разума удостоверить в спасительности религии о Боге, а на втором – испытывает себя, усматривая «своё несоответствие правде Божией» и идя путём очищения. По Н. Ф. Фёдорову («Философия общего дела»), «оправдание» человека связано с воскрешением и бессмертием человечества, с овладением природными силами и подчинением нравственному началу земного мира и космоса. По В. С. Соловьёву («Чтения о Богочеловечестве»), «оправдание» человека – в его способности идти путём обожения к Богочеловеку. По Н. А. Бердяеву («Философия свободы»), «оправдание» человека – в его способности «отгадать Божию идею о себе», самореализоваться и «помогать Богу в осуществлении Божьего замысла в мире».

Бог, мир и человек находятся в генетической, онтической и эпистемной взаимосвязи. Так, по мнению А. Белого, «культура есть антроподицея, сочетающая теодицею с космодицеей» [12, с. 211]. Культура ищет «оправдания» как восстановления правды – в человеке, Боге, творении; «оправдания» человека через восстановление в нём изначального Божественного образа; «оправдания» Бога путем признания Его абсолютной благодати и справедливости, несмотря на наличие в мире зла; «оправдание» творения как результата действия творческой активности Бога, Божьего Промысла и благодати. По С. Н. Булгакову («Философия хозяйства», «Софийность твари (космодицея)»), исходящему из философии всеединства, Бог, мир и человек связаны генетически, через акт Божественного творения, и онтически – через постоянное присутствие Бога во всех явлениях мира, придающее им смысл и ценность. Связующим звеном между Богом, миром и человеком является София («Душа мира»), Она – промысел Бога о мире, Его провидение.

Понятие «космодицеи» больше органично для космоцентрической картины мира; понятие «теодицеи» – для теоцентрической картины мира; понятие «антроподицеи» – для антропоцентрической. Но в истории мысли эти картины мира нередко сосуществуют, позиционируя и обуславливая друг друга (что происходит и в настоящее время). Генетическая, онтическая и эпистемная связь Бога, мира и человека является основанием для взаимобусловленности теодицеи, космодицеи и антроподицеи. Если Бог, мир и человек составляют *онтическое всеединство*, то теодицея, космодицея и антроподицея сливаются в *эпистемное всеединство (во вседицею)* с нижеследующими основоположениями.

Бог – всесовершенен. Бог – творец. Всесовершенный Бог творит мир. Всесовершенный Бог не может не творить совершенный мир. Творение не может не быть прощью, «меньше» Творца (боговое «меньше» Бога; ведь Бог не создаёт «второго» Бога, «другого Себя»); если творение человека может быть «больше» его за счёт богодуновенности, то творение Бога – всегда «меньше» Его). Творец – Всесо-

вершенен, мир – невоссовершенен (что и является, по Г. Лейбницу, условием «метафизического зла»).

Невоссовершенство – внутренний момент несовершенства (обуславливающий его многообразие и динамику, самоотрицание и самораскрытие). *Человек – особое творение*, в котором сохраняется несовершенство, но не в его божественной беспредельности и не в его природной ограниченности. В человеке есть «образ Бога», включающий и то, чего в мире-природе нет (свободу, творчество, справедливость, совесть, разум), и в то же время далеко не включающий всё, что есть в Боге (всеведение, всемогущество, всеблагость, вездесущность). *Человек – единство несовершенного и несовершенного* (неразумие, несправедливость, неискренность, эгоизм, тщеславие), являющегося относительно несовершенного – несовершенным. Отсюда внутренняя разнопорядковость, противоречивость, метания, «раздирающие» человека, вызывающие его сомнения, бросающие ему вызов, приводящие к тупикам и прозрениям; рождающие драматические переживания, дающие возможность развитию и обуславливающие его необходимость.

В человеке есть и боговое (в его фокусировке), и тварное, то есть боготварность. Человек – как несовершенное в несовершенном – способен быть «метафизическим двигателем» тварного мира. Эволюция как усложнение мира может происходить без (до) человека, эволюция как одухотворение мира (превращение камня в статую «Давида», биологической целесообразности в сверхбиологическую справедливость) осуществляется человеком (через богосотворчество в том числе). Именно человеку предназначено «сеять разумное, доброе, вечное» (Н. А. Некрасов), быть «движущей силой», возводящей творение к Творцу (обоживая себя-мир). Однако человек способен и отдалять творение (самого себя) от Творца, оказывая на мир тем самым контрарное влияние.

Бог – всеблаг, Он открывает человеку не только Цель (несовершенство), но и Путь (совершенствование), а также способ движения по этому Пути (моральные законы – заповеди совершенствования). Но моральные законы даются человеку «из вне» (сначала, «свыше»), затем, через трансляцию социумом, они – «внешнее внутри меня», «не моё во мне». Моральные законы предстают для человека абстрактными, непрочувствованными, не полученными и не проверенными собственным душевно-телесным опытом. Не случайно начинает рождаться непонимание, сомнение, неверие, а отсюда – «реакция отторжения» внешнего как «чужого», инородного, навязываемого принудительно. Человек ставится перед необходимостью принять моральные законы под страхом Божиим и страхом социумным (из-за угрозы наказания, осуждения, осмеяния, изгнания, изоляции, смерти).

Моральный закон обозначает «границы» божьего-человеческого мира, которые опасно нарушать. Но не выстраданный человеком, он воспринимается им как «мёртвая буква», как подчинение «меня» «иному», как насилие над «моей» свободой. Человек пытается понять, почему нельзя его нарушать, почему это – закон. Он берёт его «на вкус», «на излом», «на вес», ставя под сомнение, развенчивая, бунтуя («а хочется по своей глупой воле пожить», по Ф. М. Достоевскому), то есть идёт «от обратного» (прочувствование, переосмысление, проверка «не моего» закона через «мой» опыт). *В силу инерции,*

лени, неверия, хладодушия... человеку нередко нужно дойти до края бездны, чтобы наконец отшатнуться от неё («Гром не грянет, мужик не перекрестится»), чтобы в той точке, где «крайности сходятся», одна крайность переросла в другую, себе противоположную (в этом смысле ницшеанского «падающего подтолкни?»). Страшные войны учат пониманию бесценности мира; тяжёлые болезни учат избегать и исцелять страдания; разрушительность зла учит беречь добро.

Двигаясь «от» морального закона («бунт против Отца» и в онтогенезе, и в филогенезе), человек выпадает (из «рая») в ещё более несовершенные миры, одновременно и создавая (и наполняя) их. «Адский опыт» рождает в нём мучительное страдание-понимание, что в «эту» сторону двигаться пагубно (и для тела, и для души; и для «меня», и для «других»). *Нарушение морального закона (равноценное в христианстве «бунту» против Бога) рано или поздно рождает чувство вины, стыда, раскаяния. В результате человек сам совершает «великий разворот» из «ада в рай» (путь в «чистилище» и «рай» невозможен (для многих людей и народов) без прохождения «своего ада» (это путь и Марии Магдалины, и старца Оптия, и Д. И. Нехлюдова в романе Л. Н. Толстого «Воскресение»...)).*

Стыд – это чувство вины перед «другим» (людьми, государством, «Богом снаружи»); это ещё «предсовесть» («совесть до совести»), «внешняя совесть». Совесть – это интериоризация стыда; чувство вины перед «собой» (перед «Богом внутри»). Рождение из стыда совести – это превращение «чужого» морального закона в «мой» нравственный закон (являющееся одним из главных выражений обоживания человека); превращение «внешнего» («нормативного») человека во «внутреннего» (самооценивающего). Моральный закон здесь не аннигилируется, а «уходит в основание» нравственного закона (осваиваясь не механически, не в «готовом виде»), а преломляясь через субъективность человека, иногда и искажаясь при этом). «Страх Божий» (страх нарушить моральные нормы, стыд) – условие очеловечивания, результатом которого будет самоочеловечивание, самообогочеловечивание (страх нарушить нравственные нормы, совесть). **Быть человеком – значит быть стыдливым. Быть богочеловеком – значит быть совестливым.** Максима для превращения человека в богочеловека: **жить по совести.** Совесть формируется стыдом, но сформировавшись, она становится самодостаточной («имей совесть, и делай что хочешь»).

Можно быть моральным, но не нравственным (следовать внешним нормам морали не в силу их соответствия собственным нравственным принципам, а в силу конформизма или страха перед наказанием); **но нельзя быть нравственным и аморальным.** «Бог стал человеком, чтобы человек стал Богом», – утверждал св. Афанасий Великий. «Бог стал человеком», ретранслировав Божественную нравственность в человеческую мораль. «Человек станет Богом», когда превратится из существа морального в существо нравственное (когда истоком его поведения будет не внешняя мораль, а внутренняя (божественная) нравственность). **Нравственность (Бога) стала моралью (человека), чтобы (человеческая) мораль стала (богочеловеческой) нравственностью.** Таким образом и происходит важнейшая духовная эволюция человека (и мира); *происходит невыносимо медленно (непосто-*

янно, не однозначно, не прямолинейно...); *отсюда и искание ее ускорить* (опять за счет внешнего принуждения со стороны, например, религиозных фанатиков, тоталитарных культов и деспотических режимов).

Проблема «оправдания Бога» содержит в себе, в латентном виде, проблему «оправдания» зла (ведь *за всем, над всем*, происходящим в мире, стоит Он), а «оправдать» зло невозможно, *во зле нет правды*. «Оправдание» зла – это оправдание расчеловечивания, обезбоживания, расхристанности. «Оправдание» зла превращается в его дозволенность, и далее – во вседозволенность. *Бог – лишь «попускает» зло в мире*, маркируя «красную линию», переступать за которую губительно. Но так как нет силы, способной противостоять Богу, то род человеческий не может расчеловечиться (в отличие от отдельных людей и их общностей). «Оправдание» Бога – в том, что Он «зла не создавал» (обвинение Его – «не по адресу»). «Оправдание» *мира-космоса* – в его способности развиваться, совершенствоваться, рождая и сохраняя галактики, жизнь и сверхжизнь (разум). «Оправдание» *человека* – в том, что он способен превосходить себя. **Через преобразование человека происходит преобразование мира Богом. Человек перманентно «расбоживает-обоживает» Бога – то есть, себя, мир, историю** – то приближаясь к Первообразу, то отдаляясь от Него. «Оправдание» человека – в превращении «ничто» во «всё» [13, с. 163] (то есть оно в том же, в чём и «оправдание» Бога): мёртвого – в живое, незнания – в истину, несправедливого – в справедливое, иллюзорного – в подлинное. «Оправдание» мира и человека – в том, что они, несмотря ни на что, остаются Божиими. «Оправдание» Творца – в конечной божественной устремлённости Его творений.

«Оправдание» Бога (и одновременно свидетельство Его присутствия) – то, что на протяжении человеческой

истории, несмотря на все её несправедливости, жестокости и беды, зло не уничтожило добро, истину и красоту; из родовой человеческой души не исчезли совесть, милосердие и благородство; несмотря на все катаклизмы истории, человечество не расчеловечилось. Один человек или общность людей могут стать бессовестными, бесстыдными, но человечество в целом «образ Божий» не теряет (и не потеряет) никогда. «Оправдание» Бога – в том, что вложенный Им в родовую душу человечества «образ» никто и ничто изъять не в состоянии. «Образ Бога» навсегда «впечатан» в душу человечества, а это и есть свидетельство перманентного пребывания в ней Бога. Если добро, возникнув, не исчезает из человеческой истории, если его природа, в отличие от зла, онтична; значит борьба добра и зла не может не происходить внутри добра как «двигатель» его саморазвития. Мир – не «рассыпается», не гибнет, сохраняя свою определённую и соразмерность, возможность рождать и развивать жизнь и сверхжизнь. В «оправдании» тварного мира и заключается «оправдание» Творца.

«Антроподицея» и «космодицея» – не столько оппозиция «теодицеи», сколько её выражение, развёртывание и актуализация. Проблема «оправдания» Бога, мира и человека – скорее, не эпистемическая (так как логически решить её почти невозможно, в этом И. Кант прав), а онтическая. Она решается тем образом, что, несмотря на все беды, войны, несчастья и несправедливости (вопреки всей наступательности и «убийственной логике» зла), мир не погибает, человеческое (богочеловеческое) в человеке не исчезает. Вопреки всему (всему злу), человек стремится к истине, добру, красоте и любви. Значит, в мире и человеке, несмотря ни на что, продолжает пребывать Бог.

Литература

1. Лейбниц Г. В. Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла // Соч.: в 4-х т. Т. 4. М.: Мысль, 1989. 432 с.
2. Давыдова М. В. Проблема теодицеи в Книге Иова и культуре Нового времени: автореф. дис. ... канд. культурологии. М., 2007. 24 с.
3. Кант И. О неудаче всех философских попыток теодицеи // Трактаты и письма. М., 1980. С. 84 – 134.
4. Geyer C.-F. Die Theodizee. Diskurs, Dokumentation, Transformation. Stuttgart, 1992. 298 p.
5. Гуревич П. С. Зло против добра // Философия и культура. 2013. № 12(72). С. 1655 – 1659.
6. Железняк В. Н. Оправдание греха как условие теодицеи (аргумент Лейбница) // Личность. Культура. Общество. 2014. Т. 16. № 1/2(81/82). С. 182 – 188.
7. Кантор В. К. Исповедь и теодицея в творчестве Достоевского (рецепция Аврелия Августина) // Вопросы философии. 2011. № 4. С. 95 – 103.
8. Карпунин В. Непреходящая актуальность теодицеи Лейбница // Хронограф. 1997. № 2. С. 68 – 87.
9. Козловский П. Страдающий бог // Немецко-русский философский диалог. М., 1993. Вып. 1. С. 34 – 45.
10. Пилецкий С. Г. Теодицея Владимира Соловьёва // Религиоведение. 2010. № 2. С. 120 – 127.
11. Проблема зла и теодицеи: материалы Междунар. конф. Москва, 6 – 9 июня 2005 г. М., 2006. 239 с.
12. Белый А. Символизм и философия культуры // Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 126 – 281.
13. Казаков Е. Ф. Человек между «всё» и «ничто» // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 4. Т. 2. С. 160 – 164.

«JUSTIFICATION» OF GOD AS «JUSTIFICATION» OF THE WORLD AND MAN

Eugeniy F. Kazakov^{1, *}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

* kemcitykazakov@mail.ru

Received 18.02.2016.

Accepted 18.07.2016.

Keywords: theodicy, cosmedicea, anthropedicea, God, world, man, the genetic, the ontical, episteme, unity, creation, becoming the God-man.

Abstract: The article discusses the epistemic potential of the categories of "theodicy", "cosmodicea" and "anthropedicea". The authors consider the definitions of these terms in the history of thought. Based on the philosophy of all-unity, the article discusses the genetic relationship of God, world and man. If God, world and man are ontical unity, theodicy, cosmodicea and anthropedicea episteme merge into unity. The problem of "justification" of God is solved through the "justification" of His creations. "Justification" of the world is in its ability to evolve and improve, creating new worlds, life and superlife (mind), thus becoming a world of God. "Justification" of man is that he is able to overcome, to surpass himself, striving to corposana and the superbeing, becoming a God-man. Transformation of the world by God happens through the transformation of man. "Justification" of the world and man is in that they, despite everything, belong to God. "Justification" of God is in the divine aspiration of His creations.

For citation: Kazakov E. F. «Opravdanie» boga – kak «opravdanie» mira i cheloveka [«Justification» of God as «Justification» of the World and Man]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 66 – 70.

References

1. Leibniz G. V. *Sobranie sochinenii* [Collected Works by Leibniz G. V.]. Moscow: Mysl', vol. 4 (1989): 5 – 205.
2. Davydova M. V. *Problema teoditsei v Knige Iova i kul'ture Novogo vremeni*. Avtoref. diss. cand. kul'turologii [The problem of theodicy in the Book of Iov and the culture of New time. Cand. cultural studies Sci. Diss. Abstr.]. Moscow, 2007, 24.
3. Kant I. O neudache vsekh filosofskikh popytok teoditsei [The failure of all philosophical attempts at theodicy]. *Traktaty i pis'ma* [Treatises and letters]. Moscow, 1980, 84 – 134.
4. Geyer C.-F. *Die Theodizee. Diskurs, Dokumentation, Transformation*. Stuttgart, 1992, 298.
5. Gurevich P. S. Zlo protiv dobra [Good versus evil]. *Filosofia i kul'tura = Philosophy and culture*, no. 12(72) (2013): 1655 – 1659.
6. Zhelezniak V. N. Opravdanie grekha kak uslovie teoditsei (argument Leibnitsa) [The justification of sin as a condition of theodicy (Leibniz's argument)]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo = Personality. Culture. Society*, vol. 16, no. 1/2 (81/82) (2014): 182 – 188.
7. Kantor V. K. Isповед' i teoditseia v tvorchestve Dostoevskogo (retseptsiia Avreliia Avgustina) [Confession and theodicy in Dostoevsky's oeuvre (the reception of Aurelius Augustine)]. *Voprosy filosofii = The problems of philosophy*, no. 4 (2011): 95 – 103.
8. Karpunin V. Neprekhodiaschaia aktual'nost' teoditsei Leibnitsa [Enduring relevance of Leibniz's theodicy]. *Khronograf = Chronograph*, no. 2 (1997): 68 – 87.
9. Kozlovskii P. Stradaiushchii bog [Suffering God]. *Nemetsko-russkii filosofskii dialog* [German-Russian philosophical dialogue]. Moscow, 1993, vol. 1, 34 – 45.
10. Piletskii S. G. Teoditseia Vladimira Solov'eva [Theodicy Of Vladimir Solovyov]. *Religiovedenie = Religion study*, no. 2 (2010): 120 – 127.
11. *Problema zla i teoditsei: Materialy mezhdunar. konf. Moskva, 6 – 9 iunია 2005 g.* [The problem of evil and theodicy: Proc. Intern. Conf. Moscow, June 6 – 9, 2005]. Moscow, 2006, 239.
12. Belyi A. Simvolizm i filosofia kul'tury [Symbolism and philosophy of culture]. *Simvolizm kak miroponimanie* [Symbolism as a world view]. Moscow, 1994, 126 – 281.
13. Kazakov E. F. Chelovek mezhdru «vse» i «nichts» [People between "all" and "nothing"]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, 2, no. 4 (2015): 160 – 164.

УДК 179:34.09

ПРОБЛЕМА ОСНОВАНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭТИКИ

Дмитрий А. Манаков^{1, @1}, Тимур Б. Невзоров^{1, @2}¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

@1 antroposof@yandex.ru

@2 timur101@bk.ru

Поступила в редакцию 27.05.2016 г.

Принята к печати 14.09.2016 г.

Ключевые слова: экологическая этика, относительная ценность, абсолютная ценность, внутренняя ценность, вменённая ценность.

Аннотация: Статья посвящена обоснованию экологической этики как особой сферы прикладной этики, имеющей дело с особыми, экологическими, объектами. Экологические объекты трактуются как обладающие самостоятельной «внутренней» ценностью. Только такое их понимание позволяет избежать утилитарно-потребительского отношения к природе. Вводится понятие *вменённая ценность*. Сделана попытка обоснования ценностной иерархии экологических объектов, опираясь на основания их внутренней ценности и вменённую ценность. В качестве наиболее общего критерия для признания за теми или иными природными сущностями «внутренней» ценности или самоценности предлагается их *уникальность*, которая может проявляться в нескольких аспектах. Во-первых, в их *индивидуальности*, то есть реальной «субъектности», высокой психической организации, или «вменённой», т. е. приписанной человеком. Вторым аспектом уникальности выступает *редкость*, которая может проявляться, с одной стороны, в «независимости» происхождения и существования тех или иных особей, видов, экосистем и ландшафтов от человека, их «первозданности», реликтовости, а с другой стороны, в редкости как таковой тех или иных естественно произошедших, выращенных или выведенных существ. Третьим аспектом уникальности выступает *эстетическая*, иная культурная (по связи с важными событиями в жизни людей) или рекреационная ценность тех или иных растений, экосистем и ландшафтов.

Для цитирования: Манаков Д. А., Невзоров Т. Б. Проблема оснований экологической этики // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 71 – 76.

Экологическая этика достаточно новая дисциплина, возникшая во второй половине XX в., на грани экологии и этики. Во многом её возникновение связано с поиском глубинных причин экологического кризиса. Эти причины экоэтиками достаточно обоснованно видятся в излишне утилитарном отношении людей к природе и её представителям. В свою очередь крайний утилитаризм базируется на радикальном антропоцентризме, т. е. учёте только утилитарных потребностей людей. Одной из самых простых позиций в рамках экоэтики является умеренный антропоцентризм, предполагающий учёт наряду с утилитарными интересами людей, которые предлагается брать прежде всего в рамках человечества, а также в рамках сообществ, непосредственно связанных с конкретными экосистемами в основных аспектах своей жизнедеятельности, ещё и рекреационных и эстетических потребностей. Вместе с тем большинством авторитетных экоэтиков такая позиция считается недостаточной и взамен неё выдвигаются точки зрения, предполагающие самоценность или «внутреннюю ценность» конкретных представителей природы (биоцентризм) или экосистем (экоцентризм). В свою очередь, в рамках биоцентризма можно выделить относительно умеренное теоретическое направление, предполагающее объектом экозащиты, обла-

дающим самоценностью, представителей животного мира, как минимум приближающихся к человеку по уровню интеллекта (например, проходящих тест на самоузнавание в зеркале), а как максимум, способных испытывать боль (патоцентризм). С другой стороны, в биоцентризме есть радикальное теоретическое направление, наделяющее самоценностью всех представителей природы. Наконец, среди теоретически умеренных представителей биоцентризма существует группа практически радикальных сторонников наделяния животных правами. Кроме этого, и в экоцентризме существует умеренное направление, отдающее приоритет конкретным экосистемам, и радикальные сторонники «прав Земли», настаивающие на сохранении природы нашей планеты в «первозданном» виде. Данная статья представляет собой попытку выявления наиболее глубоких оснований вышеперечисленных экоэтических позиций и установления некоего соотношения между ними.

С точки зрения философии нравственно-этическая сфера предполагает взаимные межсубъектные отношения, поскольку нравственность не может быть полностью отделена от морали как сферы особого регулирования отношений в обществе. «Золотое правило» нравственности и в негативном, и в позитивном своём варианте от-

сылает к «другому» как к равноправному субъекту, способному к осознанным поступкам. Варианты ответственного гедонизма, утилитаризма и эвдемонизма в этике также включают учёт интересов «другого» в саму структуру своих этических идеалов как неотъемлемое условие и (или) как неизбежное следствие их осуществления. Деонтологическая этика Канта и его последователей, вплоть до «алмазного правила этики» М. Н. Эпштейна [1], также отсылает к субъектности «другого», только рассматривая этого другого как человека вообще.

Однако в рамках экзетики речь вообще не идёт о человеке. Данная ситуация задаёт сложную проблему, поскольку, с одной стороны, отношения к экзетическим сущностям, таким как животные, явно носит эмоционально-нравственный характер, а с другой стороны, в сфере секуляризованной этики кажется очень сложным найти достаточные основания для такого отношения.

Как представляется, эта проблема имеет многоуровневый характер. Во-первых, гносеологический, поскольку человек не имеет привилегированного доступа к реальности, он не может гарантировать своё знание о таких её аспектах, как жизнь и смерть, наличие или отсутствие идеального (невитального) содержания у каких-либо предметов или существ, не являющихся людьми. Более того, современная гносеология зачастую просто запрещает ставить такие вопросы, как выходящие за пределы антропоральности, однако без их решения, или хотя бы попытки их решения, нам кажется невозможным вообще серьёзная постановка вопросов экзетики.

Действительно, в современных дискуссиях об экологической и прикладной этике часто заявляется о бессмысленности поиска онтологических и даже аксиологических её оснований, поскольку существует позиция, что никогда в истории этики нормативные и теоретические положения не бывали жестко связанными, как бы отдельные мыслители ни стремились это продемонстрировать. И более этого подобная связь невозможна. Причём возводится эта точка зрения даже не к Канту, чья этика, несмотря на познавательный скептицизм, была весьма категорична, а к скептицизму Д. Юма, утверждавшему невозможность вывести должное из сущего. Соглашаясь с Юмом в этом, хочется заметить, что философия, по крайней мере с Сократа, решала скорее обратную задачу – искала в сущем надёжных оснований для должного, время от времени в этих поисках разочаровываясь. Сам моральный скептицизм Юма вытекал из его познавательного скептицизма и непосредственно связанного с ним отказа рассматривать человека иначе, чем как комплекс внешних и внутренних впечатлений, т. е. моральный скептицизм Юма был обоснован, хоть и от противного, гносеологически и антропологически. Кроме этого, придя к моральному скептицизму, Юм, однако же, попытался спасти хоть какую-то нравственность, через рассуждения о склонности людей к сочувствию друг к другу, хотя такая склонность подразумевает человеческого субъекта, которого сам Юм растворил в ситуативности впечатлений.

Иным путём в этом вопросе пошёл автор «коперниканского переворота» в философии И. Кант. Будучи не менее скептичен в вопросах гносеологии, Кант постулирует нечто за пределами феноменальной реальности, а именно **ноумен** (вещь-в-себе). Причём именно «постулирует», поскольку ничего другого он с ноуменом сделать

не может и прекрасно это понимает. За «вещь-в-себе» как за уступку метафизике Кант подвергался и подвергается критике со стороны своих же последователей и это действительно уступка, однако, как представляется, уступка необходимая, поскольку иначе лишается оснований то, что лишаться оснований не должно – этика и нравственность. Таким образом, в решении проблемы оснований экзетики следует опираться на кантианскую парадигму. То есть чётко осознавать, что человеческое познание ограничено, характеристиками человеческого восприятия и мышления, но при этом понимать, что человек, а значит философ вынужден искать основания самой антропоральности, прекрасно осознавая, что доказать их невозможно. Почему, по мнению немецкого мыслителя, невозможно ясно любому человеку знакомому с кантианством. Важнее другое – почему основания антропоральности тем не менее человек (философ) обязан искать. Дело в том, что философия как форма человеческого мышления тем и занимается, что пытается фундаментально («окончательно») обосновать человеческие поступки, обосновать человеческую нравственность и мораль, а сделать это возможно только пытаясь выйти за пределы антропоральности.

Итак, если мы всё-таки рискуем ставить вопрос об основаниях экзетики, то встаёт проблема онтологического характера, каким онтологическим статусом могут обладать объекты экологической этики, т. е. какие фундаментальные, бытийные качества живых существ, не являющихся людьми, требуют к ним этического отношения. Представляется, что этот вопрос, в том числе в силу продекларированной приверженности Канту, не может быть решён без обращения к понятию «внутренней ценности» или самооценности, неотрывному от процесса оценивания и его субъекта.

До Канта философская теория ценностей не отличалась особой рефлексивностью, по крайней мере в магистральном своём направлении, и представляла из себя теорию объективирующую рефлексии человека над определениями своего места в мире. Ценности с такой точки зрения представляли как нечто существующее объективно, независимо от человека, и более того, предписанное ему как то, что в одном случае надлежало познать (Платон), а в другом случае – искренне принять на веру (христианство), чтобы стать достойным звания полноценного человека. В рамках такого подхода невозможно было разграничить «внутренние» и «внешние» ценности, поскольку, с одной стороны, все ценности считаются объективными, т. е. независимыми от человека, а с другой стороны, неотъемлемыми от него.

Различие между внутренней и внешней ценностью впервые в истории философии чётко проводится в открыто рефлексивной философии И. Канта. Кант сначала в «Основах метафизики нравственности» разделяет ценности на «абсолютные» и «относительные». «Относительные» ценности имеют ценность только как средства, а «абсолютные» обладают ценностью сами по себе. Причём абсолютной ценностью обладают только разумные существа, т. е. люди. В той же работе философ разделяет «относительные» ценности на рыночные, т. е. утилитарно-потребительские, и «определяемые аффектом», т. е. эстетические. Здесь же «абсолютные» ценности получают наименование достоинства, которое в отличие от «от-

носительных» ценностей не может быть заменено чем-либо, т. е. не имеет эквивалента [2].

По Канту, основой «внутренней ценности» человека выступает его ноуменальность, проявляющаяся в человеческой свободе, без которой, в свою очередь, невозможна нравственность. Но почему бы не применить эту логику и к биологическим сущностям. Ведь ноуменальную природу, по Канту, имеют все феномены, и то, что мы, люди, в подавляющем числе подавляющее их число в подавляющем большинстве случаев воспринимаем как объекты, в этом вопросе ничего не меняет. К тому же человек иногда просто вынужден считаться с «субъектностью» животных, а иногда растений и даже явлений природы. Тут, конечно, возникает проблема с тем, что иную нечеловеческую «субъектность» мы не можем почувствовать на своём примере, «внутри» себя. Но ведь и на других людей многие люди собственную субъектность переносят с большим трудом. Онтологической вероятностной моделью такого полисубъектного мира вполне мог бы стать онтологический плюрализм в духе Г. Лейбница [3] или Н. Лосского [4] в сочетании с постмодернистскими концептами ризомы, различия и следа.

Ценность всегда связана с человеком или иным субъектом, который выступает как субъект оценивания. С другой стороны, оценка, а значит и ценность, предполагают некоторые критерии оценивания, а значит различия между явлениями в рамках объективной или субъективной иерархии бытия. Таким образом, мы приходим к тому же, к чему пришла постмодернистская феноменология – различию или следу. Представляется, что такое различие может быть минимальным достаточным основанием для объективности ценностей для конкретного субъекта, даже их минимальной внутренней ценности, в силу их уникальности, индивидуальности в конкретной иерархии бытия (даже если эта иерархия присуща ему одному), их ноуменальности (на языке Канта), их ризоматичности (на языке постмодернизма). То есть минимальным основанием для внутренней ценности выступает факт уникальности, единственности, единичности всего в мире. Однако всё же представляется, что наиболее глубоко онтологический и аксиологический потенциал уникальности раскрыт в монадологии Г. Лейбница, концепции «субстанционального деятеля» Н. Лосского и в диалогической философской традиции.

Хотя Лейбниц творил до Канта, а Лосский принадлежал к русской религиозной философии, их модели онтологического плюрализма представляются вполне совместимыми с кантианством, если понимать их именно как возможные, вероятностные модели онтологического обоснования полнотой субъектной реальности. Субъектность «другого», по Канту, недоступна непосредственно нашему сознанию и потому постулируется априорно и обосновывается через ноумен. Однако представляется, что Кант не учёл ситуации заинтересованного в «другом» общения. Ноуменальная сущность Другого дана человеку не только в качестве априорной идеи, как у Канта, но реально доступна феноменологически в диалогической (а точнее полилогической) природе и структуре само-со-знания и со-общения [5–7]. (Несколько схожие мысли имеются в работе М. Шелера “*Ordos Amori*” [8]). Полноценное, реальное отношение к другому человеку как к цели, как к субъекту, как к Другому, как к внутрен-

ней ценности, понимающее отношение, реально учитывающее его достоинство, принимающее его и участвующее в нём, а не просто абстрактно его признающее, возможно, как представляется, только с участно-диалогической, заботливой позиции, присущей человеку наряду с адаптивной и инструментальной [8–11]. Видимое противоречие между диалогизмом и кантианством снимается, если вспомнить, что даже продукты сознательного человеческого творчества, в частности художественные образы и литературные герои, приобретают качества субъектов в диалоге даже с самим автором, о чём глубоко рассуждал М. М. Бахтин. Что же тогда говорить о феноменах как продуктах неосознаваемой деятельности познавательных способностей человека. К тому же само сознание личности, с точки зрения диалогизма и М. М. Бахтина, как его великого представителя, есть продукт полифонии голосов, в который оно включено

Конкретным проявлением коммуникативности человеческого со-общества предстаёт необходимость предугадывания возможной реакции Другого на то или иное социальное действие человека, на чём М. Вебер основал «понимающую социологию». То есть ноуменальность, субъектность Другого проявляется в его непредсказуемой или плохо предсказуемой реакции, его сопротивлении деянию лица. Но ведь подобное неожиданное, плохо предсказуемое сопротивление мы встречаем повсюду в мире и особенно в живой природе.

Человек, обладающей диалогической точкой зрения, умеющий вставать на диалогическую позицию, должен, может и будет придерживаться её по отношению к тем явлениям, к которым это возможно, и в тех ситуациях, в которых это возможно. С точки зрения участно-диалогической установки в принципе к любому феномену, к любой значимости можно и по возможности нужно подходить как к самоценности, внутренней ценности, как к Ты. М. Бубер прямо пишет об этом: «Однако по воле и милости может произойти так, что, когда я гляжу на дерево, меня захватывает отношение с ним, и отныне это дерево больше уже не Оно. Сила исключительности завладела мной. ... Дерево – это не впечатление, не игра моих представлений, не то, что определяет моё состояние, но оно предстает мне телесно и имеет отношение ко мне, так же как и я к нему – только *иным образом*. Не тщишь же выхолостить смысл отношения: отношение есть взаимность... Мне встречается не душа дерева и не дриада, но само дерево» [9, с. 19]. Подобное отношение и чувство знакомо каждому, кто восхищался великими произведениями искусства, или захватывающими пейзажами. Тем более такого отношения заслуживают живые существа, в первую очередь, животные, вообще все живые виды и экосистемы, и иногда даже индивидуальные растения.

Итак, минимальным основанием для внутренней ценности выступает факт *уникальности*, единственности, единичности всего в мире, поскольку, во-первых, уникальность означает «незаменимость, отсутствие эквивалента», ноуменальность, что соответствует определению внутренней ценности, данному Кантом; во-вторых, уникальность предполагает исключительное, незаменимое место вещи в мире, её необходимость для мира, ущерб, потерю, которую мир понесёт, если этой вещи не станет; в-третьих, с точки зрения рыночной теории ценностей уникальность можно трактовать как абсолютную редкость.

С другой стороны, уникальность как минимальное основание внутренней ценности одновременно выступает основанием для иерархии этих единичностей по степени выраженности индивидуальности, начиная от чисто формального различия между двумя вещами одного вида, заканчивая различием между двумя личностями. Как представляется, только с определённого уровня проявления уникальности, вероятно, с уровня восприятия боли, данное онтологическое основание является достаточным для защиты её как внутренней ценности, но по-прежнему далеко не всегда – единственным, и однозначно – не для абсолютной защиты. Таким образом, этика сострадания животным, имеющая длительную традицию, начиная с И. Бентама [12], может рассматриваться как частный случай этики, основанной на признании «внутренней ценности».

Однако, рассуждая об уникальности как минимальном основании внутренней ценности, необходимо учесть, что эти рассуждения выводят за пределы биологических существ к неживым природным объектам. При этом ещё важнее, что поскольку уникальным в определённой степени является всё в мире, постольку некоей внутренней ценностью обладают и объекты, «созданные» человеком, однако их уникальность по общему правилу базируется исключительно на ноуменальности как принципе наличия чего-то необусловленного за пределами антропореальности, что ставит их ценностно ниже существней независимых по своей природе от человека, даже если эти существности искусственно выведены или выращены, хотя и за очень важными исключениями, о которых речь пойдёт ниже. Таким образом, наряду с уникальностью как критерием для степени «внутренней ценности» природных существей, вторым таковым критерием можно считать их независимость от человека. По этому критерию, в частности, явление дикой природы ценностно выше, чем подавляющее большинство искусственно выведенных или выращенных живых существ, в свою очередь искусственно выращенные существа по общему правилу ценностно выше искусственно выведенных. Причём критерий «независимости» природных существей от человека также может быть сведён к их уникальности через их редкость.

Рассматривая диалогическое отношение как наиболее адекватную форму отношения к уникальному как к таковому, нужно вместе с тем заметить, что человек не может всегда и ко всему так относиться. Ведь человек, кроме всего прочего, есть существо телесное, материальное, обладающее определёнными потребностями, витальными и не только. Вследствие своей телесности, своей материальности человек не может жить, не используя определённые природные существности инструментально, как предметы удовлетворения своих потребностей и своей деятельности, направленной на это удовлетворение [13]. Отсюда вытекает утилитарная оценка природных существей, от которой, несмотря на её критику со стороны экоэтики, полностью отказаться невозможно. В противном случае можно дойти до точки зрения «радикальных экологов», согласно которой люди – лишние на планете. Таким образом, утилитарная позиция ограничивает претензии экоэтики и вполне обоснованно, в том числе этически, аксиологически и гносеологически. Ведь человеческая личность есть наиболее уникальная существность, а с другой стороны, именно человек является субъектом

оценивания, и наконец сама феноменальная реальность, только в рамках которой мы можем говорить о других существях, является антропореальностью.

Выше было сказано, что по общему правилу созданное человеком ценностно ниже независимого от человека по своей природе, но за некоторыми исключениями. Важнейшими из этих исключений являются произведения искусства. Возникает вопрос – почему? Ведь с материальной точки зрения это лишь краски на холсте, сложенные камни или извлечённые из инструментов звуки. Понятно, что здесь дело в образах, носителями которых эти произведения выступают, обладающих уникальностью, сравнимой с уникальностью их создателя. Однако если обратиться к декоративно-прикладному искусству или ремесленным шедеврам, то здесь как правило образцов нет, но есть уникальность, как раз и делающая их шедеврами. Но кроме этого есть вещи, которые шедеврами не являются, но ценны в силу своей связи с великими или близкими людьми, или важными моментами собственной жизни, и именно в этом их уникальность. Последнее соображение открывает дорогу к понятию «вменённой» ценности, которой существности обладают не в силу собственной уникальности, а в силу связи с чем-то очень уникальным для конкретного человека или группы людей. Однако если эти существности обладают высокой «вменённой ценностью» хотя бы для одного человека, то в силу интерсубъективности человеческого сообщества они должны обладать ценностью и для других людей, если конечно радикально не противоречат иным их ценностям. Самым ярким примером такой ценности выступают человеческие останки и захоронения. Но ведь если вменённая ценность может принадлежать неживым существам, она может принадлежать и живым существам. То есть домашнее животное, проживающее с человеком, к которому у человека выработалось особое субъективное отношение, или любовно выращиваемое растение в этом аспекте ценностно выше дикого.

Таким образом, в качестве наиболее общего критерия для признания за теми или иными природными существностями «внутренней» ценности или самооценности предлагается их уникальность, которая может проявляться в нескольких аспектах. Во-первых, в их индивидуальности, то есть реальной «субъектности», высокой психической организации, или «вменённой» т. е. приписанной человеком. Вторым аспектом уникальности выступает редкость, которая может проявляться, с одной стороны, в «независимости» происхождения и существования тех или иных особей, видов, экосистем и ландшафтов от человека, их «первозданности», реликтовости, а с другой стороны, в редкости как таковой тех или иных естественно произошедших, выращенных или выведенных существей. Третьим аспектом уникальности выступает эстетическая, иная культурная (по связи с важными событиями в жизни людей) или рекреационная ценность тех или иных растений, экосистем и ландшафтов.

Представляется, что на основе предложенных критериев возможно преодоление существующих в экологической этике противоречий между подходами и построение целостной иерархии экологических существностей в целях организации их эффективной экозащиты.

Касаясь практических аспектов экоэтики, следует отметить идеи П. Тейлора [14]. Его принципы поведения

и правила для справедливого разрешения конфликтующих требований человека и природы довольно просты, понятны, удобны и могут с успехом применяться в повседневной практике отношений с природой. Им введено понятие «этического идеала», понимаемого как сообщество или мир, где благо живых существ может быть достигнуто одновременно с (частично контролируемым) удовлетворением человеческих потребностей. В этом мире роль людей как нравственных личностей состоит в

том, чтобы направлять и контролировать своё поведение в соответствии с принципами и правилами этики, в том числе и экологической.

У человека есть будущее, есть перспектива устойчивого развития – ему не обойтись без экологической этики. Следовательно, экологическая этика должна занять достойное место как в системе образования, так и в системе управления обществом.

Литература

1. Эпштейн М. Стереозтика. Двойственность добродетели и "алмазно-золотое правило" // Эпштейн М. Знак пробы. О будущем гуманитарных наук. М.: НЛО, 2004, С. 745 – 760.
2. Кант И. Соч.: в 6 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с.
3. Лейбниц Г. В. Сочинения в четырёх томах. Т. 1. (Серия: Философское наследие). М.: Мысль, 1982. 636 с.
4. Лосский Н. О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М.: Прогресс, 1992. 73 с.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
6. Библер В. С. Самостоянье человека: «предметная деятельность» в концепции Маркса и самодетерминация индивида. Кемерово: Кемеровское кн. изд-во, 1993. 94 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 452 с.
8. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 521 с.
9. Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995. 464 с.
10. Бубер М. Я и Ты // Альманах «Квинтэссенция» / под ред. В. И. Мудрагея. М., 1992.
11. Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. СПб.: Высшая религиозно-философская школа, 1998. 265 с.
12. The Works of J. Bentham Edinburg, 1838 – 1843. Vol. 1 – 2. Избр. соч. СПб., 1867. Т. 1: Введение в принципы морали и законодательства. Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=53938> и <http://ariom.ru>
13. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. М.: Республика, 2000. 639 с.
14. Тейлор П. Уважение к природе: теория экологической этики. Princeton University Press, 2011.

THE ISSUE OF THE FOUNDATIONS OF ECOLOGICAL ETHICS

Dmitriy A. Manakov^{1, @1}, Timur B. Nevzorov^{1, @2}

¹ *Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000*

^{@1} *antroposof@yandex.ru*

^{@2} *timur101@bk.ru*

Received 27.05.2016.

Accepted 14.09.2016.

Keywords: environmental ethics, relative value, absolute value, intrinsic value, imputed value.

Abstract: The article dwells upon the merits of ecological ethics as a special sphere of applied ethics which deals with particular ecological objects, the latter seen as possessing their own independent inherent value. Such interpretation of these objects allows one to avoid utilitarian and consumptive attitude to nature. The article introduces the notion of “imputed value” and attempts to explain the value hierarchy of ecological objects from the point of view of their inherent and imputed value. The most general criterion for the recognition of “internal” or intrinsic value of these or other natural entities is their uniqueness, which can manifest itself in several ways. First, in their individuality, which is real “subjectivity”, high mental organization, or «imputed”, i. e. attributed to man. Their rarity is the second aspect of the uniqueness, which can manifest itself in the “independence” of origin and existence of certain species, ecosystems and landscapes from people, their “pristine”, relic character, and on the other side, the rarity per se of certain naturally occurred, grown or bred creatures. The third aspect of unicity is the aesthetic, other cultural (in connection with important events in people's lives) or recreational value of certain plants, ecosystems and landscapes.

For citation: Manakov D. A., Nevzorov T. B. Problema osnovanii ekologicheskoi etiki [The Issue of the Foundations of Ecological Ethics]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 71 – 76.

References

1. Epstein M. *Znak probela. O budushchem gumanitarnykh nauk* [Space. About the future of the Humanities]. Moscow: NLO, 2004, 745 – 760.
2. Kant I. *Sochineniia* [Works by Kant I.]. Moscow: Mysl', part 1, vol. 4 (1965): 544.
3. Leibniz G. W. *Sochineniia. T. 1. Serii: Filosofskoe nasledie* [Works by Leibniz G. W. Vol. 1. Series: Philosophical heritage]. Moscow: Mysl', 1982, 636.
4. Lossky N. O. *Uchenie o perevoploshchenii. Intuitivizm* [The doctrine of reincarnation. The intuitionism]. Moscow: Progress, 1992, 73.
5. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [The Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1979, 424.
6. Bibler V. S. *Samostoian'e cheloveka: «predmetnaia deiatel'nost'» v kontseptsii Marksa i samodeterminatsiia individa* [The samostoyaniya man: "objective activity" in the concept of Marx and self-determination of the individual]. Kemerovo: Kemerovskoe kn. izd - vo, 1993, 94.
7. Heidegger M. *Bytie i vremia* [Being and time]. Moscow: Ad Marginem, 1997, 452.
8. Scheler M. *Izbrannye proizvedeniia* [Selected works by Scheler M.]. Moscow: Gnozis, 1994, 521.
9. Buber M. *Dva obraza very* [Two ways of faith]. Moscow: Respublika, 1995, 464.
10. Buber M. *Ia i Ty* [I and You]. *Al'manakh «Kvintessentsiia»* [The Almanac "The Quintessence"]. Ed. Mudragei V. I. Moscow, 1992.
11. Lévinas E. *Vremia i drugoi. Gumanizm drugogo cheloveka* [Time and the other. Humanism of the other person]. Saint-Petersburg: Vysshiaia religiozno-filosofskaia shkola, 1998, 265.
12. *The Works of J. Bentham* Edinburg, 1838 – 1843. Vol. 1 – 2.
13. Sartre J.-P. *Bytie i nichto* [Being and Nothingness]. Moscow: Respublika, 2000, 639.
14. Teilor P. *Uvazhenie k prirode: teoriia ekologicheskoi etiki* [Respect for nature: a theory of environmental ethics]. Princeton University Press, 2011.

УДК 342

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ И ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ

Юрий В. Ким¹,[®]¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6[®] Yu_kim@mail.ru

Поступила в редакцию 21.07.2016 г.

Принята к печати 28.09.2016 г.

Ключевые слова: демократия, государство, политика, власть, коллективность, идеал, традиция, цель, метод.

Аннотация: В статье анализируются современные подходы к пониманию сущности демократии и тенденции ее развития. Как показывает опыт научных исследований и конкретная политическая практика, относительно демократии сформировалось множество теорий и подходов. При этом не выработано какой-то единой доктрины или универсального определения. Это объясняется исключительной сложностью демократии как социального, политического и правового явления. Основное внимание автора сосредоточено на характеристике демократии как метода управления, реализуемого в условиях человеческой коллективности. С этой стороны демократия выступает в качестве уникального механизма согласования отдельных волей индивидов и принятия коллективных решений, который сформировался в древнем обществе и воспроизводится человеческой цивилизацией на всем протяжении ее исторического развития. При этом не существует универсальных параметров демократии, пригодных во все времена и для разных обществ. Качество демократии и ее действительная социальная ценность обусловлены уровнем гражданской зрелости конкретного исторического общества.

Для цитирования: Ким Ю. В. Демократический идеал и демократическая традиция // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 77 – 82.

*«Демократия есть безнадежное искание
умершей воли народа»
Н. Бердяев*

В общественном сознании наблюдается характерный феномен: чем популярней та или иная идея, тем иллюзорнее ее истинный смысл. Взять, к примеру, такие категории, как «счастье», «достоинство», «любовь», «смысл жизни» и проч. Как правило, применительно к ним невозможно выработать универсальных определений, а те, что предложены, страдают односторонностью и неполнотой. В политико-правовой жизни к такого рода феноменам можно отнести «гражданское общество», «правовое» и «социальное» государство, «федерализм» и, безусловно, «демократию».

А. А. Гусейнов, анализируя состояние общественно-политического дискурса вокруг понятия «гражданское общество», метко подметил: «Это ускользающее мерцание смыслов нельзя считать просто следствием интеллектуальной беспечности. Оно функционально и функционально именно тем, что является ускользающим... Никто не может сказать толком, что такое гражданское общество, но все знают, что это хорошо. За гражданское общество, как и за мораль, культуру, процветание России и тому подобные высокие цели, стоят все: от либералов-западников до коммунистов. Понятия такого рода содержат огромный демагогический потенциал, и применительно к ним речь следует вести не столько о том, что

они выражают, сколько о том, что они скрывают (прикрывают, искажают)» [1, с. 23].

Затруднения практического свойства возникают тогда, когда встает вопрос об уточнении истинного смысла тех или иных понятий и определении конкретных институциональных форм воплощения в реальную жизнь таких концептов, как «подлинный» федерализм, децентрализм и конституционализм, или же «настоящая» демократия.

Другая особенность общественного сознания заключается в том, что людям свойственно идеализировать объект своего пристрастного внимания. Политико-правовые идеи западноевропейского либерализма (правового государства, разделения властей, народного суверенитета, демократии и проч.) подверглись сакрализации в эпоху Просвещения во второй половине XVIII столетия. Появились первые писанные конституции (США, Польша, Франция, Норвегия и др.), основанные на этих идеях. Правда, по прошествии незначительного времени выявились серьезные изъяны общетеоретического и формально-логического свойства, которые заставили представителей передового западноевропейского и российского государствоведения подвергнуть их серьезному сомнению и критике.

Причем именно русские государствоведы выявили системный кризис основополагающих идей, которые на протяжении более чем двух веков служили путеводной звездой в государственно-правовом и политическом развитии западной цивилизации и в какой-то мере России. «Правовое государство в том виде, как оно возведено

было Французской революцией, – писал П. И. Новгородцев, – перестает быть предметом безусловного поклонения, и самое право, как соиздательное начало общественной жизни, лишается того ореола всеисцеляющего средства, которое оно имело в глазах поколений, воспитанных на преданиях Французской революции. Чем было для них право и правовое государство? «Земным богом», «высшей целью всемирной истории». Чем является оно для нашего времени? – «этическим минимумом», ... «гусиным вином социальной жизни, aqua ordinaria» [2, с. 22].

В числе основных разочарований, постигших Европу XIX столетия, оказались обнаружившиеся недостатки парламентаризма, всеобщего избирательного права, референдума, невысокая результативность декларировавшихся социальных преобразований и проч. Опыт применения демократических институтов показал, что каждое из этих средств имеет лишь относительное значение. В действительности все сопряжено с неизбежными затруднениями и недостатками. «Потерпели крушение не временные политические средства, а утопические надежды найти безусловную форму общественного устройства. Нет такого средства в политике, которое раз и навсегда обеспечило бы людям неизменное совершенство жизни» [2, с. 33].

На «удивительной» бессодержательности и бедности просветительских идей, выявляющихся при их формально-логическом анализе, настаивал С. А. Котляревский: «Это ли плоды творчества великих мыслителей? – восклицал он. – Если взять область государства..., как беден, например, чисто логический состав таких положений, как разделение властей, народный суверенитет, права человека и гражданина» [3, с. 2 – 3].

По мнению Н. Н. Алексеева, западная система представительной демократии есть не что иное, как фикция, создающая иллюзию того, что управляемый через депутатов народ как бы самоуправляется. «Для оправдания этой фикции утверждали, что собрания депутатов являются как бы народом в миниатюре. Однако все эти образы и сравнения не обладают ровно никакой реальностью. Собрания депутатов в действительности являются не миниатюрной копией народа, а тем правящим властным органом, который стоит во главе демократического государства» [4, с. 355].

Как видим, по отношению к демократии разброс подходов и оценок чрезвычайно широк – от безусловного признания ее в качестве общественного идеала и вершины политического развития [5, с. 94 – 95, 115] до полного неприятия ее как перспективной модели государственности. Последнее в первую очередь касается либеральной демократии и ее крайней, выхолащенной формы – «формальной» демократии. В свое время И. А. Ильин подвергал жесткой критике именно модель формальной демократии, которая опирается на механическое понимание государства. В отличие от органического механическое воззрение видит в человеке, прежде всего, «инстинктивную особь, имеющую свои «желания» и «потребности»; поэтому каждый должен иметь в государственных делах равное право голоса; «сколько людей, столько равных голосов»; «что кому нравится, то пусть каждый беспрепятственно и отстаивает»; «поданные голоса пусть подсчитываются; большинство голосов будет все решать» [6, с. 41 – 42]. Такое формальное и количественное понимание государства, по убеждению И. А. Ильина, ставит его

судьбу в зависимость от того, как и чем заполняется та содержательная пустота и то «безразлично-беспризорное качество», которые предоставляются людям формально «свободою». Государство и правительство суть лишь «зеркало» или «арифметическая сумма» того, что делается в душе и в правосознании человеческой массы. «Государство и правительство обязаны обеспечивать народу свободу соблазняемости, а разлагателям и предателям – свободу соблазнения; естественно, что очередное голосование подводит итоги успеху обеспеченного соблазна... Это означает, что формально-количественное понимание государства открывает двери настежь всем политическим авантюрам, переворотам и революциям, что мы и наблюдаем из года в год» [6, с. 44].

Следует отметить, что в европейской (в том числе и российской) философской и юридической литературе XIX и первой половины XX в. доктрина демократии, равно как и идея народного суверенитета, была подвергнута подробнейшему критическому анализу. Удивительно, что эти научные данные выпали из поля зрения современного российского государствоведения [7, с. 10 – 17]. Прямой «транзит» политико-правовых идей Европы середины XVIII в. в Конституцию России 1993 г., минуя почти двухвековой опыт «перемалывания» демократических институтов, мог состояться именно по причине отсутствия подготовленной для их адекватного восприятия почвы. Поэтому и политическая, и избирательная системы современной России как бы повторяют в своем развитии те же ступени восхождения в осознании смысла демократии, которые на Западе уже пройдены.

В современном восприятии идеи демократии можно выделить следующие характерные тенденции.

1. В традиционном, классическом понимании, зародившемся еще во времена Платона, Аристотеля, Сенеки, демократия трактовалась в качестве элемента формы государства – государственного режима (наряду с двумя другими элементами – формой правления и формой государственного устройства). Но в период Французской революции происходит переоценка смыслового наполнения понятия демократии. Как пишет современный немецкий политолог Б. Гуггенбергер, демократия становится понятием, отражающим сперва определенное направление мысли, позднее же – обозначающим направление и содержание определенного социального движения, его политические и общественные цели. «С этого времени демократия означает уже не только некую общественную структуру, альтернативно противостоящую монархии и аристократии, но становится одновременно и философско-историческим шифром в социологии власти, кодом как для целого ряда либерально-буржуазных требований автономии и соучастия в принятии решений, так и для идей и устремлений к социальному равенству. Концепция демократии превращается в главную движущую силу, сущностный элемент, имманентный всему развитию социальных структур» [8, с. 138].

Именно в таком всеохватном контексте сегодня трактуется демократия в отечественной литературе по конституционному праву. В изложении П. А. Астафичева демократия предполагает политическую свободу, широкое общественное самоуправление, сочетание прямого народовластия и народного представительства, децентрализацию и разделение властей, а также организованную многопартийность, при которой не допускается долго-

временное нахождение одних и тех же политических сил в качестве правящих и оппозиционных [9, с. 19 – 23].

Более пространное определение демократии предложено В. В. Пылиным. Прежде всего, она по сложившейся традиции определяется как власть народа, форма политического строя, основанного на признании принципов народовластия, свободы и равенства граждан, выборности основных органов государственной власти и органов местного самоуправления. При этом современная демократия – это народовластие в правовом государстве, осуществляемое как самим народом, так и его государством с участием народа от имени народа, для народа и во имя народа. Демократия – это также процесс управления, формы, механизмы, процедуры, стиль деятельности, суть и содержание которых должны быть пронизаны признанием, соблюдением и защитой прав и свобод человека и гражданина, признанием принципов социальной справедливости, подчинения меньшинства большинству, защиты прав меньшинства, эффективного соотношения публичных, общественных и частных интересов. Демократические коллегиальный и коллективный механизмы управления должны пронизывать и насыщать демократическими методами стиль деятельности как органов государственной и муниципальной власти, так и политических партий, общественных объединений, иных некоммерческих организаций. В коммерческих и иных организациях, включая государственные и муниципальные органы, в которых установлено единоначалие, механизм управления должен сочетать в разумных пределах единоначалие с принципом коллективности руководства. При этом принцип извлечения прибыли не должен затенять принцип, утверждающий, что честь и достоинство дороже доходов. Помимо всего прочего, демократия и народовластие являются важнейшими механизмами радикального повышения эффективности на основе модернизации функционирования российской государственности, гражданского общества России, сбережения народа. Наконец, демократия должна выступать ведущим локомотивом модернизации страны во всех ключевых сферах ее жизнедеятельности [10, с. 16 – 20].

Вроде бы все к месту и не должно вызывать возражений. Однако такая впечатляющая характеристика рассматриваемого нами предмета не может не вызывать эффекта размывания «берегов» и системы координат, в пределах которых концепция демократии сохраняла бы операциональность, а ее институциональные формы (инструменты) – функциональность.

По аналогичному поводу А. Аузан, российский специалист по проблемам институциональной экономики, сделал интересное замечание. Как-то в ответ на вопрос одного из своих слушателей: «Что он понимает под государством в России в современном понимании этого слова?», – ученый ответил: «Дело в том, что у институциональных экономистов есть такое понятие – надконституционные правила. Экономисты в отличие от юристов считают, что неформальные правила, во-первых, есть, а во-вторых, они обычно сильнее формальных. Но ведь это относится и к правилам конституционного уровня. И если мы хотим нащупать самые мощные неформальные правила, то мы можем это сделать, в частности, таким способом. Мы можем найти слово, которое из этого языка очень трудно переводится на другие языки. Вот я утверждаю, что слово “государство” (а уж если слово

«держава», то вообще приехали) практически непереводаемо, потому что любой англоязычный человек скажет: вы что имеете в виду? Government, local government, parliament, state? Потому что «государство» – слово абсолютно мифологическое». Поэтому А. Аузан предпочитает в «правильном изложении» избегать термина «государство». «Поскольку в русском языке государство – это все, то и на вопрос, что может государство, естественный ответ: государство может все! И как относиться к государству, понятно – его можно только любить, потому что это все мы. Совершенно неоперационально» [11].

Вот и получается, что очень часто с точки зрения не только семантической, но и политико-правовой, а также практически-прикладной общественная дискуссия по поводу демократии выглядит как разговор обо всем и одновременно ни о чем.

2. Если просуммировать встречающиеся суждения о смысле наполнении содержания демократии, то они, по сути, сводятся к двум контекстам. В одном случае она рассматривается как цель общественного развития, общественный идеал, в другом – как метод, некая политическая или же управленческая традиция. Как уже отмечалось, зачастую рассуждения об общественных идеалах – это разговор, уводящий никуда. Как тут не вспомнить ироничное замечание выдающегося норвежского драматурга Г. Ибсена: «Пожалуйста, не употребляйте этого иностранного слова «идеал». Скажите просто, по нашему: «ложь» [12].

Предметную реальность демократия обретает лишь при рассмотрении ее в качестве устоявшихся, приобретенных характер традиций, принципов и подходов к решению управленческих задач либо принятию согласованных решений в условиях человеческой коллективности. Здесь правомерна позиция Й. Шумпетера. В его понимании демократия – это всего лишь метод, определенный тип институционального устройства для достижения законодательных и административных политических решений. «Отсюда – она не способна быть целью сама по себе, безотносительно к тем решениям, которые будут приниматься в конкретных обстоятельствах при ее посредстве. Это положение должно быть отправным пунктом любой попытки дать ее точное определение» [13, с. 118].

Следует при этом подчеркнуть, что у демократии как метода или же механизма должны быть определены зримые предметные (институциональные) границы. Будут ли они сконцентрированы на вопросах формирования органов публичной власти или же на различных моделях участия в принятии решений – дело политического выбора общества в конкретных исторических условиях. При этом должно быть понимание того, что в вопросах постановки целей общественного развития и использования методов их достижения демократия не является универсальным или же единственным инструментом. Наряду с нею могут быть задействованы и другие, более эффективные методы управления.

3. Как правило, генезис и эволюция демократии рассматриваются как дискретный в историческом развитии процесс, затронувший две исторические эпохи – фрагментарно античность (Древняя Греция и Древний Рим) и Новое время (со времени Французской революции) с переходом в Новейшее время и уже в перманентной форме. Иногда в исторической и историко-правовой науке упоминаются прецеденты потестарных проявлений демокра-

тического толка в догосударственную эпоху, получившие название первобытной демократии. Потестарность – форма организации общественной власти в доклассовых и раннеклассовых обществах, не имевших политических и государственных институтов и атрибутов. Потестарность как явление осуществлялась в деятельности родоплеменных и общинных властей (военная демократия, тайный союз, власть «больших людей». Если всмотреться глубже, то все указанные эпохи представляют собой звенья единой исторической цепи, на протяжении которой демократия, зародившись в условиях родоплеменной организации и получив повсеместное распространение в древних обществах Европы, Америки, Азии, Африки и Австралии [14; 15, с. 23 – 178], претерпевала трансформационные изменения и обретала новые, более развитые институциональные (правовые) формы. Древнегреческая демократия и Римская республика не возникли ниоткуда и на них не снизошла благодать свыше. Этому закономерно предшествовал многовековой процесс становления демократических социальных институтов в догосударственную эпоху (выборность и сменяемость вождей, советы и народные собрания и проч.). Универсальный характер демократии обусловлен тем, что она была, остается и, видимо, еще долго будет оставаться единственным, хотя и достаточно несовершенным методом согласования воли и принятия коллективных решений. И в таком качестве она, так или иначе, была востребована во всех исторических эпохах и формах государства.

4. Обычно демократия рассматривается в качестве формы правления или же режима, альтернативного монархии, аристократии и олигархии. Этот подход уже давно нуждается в некоторой корректировке. Во-первых, даже в эпоху функционирования недемократических форм правления и политических режимов обнаруживается немало исторических фактов включения в механизм государства демократических институций, имевших отношение либо к способу формирования отдельных органов, либо к порядку принятия ими решений на мажоритарной основе (т. е. большинством голосов). Например, таковыми при абсолютной монархии в Европе являлись различные сословно-представительные или же высшие коллегиальные законосовещательные органы при главе государства (кортесы в Испании, генеральные штаты во Франции, парламент в Англии, сенат и государственный совет в России и т. д.). Во многих странах Европы (Англия, Германия, Италия) система местного самоуправления претерпевает определенную трансформацию, вызванную концентрацией монархом политической власти, но не угасает вовсе. Заметим также, что земская и городская реформы, проводившиеся в абсолютистской России в 60-х гг. XIX в. при Александре II, носили вместе с тем буржуазно-демократический характер. Во-вторых, как показывает опыт государственного строительства, качество демократии – именно как метода – в значительной степени зависит от состояния политической и правовой культуры, а также общесовременного состояния конкретного общества.

Касательно аристократии можно сказать, что она занимает промежуточное положение между монархией и олигархией и в чистом виде практически не встречаются. Элементы аристократической формы правления обычно

сливались с монархией или же с демократией, например, в тех же Древней Греции и Древнем Риме.

При этом известно, что тенденции олигархизации подвержена любая социальная организация. Теоретическое описание этого свойства, имманентного всем управленческим структурам, включая государство и политическую систему, легло в основу теории политических элит. П. И. Новгородцев степень отдаленности современных демократий от демократического идеала соотносил с вопросом о фактическом осуществлении народовластия. «И действительно, в демократиях с естественной необходимостью над общей массой народа всегда выдвигаются немногие, руководящее меньшинство, вожди, направляющие общую политическую жизнь. Это давно замеченное и притом совершенно естественное явление, что демократия практически всегда переходит в олигархию, в правление немногих» [2, с. 549 – 550]. В свою очередь Н. Н. Алексеев, подвергнув скрупулезному анализу эволюцию политических режимов и форм правления на всем протяжении мировой государственной истории, пришел к очень важному для взвешенной оценки сущности демократии выводу: «Фактически все известные нам государства были олигархиями и вообще не существовало никакого иного государства, кроме *олигархического*» [4, с. 545].

Принимая во внимание изложенное, еще раз вернемся к высказанному соображению о том, что механизм демократии может с определенными оговорками рассматриваться в качестве идеала. Подобно тому, как в качестве такового можно было бы рассматривать технически совершенное и немисливо дорогое транспортное средство элитного класса, скажем, «Мерседес». Между тем автомобиль – лишь техническое средство, решающее утилитарную задачу доставки людей, с большим или меньшим комфортом, в заданный пункт назначения. Причем в умелых руках оно – источник благополучия, в неумелых – источник повышенной опасности. Поэтому, говоря о демократии, как и о любой иной форме осуществления государственной власти, надо иметь в виду то важное обстоятельство, что именно человеческий фактор предопределяет ее качественные характеристики и пригодность к употреблению. И изначально заданных, универсальных, подходящих для всех обществ параметров демократии не существует. «Демократический строй, – писал И. А. Ильин, – далеко не всегда и не везде у места. Он имеет свои необходимые основы или «предпосылки»: если нет их налицо, то ничего, кроме длительного разложения и гибели, демократия не дает» [16, с. 34]. С данной позицией вполне согласуется и взгляд Й. Шумпетера: «Рационально обоснованная приверженность демократии, таким образом, предполагает не только наличие системы надрациональных ценностей, но также достижение обществом такого состояния, такой фазы своего развития, при которой демократия сможет приемлемо функционировать. Предложения о совершенствовании демократии лишены всякого смысла без ссылки на определенное время и конкретные обстоятельства» [13, с. 119].

Можно ли предположить, что когда-нибудь демократия воплотится в эффективно работающую систему положительной селекции политической элиты и управленческих кадров?

Со времен Платона этот вопрос остается неразрешенной философской проблемой.

Литература

1. Серегин Н. С., Шульгин Н. Н. Гражданское общество, правовое государство и право («Круглый стол» журналов «Государство и право» и «Вопросы философии») // Государство и право. 2002. № 1. С. 12 – 50.
2. Новгородцев П. И. Введение в философию права. Кризис современного правосознания. СПб.: Лань; С.-Петербург. ун-т МВД России, 2000. 352 с.
3. Котляревский С. А. Власть и право. Проблема правового государства. М.: Тип. "Мысль" Н. П. Меснянкин и Ко, 1915. 419 с.
4. Алексеев Н. Н. Современное положение науки о государстве и ее ближайшие задачи // Алексеев Н. Н. Русский народ и государство. М.: Аграф, 1998. 635 с.
5. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / пер. с англ. М. Б. Левина. М.: Издательство АСТ, 2007. 588 с.
6. Ильин И. А. О формальной демократии // Ильин И. А. Почему мы верим в Россию: сочинения. М., 2006.
7. Ким Ю. В. Федеративная государственность: сущность, генезис, проблемы развития (теоретико-методологические основы): монография. 2-е изд., перераб. и доп. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2009. 325 с.
8. Гуггенбергер Б. Теории демократии // Полис. 1991. № 4. С. 136 – 148.
9. Астафичев П. А. Демократия как основа доктрины конституционализма и конституционного строя современного государства // Конституционное и муниципальное право. 2014. № 7. С. 19 – 23.
10. Пылин В. В. Готовы ли россияне осуществлять свою жизнедеятельность на современных принципах демократии? // Конституционное и муниципальное право. 2011. № 3. С. 16 – 20.
11. Аузан А. Экономические основания гражданских институтов // Полит.Ру. 19.05.2004. Режим доступа: <http://polit.ru/article/2004/05/19/auzan/>
12. Афоризмы. Режим доступа: <http://www.aphorism.ru/comments/mnou5gdznc.html>
13. Шумпетер Й. А. Капитализм, Социализм и Демократия / пер. с англ.; предисл. и общ. ред. В. С. Автономова. М.: Экономика, 1995. 540 с.
14. Морган Л. Г. Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство к цивилизации / пер. с англ. и ред. М. О. Косвена. Л.: Изд-во Ин-та народов Севера ЦИК СССР, 1935. 350 с.
15. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Издание второе. М.: Политиздат, 1961. Т. 21. 769 с.
16. Ильин И. А. Предпосылки творческой демократии // Ильин И. А. Почему мы верим в Россию: сочинения. М., 2006.

DEMOCRATIC IDEAL AND DEMOCRATIC TRADITION

Yuri V. Kim^{1, @}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

@ Yu_kim@mail.ru

Received 21.07.2016.

Accepted 28.09.2016.

Keywords: Democracy, state, policy, power, collectivity, ideal, tradition, purpose, method.

Abstract: The article represents an analysis of modern approaches to the understanding of the essence of democracy and tendencies of its development. As shown by scientific researches and concrete political practice, a lot of theories and approaches have been shaped regarding democracy. Still, no uniform doctrine or universal definition has been developed. It is explained by the exclusive complexity of democracy as a social, political and legal phenomenon. The author concentrates his attention on the characteristic of democracy as a method of management implemented in conditions of human collectivity. From this point of view, democracy acts as a unique mechanism of coordination of separate individual wills and adoption of collective decisions, a mechanism that was created in ancient society and has been reproduced by human civilization throughout its historical development. At the same time, there are no universal parameters of democracy which would be suitable at all times and for different societies. Quality of democracy and its real social value are defined by the level of civil maturity of a particular historical society.

For citation: Kim Yu. V. Demokraticeskii ideal i demokraticeskaja traditsiia [Democratic Ideal and Democratic Tradition]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 77 – 82.

References

1. Seregin N. S., Shul'gin N. N. Grazhdanskoe obshchestvo, pravovoe gosudarstvo i pravo («Kruglyi stol» zhurnalov «Gosudarstvo i pravo» i «Voprosy filosofii») [Civil society, legal state and law ("Round table" journals "State and law" and "Questions of philosophy")]. *Gosudarstvo i pravo = State and law*, no. 1 (2002): 12 – 50.
2. Novgorodtsev P. I. *Vvedenie v filosofiiu prava. Krizis sovremennogo pravosoznaniia* [Introduction to the philosophy of law. Crisis of modern sense of justice]. Saint-Petersburg: Lan'; S.-Peterb. un-t MVD Rossii, 2000, 352.
3. Kotliarevskii S. A. *Vlast' i pravo. Problema pravovogo gosudarstva* [The power and the right. The problem of the legal state]. Moscow: Tip. "Mysl'" N. P. Mesniankin i Ko, 1915, 419.
4. Alekseev N. N. *Russkii narod i gosudarstvo* [Russian people and the state]. Moscow: «Agraf», 1998, 635.
5. Fukuyama F. *Konets istorii i poslednii chelovek* [The end of history and the last man]. Transl. Levin M. B. Moscow: OOO «Izdatel'stvo AST», 2007, 588.
6. Il'in I. A. O formal'noi demokratii [About formal democracy]. Il'in I. A. *Pochemu my verim v Rossiiu: Sochineniia* [Why we believe in Russia: Essays]. Moscow, 2006.
7. Kim Iu. V. *Federativnaia gosudarstvennost': sushchnost', genesis, problemy razvitiia (teoretiko-metodologicheskie osnovy)* [Federated statehood: the nature, Genesis, and problems of development (theoretical-methodological foundations)]. 2nd ed. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2009, 325.
8. Huggenberger B. Teorii demokratii [Theories of democracy]. *Polis = Political research*, no. 4 (1991): 136 – 148.
9. Astafichev P. A. *Demokratiia kak osnova doktriny konstitutsionalizma i kon-stitutsionnogo stroia sovremennogo gosudarstva* [Democracy as the basis of the doctrine of constitutionalism and the constitutional order of the modern state]. *Konstitutsionnoe i munitsipal'noe pravo = The Constitutional and municipal law*, no. 7 (2014): 19 – 23
10. Pylin V. V. Gotovy li rossiiane osushchestvliat' svoiu zhiznedeiatel'nost' na so-vremennykh printsipakh demokratii? [Are the Russians to carry out their vital functions in a modern democracy?]. *Konstitutsionnoe i munitsipal'noe pravo = The constitutional and municipal law*, no. 3 (2011): 16 – 20.
11. Auzan A. Ekonomicheskie osnovaniia grazhdanskikh institutov [Economic basis of civil institutions]. *Polit.Ru = Polit.Ru*, 19.05.2004. Available at: <http://polit.ru/article/2004/05/19/auzan/>
12. *Aforizmy* [Aphorisms]. Available at: <http://www.aphorism.ru/comments/mnou5gdznc.html>.
13. Schumpeter J. A. *Kapitalizm, Sotsializm i Demokratiia* [Capitalism, Socialism and Democracy]. Ed. Avtonomov V. S. Moscow: Ekonomika, 1995, 540.
14. Morgan L. G. *Drevnee obshchestvo ili issledovanie linii chelovecheskogo progressa ot dikosti cherez varvarstvo k tsivilizatsii* [Ancient society or the study of the lines of human progress from savagery through barbarism to civilization]. Transl. and ed. Kosven M. O. Leningrad: Izd-vo In-ta narodov Severa TsIK SSSR, 1935, 350.
15. Marx K., Engels F. *Sochineniia* [Works by Marx K., Engels F.]. 2nd ed. Moscow: Politizdat, vol. 21 (1961): 769.
16. Il'in I. A. *Predposylki tvorcheskoi demokratii* [Prerequisites creative democracy]. Il'in I. A. *Pochemu my verim v Rossiiu: Sochineniia* [Why we believe in Russia: Essays]. Moscow, 2006.

УДК 34.06

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Тамара Ю. Леонова^{1, *}

¹ Кемеровский государственный университет, Россия, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6

* GvozdevaT@yandex.ru

Поступила в редакцию 29.04.2016 г.

Принята к печати 18.07.2016 г.

Ключевые слова: образование, цели образования, юридическое образование, качество образования, балльно-рейтинговая система, оценка сформированности компетенций.

Аннотация: В статье исследуются процесс и результаты внедрения и работы балльно-рейтинговой оценки достижений студентов на юридическом факультете Кемеровского государственного университета. Цель исследования заключается в анализе достигнутых показателей в процессе оценивания студентов в рамках текущего и рубежного контроля по конкретным дисциплинам учебного плана, а также формулировании проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при использовании данной методики выставления оценок. В статье сделаны выводы о наличии в процессе внедрения балльно-рейтинговой системы технических, организационных и методологических проблем. Автор указывает на необходимость более глубокой проработки преподавателями наполняемости балльно-рейтинговой системы конкретными показателями и их числовым выражением, а также отказ от чисто формального подхода в использовании данной системы оценивания в учебном процессе. Результат исследования может быть использован преподавателями вузов как методическая наработка в процессе моделирования содержания балльно-рейтинговой системы к преподаваемым дисциплинам, а также как базовая площадка для обмена опытом по данному вопросу.

Для цитирования: Леонова Т. Ю. Проблемы адаптации балльно-рейтинговой системы к учебному процессу юридического факультета // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 83 – 87.

Проблемы качества подготовки компетентных профессиональных кадров в сфере юриспруденции не утрачивают своей актуальности. Очевидно, что качественный результат образовательного процесса зависит в том числе от способов оценивания промежуточных, рубежных и итоговых достижений студентов. Ориентация отечественного высшего профессионального образования на европейское образовательное пространство поставила перед высшей школой необходимость внедрения в учебный процесс балльно-рейтинговой оценки студентов, которая применяется в Европе уже не первое десятилетие, реализуется на высоком методическом уровне, а ее итоги восприняты профессиональной средой, т. е. учитываются при трудоустройстве как объективный критерий уровня компетентности выпускника. В этом смысле Болонский процесс, т. е. процесс создания единого европейского пространства высшего образования, серьезно изменил стратегию подготовки кадров и является одним из проявлений интеграции методик, проверенных временем. Оценка сформированности компетенций, а не только знаний, является более глубокой и всесторонней, т. к. позволяет оценить личность по степени подготовленности к определенному виду деятельности уже за пределами образовательного процесса, с учетом его знаний, умений, навыков, опыта, личностных характеристик и мотивационных установок, определяя уровень его конкурентоспособности. Такое понимание оценки достижений студентов требует более детального и глубокого исследова-

ния балльно-рейтинговой системы в условиях российской действительности.

Закон РФ «Об образовании» 1992 г. в п. 4 ст. 55 предусматривал, что при исполнении профессиональных обязанностей педагогические работники имели право на свободу выбора и использования методов оценки знаний обучающихся [1]. Как отмечает С. М. Трошина, в этом закреплялась социальная гарантия творческого характера преподавательской деятельности [2]. Однако, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. в п. 3 ст. 47 устанавливает, что педагогические работники обладают теми же правами, что и предусматривались ранее действующим законодательством, но за одним существенным исключением – свобода выбора и использования методов оценки знаний обучающихся, исключена [3]. Таким образом, творческая направленность преподавателя в сфере оценивания достижений студента не является абсолютной, т. е. имеет заранее заданные параметры, которые именуется балльно-рейтинговой системой оценки. Преподаватель свободен только внутри этой системы и не может от нее отказаться в случае несогласия с ней по каким-либо параметрам.

Юридический факультет стоял у истоков внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания достижений студентов в Кемеровском государственном университете, поэтому является свидетелем всех ее трансформаций.

В процессе внедрения балльно-рейтинговой системы преподаватели юридического факультета сталкивались

с техническими, организационными, методическими и иными проблемами и далеко не все из них разрешены на сегодняшний день. Более того, чем шире используется балльно-рейтинговая система, тем все новые проблемы ее применения возникают перед преподавателями.

Так, одним из проблемных вопросов применения балльно-рейтинговой системы являются технические аспекты, в первую очередь, оснащенность аудиторий. Большая часть занятий на юридическом факультете организуется и проводится в аудиториях, не оснащенных компьютерной техникой, не имеющих выход в сеть Интернет и т. п. Фактически все приходится фиксировать «на бумажке» – присутствие, качество ответа, дополнения, решенные задачи и т. д. При таком подходе при внесении баллов в систему срабатывает временной фактор – пометки забываются, процесс оценивания теряет свою объективность. Следующей технической проблемой можно назвать частую трансформацию интерфейса балльно-рейтинговой системы, за которой достаточно сложно успеть, поэтому преподаватели предпочитают заполнять данные в систему не самостоятельно, а при помощи сотрудников деканата или лаборанта кафедры, что не является правильным.

Описанные технические ситуации порождает следующий блок проблем, связанный с человеческим фактором. Утеря записей, путаница в них приводят к тому, что баллы выставляются «на глазок» или по памяти. Многие преподаватели не желают перестраиваться, аргументируя свое нежелание тем, что раньше было удобнее – студент показывал свои знания на экзамене, где и выставлялась итоговая оценка по дисциплине; по их мнению, базовым является знание-вый дескриптор, а все остальное не важно, кроме того, студент может не ходить, а знать. Такая аргументация априори несостоятельна: выше было указано, что преподаватель обязан оценивать студентов через призму балльно-рейтинговой системы.

Балльно-рейтинговая система при ее наполнении по конкретной дисциплине должна быть ориентирована на среднего студента, выставляемые критерии и числовые показатели должны быть достигаемыми для студентов. Ориентация исключительно на сильных студентов не позволит достигнуть желаемых целей образовательного процесса. Каждый студент должен иметь возможность заработать баллы по каждому показателю, хотя очевидно, что сильнейшие трудолюбивые студенты заработают максимальные баллы, средние студенты наберут достаточные, а слабо успевающие – минимальные баллы.

При разработке критериев наполняемости балльно-рейтинговой системы следует учитывать студенческую пассивность в освоении новых компетенций. Если у студента хорошо развиты речевые коммуникации, то он быстро наберет баллы, основанные на ней (устные ответы и т. п.), но выставлять ему максимальный текущий балл исключительно по устным ответам будет неверно: он должен продемонстрировать набор баллов и по другим показателям. Кроме того, требуются временные ресурсы преподавателя для разработки дополнительных заданий для студентов, которые активизируются исключительно в последний учебный месяц или последние учебные недели. Для таких студентов следует разработать пакет минимальных базовых заданий, включая контрольные работы, при выполнении которых студент может претендо-

вать на положительную оценку при сдаче зачета или экзамена.

Положением КемГУ о порядке проведения контроля текущей и промежуточной успеваемости, основанном на нормах федерального законодательства, предусмотрена последняя пересдача по дисциплине студентом на комиссии основе. При проведении такой формы сдачи дисциплины резонно возникает вопрос – как оценивать студента в такой ситуации, особенно если ранее студент не предпринял попыток к зарабатыванию текущих баллов или их было недостаточно. Следует согласиться с тем, что при наличии разъяснений Министерства образования и науки о невозможности отчисления студента из вуза без предоставления возможности двух пересдач, при условии, что последняя пересдача является комиссионной, при последней попытке комиссия будет выставлять оценку, основываясь исключительно на демонстрации студентом сформированности компетенций здесь и сейчас. Недостаточная студенческая активность в ходе семестра уходит на второй план.

Следует также выделять особенности применения балльно-рейтинговой системы на больших студенческих потоках, что требует еще больше разнообразных подходов к оцениванию студентов; или на заочной форме обучения, студенты которой занимаются в максимально сжатые сроки.

Как справедливо отмечает А. Л. Сергеев, в отечественной образовательной среде отсутствует общепринятая централизованная градация позиций внутри балльно-рейтинговой системы и их числовая стоимость, поэтому каждый вуз самостоятельно определяет порядок выставления баллов [4]. В КемГУ установился режим абсолютной самостоятельности преподавателей при определении позиций, которыми наполняется балльно-рейтинговая система, и их числовой стоимости. Преподавателями юридического факультета за основу формирования балльно-рейтинговой системы практически по всем дисциплинам была взята стобальная шкала оценивания, при этом на экзамене она состоит из 60 текущих и 40 рубежных баллов, а на зачете – из 80 текущих и 20 рубежных баллов.

Первоначально также выставлялся минимальный проходной текущий и рубежный баллы, однако такой заградительный барьер не явился элементом дополнительного стимулирования студенческой активности. В настоящее время произошел отказ от проходных баллов, что является не совсем верным. Считаю, что проходной балл не следует выставлять при оценке текущей успеваемости – студент направляется на рубежный контроль с тем количеством баллов, которые им заработаны, и пытается преодолеть рубежные испытания. Не следует предусматривать такой балл и на зачете, т. к. он, как правило, выставляется по результатам текущей успеваемости и при наборе 51 балла и более студент может получить зачет автоматически, но при желании повысить свой балл по дисциплине студент может быть направлен на зачет. Однако такой заградительный барьер должен быть установлен для прохождения рубежного испытания в виде экзамена, при этом итоговая оценка по дисциплине складывается из текущего балла и балла экзаменационного при условии, что на экзамене преодолен минимальный заградительный барьер. В таком случае экзаменационная оценка является максимально объективной. При

отсутствии такого барьера очевидна ситуация, при которой студент, заработав текущий балл 51 – 60 и не набрав ни одного балла на экзамене, в итоге получает удовлетворительную оценку.

Для оценки текущей успеваемости студентов колоссальное значение имеет формулирование показателей, которые будут оцениваться преподавателем. Следует подойти творчески к данной работе. Если дисциплина изучается несколько семестров, то каждый последующий семестр должен содержать новые дополнительные критерии оценивания, что позволяет креативно подходить к процессу обучения и всесторонне формировать у студента необходимые компетенции. При этом следует помнить, что юридические дисциплины неоднородны и участвуют в формировании компетенций неодинаково. Например, ФГОС по направлению 40.03.01 «Юриспруденция» содержит в профессиональном обязательном блоке ряд дисциплин, которые изначально могут и должны быть направлены на формирование дескриптора «знать», а именно «История отечественного государства и права», «История государства и права зарубежных стран» [5]. При освоении указанных дисциплин умения и навыки в рамках будущей профессии не формируются.

В рамках дисциплины «Конституционное право» восприняты следующие критерии оценивания текущей успеваемости: посещение, работа на практическом занятии, доклады, аудиторские контрольные работы, аудиторские самостоятельные работы, решение юридических задач, контроль неаудиторной самостоятельной работы студента, составление и защита терминологического словаря. Дисциплина является годовой, поэтому в первом семестре основной акцент делается на знаниевый аспект (устные ответы, доклады и т. п.), а во втором семестре на первое место выходят умения и навыки (решение задач, терминологический словарь и т. п.).

Такие критерии как посещение, аудиторские контрольные работы, контроль неаудиторной самостоятельной работы являются обязательными в течение всего курса. Посещение как критерий оценивания имеет незначительный числовой показатель (10 баллов в первом семестре и 5 баллов во втором семестре), однако его наличие позволяет студенту наглядно показать, что «присутствия» на занятии недостаточно, для того чтобы была сформирована профессиональная компетенция. В то же время отсутствие студента на 1 – 2-х занятиях допустимо и не влияет на выставление итогового балла по этому критерию. Контрольные работы являются аудиторными и проводятся 2 – 4 раза за семестр после завершения изучения соответствующих дидактических единиц; в числовом выражении каждая контрольная работа представлена от 3-х до 5 баллов. Данная форма работы является обязательной для всех студентов, поэтому отсутствие студента в аудитории в день проведения контрольной работы не освобождает его от обязанности выполнить ее в иное время, например, во время консультации. Контроль за выполнением внеаудиторной самостоятельной работы также положительно влияет на формирование профессиональных компетенций будущего юриста. Преподаватель выставляет конкретные сроки выполнения такой работы, за пределами которого она оценена не будет, т. е. в случае пропуска срока студент лишается возможности заработать соответствующие баллы по данному критерию.

Как правило, задания для внеаудиторной самостоятельной работы выполняется рукописным образом (конспект специального нормативно-правового акта по вопросу, не изучаемому в аудиторное время), т. е. исключается возможность какого-либо заимствования. Кроме того, непопулярное у студентов рукописное выполнение такой работы направлено на полную концентрацию на задании, а следовательно положительно влияет на освоение материала.

Значительная часть баллов зарабатывается студентами в аудиторное время в форме ответов на вопросы, участия в дискуссии, решения юридических казусов и т. п. Любой имеет возможность высказать и обосновать свое мнение, аргументировать его и доказать своим оппонентам и преподавателю. При этом преподавателю следует сочетать опрос по желанию студентов и по своему усмотрению, т. к. качественный состав студенческих групп неодинаков и определенная его часть нуждается в стимулировании. Данные баллы наиболее объективны, т. к. зарабатываются студентами публично на основе состязательности, поэтому преподавателю очень важно объяснить причины выставления конкретных баллов, особенно в случае, когда студент выступал, но использовал устаревший материал, недействующие нормативно-правовые акты или не смог разъяснить доставшегося ему вопроса на достаточном уровне. Такой вид работы требует от студентов самостоятельной предварительной подготовки. По данному критерию большее количество баллов набирают наиболее подготовленные студенты.

Конкретные задания, которыми наполняется каждый из оцениваемых показателей, необходимо разбивать на варианты и ежегодно перерабатывать, т. к., во-первых, изменяется законодательство, во-вторых, «студенческое братство» молниеносно выкладывает решения в Интернет и на другие ресурсы. Особого преподавательского внимания требует разработка юридических казусов, которые предлагаются студентам к разрешению. Здесь возможно использовать яркие примеры судебной и правоприменительной практики, а также моделировать возможные ситуации. При этом студентам может быть предложено индивидуальное или групповое решение задач. Для стимулирования студенческой активности при групповом решении задач можно устанавливать дополнительные баллы для группы, которая предложит максимально правильное, обоснованное и развернутое решение.

Критерии оценивания и их числовые показатели в обязательном порядке должны быть доведены до сведения студентов на первом занятии по дисциплине, при этом целесообразно дополнительно разместить такую информацию на доступном для студента электронном ресурсе (сайт факультета или кафедры, кабинет преподавателя, система «деканат», студенческая группа в социальных сетях, электронная почта и т. п.), что позволит обезопасить преподавателя от заявлений «я не знал», «мне не сообщили» и т. п. Информированность студента о критериях оценки, в свою очередь, позволяет каждому из них точно понимать и знать свою успеваемость, выполнять дополнительные задания, а также ориентироваться на итоговую оценку – чем выше текущий балл, тем на более высокую оценку по дисциплине можно рассчитывать. Так, если студент набрал низкий текущий балл, он не сможет претендовать на высокую положи-

тельную оценку не потому, что его «завалили», а потому что «он ее не заработал». Даже показав на экзамене блестящие знания, студент не получит высокой оценки, т. к. этому препятствуют его текущая пассивность и бездействие. Такой подход является мощным стимулятором студенческой активности, т. к. единожды недооценив влияние балльно-рейтинговой системы на итоговую оценку по конкретной дисциплине и получив оценку ниже желаемой, студент пересматривает свое поведение и старается выполнять своевременно все критерии оценивания.

Экзаменационные достижения оцениваются максимально в 40 баллов, при этом их конкретное распределение зависит от формы проведения экзамена. В рамках дисциплины «Конституционное право» экзамен может сдаваться в трех формах. Во-первых, традиционный устный экзамен. Во-вторых, тестовый экзамен. В-третьих, федеральный экзамен (ФЭПО). Если экзамен проводится в традиционной форме, то баллы следует распределять на теоретическую часть билета и практическую соответственно, при этом за практическое задание следует выставить более высокие баллы. Например, в 15 баллов оценивается устный ответ и в 25 баллов оценивается решение практического задания. Каждый билет должен быть сбалансирован по уровню сложности.

Большая часть студентов, имеющих невысокие текущие баллы, не нацелены на формирование профессиональных компетенций, их задача получить максимально высокую оценку минимальными затратами, поэтому они готовятся к рубежному контролю в «спартанских» условиях – за несколько дней до контроля. Да, человеческий организм способен запомнить определенный объем информации в стрессовых условиях, но по достижении желаемого результата такая информация не сохраняется в памяти студента, т. к. не была им достаточно осознана,

проанализирована и воспринята именно с позиции ее ценности для будущей профессии. Оценка итоговой сформированности компетенций по дисциплине в тестовом формате имеет больше достоинств, т. к. одновременно демонстрирует уровень знаний, умений и навыков, поэтому нам представляется неверным мнение А. М. Цалиева о том, что балльно-рейтинговая система, основанная на результатах тестирования и оценке текущей успеваемости студентов, когда ему итоговую оценку выставляет компьютер без участия преподавателя, не может способствовать профессиональной подготовке студентов [6].

Если экзамен проводится в форме теста, разработанного преподавателем, то баллы также следует распределять по уровню сложности тестовых заданий. Например, 10 баллов отводится на 10 базовых простых вопросов, 10 баллов на 5 более сложных теоретических заданий, 20 баллов на кейс-задание.

При сдаче экзамена по системе ФЭПО 40 экзаменационных баллов следует разделить на две части: 20 баллов (тестирование – проходят все студенты без исключения) и 20 баллов (устный опрос, при этом возможна автоматическая оценка по данной части баллов как стимулирование успевающих студентов).

Таким образом, уже накопленный опыт внедрения балльно-рейтинговой оценки достижений студентов на юридическом факультете и в частности по дисциплине «Конституционное право» показывает, что требуется разработка единых факультетских или даже вузовских методических рекомендаций по применению данной системы в образовательном процессе, а также проведение учебно-методических семинаров для преподавателей на регулярной основе, что позволит преподавателям более профессионально и творчески подходить к процедуре оценивания студентов.

Литература

1. Об образовании. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 // Российская газета. 1992. № 13.
2. Трошина С. М. Рейтинговая система ведения семинарских (практических) занятий и выведения итоговой экзаменационной оценки знаний студентов по результатам семинарских (практических) занятий при изучении правовой дисциплины «Трудовое право» // Трудовое право. 2006. № 9. С. 74 – 80.
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
4. Сергеев А. Л. Реформа образования в России: проблемы и перспективы // Конституционное и муниципальное право. 2013. № 9. С. 28 – 31.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»). Приказ Минобрнауки России от 04.05.2010 № 464 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 2010. № 26.
6. Цалиев А. М. О совершенствовании профессиональной подготовки студентов юридических учебных заведений // Юридическое образование и наука. 2014. № 1. С. 21 – 24.

PROBLEMS OF ADAPTATION OF THE SCORE-RATING SYSTEM TO THE EDUCATIONAL PROCESS AT LAW DEPARTMENT

Tamara Y. Leonova^{1, *}

¹ Kemerovo State University, 6, Krasnaya Street, Kemerovo, Russia, 650000

* GvozdevaT@yandex.ru

Received 29.04.2016.

Accepted 18.07.2016.

Keywords: education, the goals of education, legal education, quality of education, grade-rating system, assessment of formation of competences.

Abstract: The paper is dedicated to the research of the processes and results of the implementation of the grade-rating system at the premises of law department of the Kemerovo State University. The goal of the research was to analyze the performance achieved in the process of assessment of students in the framework of current and boundary control on specific subjects of the curriculum, and to formulate problems teachers and students face while using this method of scoring. The author concludes that there are some technical, organizational and methodological problems in the process of implementation of the grade-rating system. The author points out the need for an in-depth analysis of the grade-rating system and to the rejection of a purely formal approach in the use of the assessment system in the educational process. The result of the study can be used by university professors as a set of methodical instructions while filling in the contents of the grade-rating system for their disciplines and as the base platform for exchange of experience on the subject.

For citation: Leonova T. Y. Problemy adaptatsii ball'no-reitingovoi sistemy k uchebnomu protsessu iuridicheskogo fakul'teta [Problems of Adaptation of the Score-rating System to the Educational Process at Law Department]. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, no. 1 (2017): 83 – 87.

References

1. Ob obrazovanii. Zakon RF ot 10.07.1992 №3266-1 [On Education. The law of the Russian Federation of 10.07.1992. no. 3266-1]. *Rossiiskaia gazeta = Russian newspaper*, no. 13 (1992).
2. Troshina S. M. Reitingovaya sistema vedeniia seminarских (prakticheskikh) zaniatii i vyvedeniia itogovoi ekzamenatsionnoi otsenki znaniia studentov po rezul'tatam seminarских (prakticheskikh) zaniatii pri izuchenii pravovoi distsipliny «Trudovoe pravo» [The rating system of conducting seminars (practical) training and estimation of the final exam grade students' knowledge on the results of the seminar (practical) training in the study of legal disciplines "Labor Law"]. *Trudovoe pravo = Labor Law*, no. 9 (2006): 74 – 80.
3. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ [On education in the Russian Federation. Federal law of 29.12.2012 no. 273-FZ]. *Sobranie zakonodatel'stva RF = Collection of the RF legislation*, no. 53, part 1 (2012): 7598.
4. Sergeev A. L. Reforma obrazovaniia v Rossii: problemy i perspektivy [Education reform in Russia: problems and prospects]. *Konstitutsionnoe i munitsipal'noe pravo = Constitutional and municipal law*, no. 9 (2013): 28 – 31.
5. Ob utverzhenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniia po napravleniiu podgotovki 030900 Iurisprudentsiia (kvalifikatsiia (stepen') «bakalavr»). Prikaz Minobrnauki Rossii ot 04.05.2010 № 464 [On approval and enactment of the federal state educational standards of higher professional education in the direction of preparation 030900 Law (qualification (degree) "Bachelor"). Order of the Russian Ministry of 04.05.2010 no. 464]. *Biulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noi vlasti = Bulletin of normative acts of the federal bodies of executive power*, no. 26 (2010).
6. Tsaliiev A. M. O sovershenstvovanii professional'noi podgotovki studentov iuridicheskikh uchebnykh zavedeniia [On the improvement of vocational training of students of law schools]. *Iuridicheskoe obrazovanie i nauka = Legal education and science*, no. 1 (2014): 21 – 24.

16+

Редакторы выпуска:

Н. В. Рабкина, Л. С. Старикова, В. П. Долгих, Н. В. Митько

Компьютерная верстка – В. А. Шерина

Подписано к печати 06.02.2017 г. Формат А 4.

Дата выхода в свет 23.03.2017 г.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Усл. печ. л. – 11,37. Уч.- изд. л. – 11,16.

Тираж 500 экз. Заказ № _____

Цена свободная.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6, <http://kemsu.ru>.

Отпечатано ООО ПК «ОФСЕТ». 650001, Кемерово, ул. Пролетарская, д. 9.