

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет
имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии РГПУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2005

№ 1 (3)

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический
университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован в Центрально-Черноземном
межрегиональном территориальном управлении МПТР России
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № 6-0792 от 15 июля 2003 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.П. Лиферов (*председатель*)
Н.И. Демидова
В.А. Фадеев
А.Н. Козлов
К.И. Дагаргулия
В.В. Ендолов
В.А. Степанов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*)
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)
В.А. Беляева
Л.К. Гребенкина
Е.Н. Горохова
Н.А. Фомина

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (0912) 25-89-54, 45-20-36

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	4
СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ НАУКИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	
Лиферов А.П. Научные исследования и разработки — сфера господства транснациональных корпораций	5
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	
Асташова Н.А. Аксиолого-педагогические основы современного образования	22
Репринцев А.В. Профессиональное развитие личности будущего учителя в воспитательной системе современного вуза: тревоги и надежды	26
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРАКТИКА	
Гребенкина Л.К., Анциперова Н.С. Теоретические и практические основы управления образовательным учреждением	44
Сонин В.А. Анализ динамики профессионального менталитета учителя в исследуемых массивах (школа, педагогический лицей, педагогический колледж, педагогические институты)	51
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ	
Башкатов И.П. Изучение психологических механизмов притеснения . . .	68
Нюбина Л.М. Мнемоника и когнитивное моделирование в мемуарной литературе	79
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	
Черкасова О.Д. Некоторые представления о субъекте психологии, как основании для анализа субъекта учения	87
Ерёмкин Ю.Л. Условия формирования личности старшеклассника как субъекта профессионального самоопределения	97
НАШИ АВТОРЫ	103

К ЧИТАТЕЛЮ

Журнал продолжает поиск путей самоактуализации личности, развития стратегической темы культуры жизни человека в условиях новейшего времени, когда современные механизмы социального наследования только зарождаются. Материалы этого выпуска журнала намечают перспективный путь интеграции таких механизмов.

Педагогика в начале XXI века продолжает укрепление своих антропологических и аксиологических основ, утверждая идеи антропо-природной гармонии и гармоничного этнокультурного полицентризма, построения систем воспитания на основе диалога и совместного жизнетворчества детей и взрослых.

Развитие общества в эпоху глобализации во многом определяется взаимосвязью науки и производства. Здесь важно раскрыть и эффективно использовать потенциал отечественной университетской науки, определить направления ее развития.

Вопросы профессиональной подготовки педагогов и эффективности системы становления педагогической культуры будущих учителей по-прежнему остаются актуальными. Когнитивный, эмоциональный и деятельно-практический компоненты составляют некое системное качество профессиональной воспитанности современного учителя, что в свою очередь определяет его нравственно-эстетическое отношение к действительности, органическим элементом которой он является.

Актуальной темой для психолого-педагогического поиска остается проблема воспитания подрастающих поколений в условиях проявлений насилия, жестокости, притеснения и ущемления прав и свобод слабозащищенных слоев населения.

Этим и другим темам в предлагаемом читателю номере журнала посвящены статьи известных ученых Рязани, Москвы, Брянска, Коломны, Курска и Смоленска. Представленные материалы могут быть использованы как при чтении лекционных курсов по педагогике и психологии, так и в исследовательской практике.

А.А. Романов



Стратегия развития науки в эпоху глобализации

А.П. Лиферов

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ — СФЕРА ГОСПОДСТВА ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ КОРПОРАЦИЙ

Наряду с образованием, другой важнейшей сферой деятельности транснациональных корпораций являются ныне научные исследования и опытно-конструкторские разработки (НИОКР). В течение 90-х годов XX столетия около 90 % прироста расходов на науку и технику в США было получено за счет частного капитала. Следует заметить, что федеральное законодательство этой страны относит к понятию «частный капитал», кроме производственной сферы, сферы услуг и многочисленные частные или квазигосударственные высшие учебные заведения (колледжи и университеты), рассматривая их как «бесприбыльные образовательные институты» — «бесприбыльные корпорации». К их числу, согласно закону, относятся компании и ассоциации, а также «квазигосударственные» корпорации и корпорации, основанные на смешанном капитале, создающие услуги и НИОКР. Они освобождаются от налогов «как призванные содействовать развитию науки, техники или экономики» [16, с. 27].

В мире не сложилось общепринятой системы индикаторов, способной максимально эффективно отражать взаимозависимость науки и производства в эпоху глобализации. Вместе с тем существует определенный опыт в этой области, накопленный, в частности, странами Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В полученной системе индикаторов можно выделить следующие показатели:

- уровень развития высокотехнологичного сектора экономики, его долю в продукции обрабатывающей промышленности;
- размеры инвестиций в сектор знаний (общественный и частный), включая расходы на высшее образование и НИОКР;
- разработка и выпуск информационного и коммуникационного оборудования, программного продукта и услуг;
- рост численности занятых в сфере науки и высоких технологий;
- участие частного капитала в финансировании НИОКР;
- структура расходов на НИОКР;
- межстрановые потоки знаний, международное сотрудничество в области науки и инноваций;
- усиление кооперации между фирмами, научно-исследовательскими организациями и университетами;

- межстрановой обмен результатами изобретательской деятельности;
- повышенная мобильность ученых и инженеров, студентов;
- увеличение объемов финансовых трансакций, в том числе прямых иностранных инвестиций;
- быстрое распространение инфокоммуникационных технологий;
- повышенная доля высокотехнологичных отраслей и услуг;
- возрастание доли высокотехнологичной продукции в межстрановом товарообмене;
- ускорение патентования результатов новых разработок и изобретений, прежде всего в области высоких технологий [11, с. 12].

Индустриальные корпорации с начала 80-х годов прошлого столетия несут большую часть затрат на исследовательские работы и конструкторские разработки. В конце 90-х годов XX века их доля оценивалась почти в 170 млрд долл., или около 69 % от валовых национальных вложений в исследования и разработки. Справедливости ради следует отметить, что подавляющая часть этих ассигнований остается в подразделениях компаний. В 1999 году доля расходов компаний на исследования составила 166 млрд долл. или почти 98 % от общей суммы ассигнований корпораций. Оставшиеся 4 млрд долл. были распределены между университетскими научными учреждениями и другими бесприбыльными организациями [21, с. 110]. При этом частный бизнес финансировал примерно 64 % прироста в фундаментальных исследованиях и 94 % — в прикладных. Во многом в силу этого на рынке высоких технологий Соединенным Штатам Америки в настоящее время принадлежит до 40 % продаж, что почти равно масштабам германских и японских операций вместе взятых. России же принадлежит лишь около 0,3 % этого рынка [18, с. 19]. Показатели продаж в целом соответствуют показателям объемов производства высокотехнологичной продукции для отдельных стран (см. табл. 1).

Таблица 1

*Доля отдельных стран в мировом производстве высокотехнологичной продукции (1997 г.) **

Страна	Доля в мировом производстве (%)
США	31,5
Япония	22,0
Китай	7,2
Германия	5,8
Великобритания	4,4
Южная Корея	3,7
Франция	3,0
Тайвань	2,4
Сингапур	2,0
Канада	1,5
Италия	0,9
Гонконг	0,4

*Составлено по: National Science Board, Science & Engineering Indicators. NFS, 2000. Appendix table 7—

Уже в начале 90-х годов прошлого века доля средств, которые потратили на НИОКР только 400 крупнейших транснациональных корпораций мира (ТНК), составила 23 % от всех общемировых отчислений на эти цели.

К 2001 году она заметно выросла и составила уже 28—30 %. Доля же ТНК в мировом производстве инноваций существенно выше их доли в финансировании НИОКР и приближается, по некоторым оценкам, к 40—50 % от общемирового показателя [20].

В целом же, как показывает опыт развитых стран, их экономический рост на 90 % обеспечивается за счет новых знаний и технологий. Этот рост, в частности, достигается и за счет того, что уже в начале 90-х годов семь ведущих индустриальных держав обладали 80,4 % мировой компьютерной техники, обеспечивали 90,5 % высокотехнологичного производства и контролировали 87 % патентов, зарегистрированных в мире.

Решающая роль монополий-гигантов на мировых рынках НИОКР во многом определяется тем, что они занимают господствующее положение не только в производстве и коммерческом экспорте, но также и в торговле патентами и лицензиями, предоставлении технических услуг, осуществлении подрядных работ, так как в их руках сосредоточена основная часть научно-технических достижений и передового производственного опыта. Например, в США в период с 1975 по 1995 год корпорации — государственные подрядчики НИОКР и прежде всего «бесприбыльные корпорации» — университеты, колледжи и научные центры, получили 118 тыс. патентов, на которые было выдано 112 тыс. лицензий. По неполным подсчетам, общий доход на эту интеллектуальную собственность составил 1,6 млрд долл [16, с. 108].

В особых случаях государство, как это имеет место, например, в США, резервирует за собой исключительное право на изобретения и патенты. Это касается, главным образом, сферы военных технологий.

На этом фоне не может не вызывать сожаления ситуация с эффективным использованием результатов НИОКР в России. В стране до сих пор не уделяется серьезного внимания развитию и защите интеллектуальной собственности. Из-за отсутствия отлаженной системы патентного и лицензионного права, при массовой миграции ученых и инженеров за рубеж, Россия только в результате утечки ноу-хау ежегодно теряет, по оценкам экспертов, до 3—4 млрд долл. [1, с. 647]. В результате самообеспеченность отечественной экономики научными разработками после распада СССР упала до 44 %, а возможности страны в разработке и внедрении новой техники снизилась на 50—60 %. К началу XXI столетия лишь около 5 % отечественных предприятий применяли новые достижения, тогда как в Европе этот показатель составляет почти 90 % [8, с. 49]. В странах—лидерах мирового научно-технического прогресса экономика более чем на 50 % обеспечена оборудованием и технологиями пятого технологического уклада. На их основе эти государства получают свыше половины валового внутреннего продукта (ВВП). В России же и странах СНГ доля этого уклада в десятки раз меньше или вообще отсутствует. Доминирующими технологическими укладами здесь остаются второй и третий [8, с. 56]. Если в 1990 году количество действующих за рубежом патентов, принадлежащих российским изобретателям, составляло 8500, а государственная поддержка патентования равнялась примерно 5 млн долл., то к концу 90-х годов количество патентов сократилось в десятки раз, а господдержка патентования составила унизительные 150 тыс. долл. Сегодняшняя Россия может позволить себе объем работ, который охватывает лишь около по-

ловины мирового спектра фундаментальных исследований, да и тот продолжает неуклонно сокращаться.

Высокий уровень концентрации производства и капитала, наряду с сосредоточением в ТНК значительной доли новейших исследований и разработок, дает основание считать, что в XXI веке именно с корпорациями будут связаны все плюсы и минусы процессов глобализации. Уже сегодня некоторые ученые предупреждают о наступлении их полного господства. «Приватизация всего, что так или иначе касается жизни и природы, создает условия для возникновения более сильной абсолютной власти, чем та, которая когда-либо имела место в истории» [22, с. 1].

Американские специалисты уверены, что определяющее значение для эффективности национальной системы научных исследований имеют такие факторы, как масштаб исследовательской деятельности, общая организация и структура системы, ее мобильность. На все эти факторы все возрастающее воздействие оказывают крупнейшие корпорации, прежде всего в виде заказов на исследования и разработки *. Стремясь расширить доступ к таким заказам, к началу 2000 года уже около двух тысяч американских университетов предлагали специальные учебные программы по науке и технике, причем примерно сто из них — исследовательские университеты, являющиеся крупными центрами фундаментальных и прикладных разработок [6, с. 98].

Растущая потребность современного общества в инновациях привела к тому, что во многих развитых странах крупнейшие университеты — это не только высшая школа, но и во все большей мере научно-исследовательские центры, очаги большой науки. Например, в Гарвардском университете именно научно-исследовательская работа стала главным объектом приложения труда профессоров и преподавателей; на нее расходуется в два раза больше времени, чем непосредственно на преподавательскую деятельность.

Крупнейшие корпорации, выдвигая перед коллективами университетов все новые и более сложные научно-технические задачи, постоянно стремятся к приращению научного потенциала.

В результате это приводит к тому, что в самых престижных вузах США все большее место отводится постуниверситетскому образованию, в частности, увеличению числа обучающихся аспирантов.

В различных университетских центрах страны эта тенденция проявляется по-разному: в консервативных университетах число студентов по-прежнему существенно превышает число аспирантов, в умеренных — студентов и аспирантов примерно поровну, в наиболее прогрессивных — аспирантов намного больше, чем студентов. Для корпораций — потребителей кадров — в данном случае важно, что именно в ходе постуниверситетского обучения осуществляется подготовка специалистов, способных вести исследования и разработки не на узкопрофессиональной, а на междисциплинарной основе. В силу этого, как свидетельствуют данные таблицы 2, в отдельных крупных вузах США уже в начале 90-х годов число аспирантов либо сравнялось с числом студентов, либо заметно превзошло их **. Одновременно сами ТНК постоянно наращивают и собственный исследовательский потенциал.

*Вместе с тем, учитывая, что проведение НИОКР требует крупных затрат и сопровождается высокими рисками, имеют довольно длительный период коммерциализации, корпорации стремятся разделить риск финансирования исследований с государством. Особенно типично это для корпораций Японии.

***В целом, в США численность ученых и инженеров, непосредственно связанных с НИОКР — 1 млн чел. (См.: Исаенко А. Человеческий капитал — определяющий фактор экономического роста // Человек и труд. 2002. № 3. С. 86).

Нацеленность на проведение исследований по заказам компаний прямым образом сказывается на формировании бюджетов американских университетов. Например, тот же Массачусетский технологический институт еще в начале 90-х годов на 67 % формировал источники поступления средств за счет научно-исследовательских работ и только на 14 % за счет платы за обучение [9, с. 62].

Таблица 2

*Соотношение количества студентов и аспирантов
в некоторых университетах США (на начало 90-х гг. XX в.) **

Университет (институт)	Количество студентов	Количество аспирантов
Чикагский	3000	более 7000
Массачусетский технологический институт	4000	более 5000
Джорджтаунский	5500	5500
Стэнфордский	6500	6500
Калифорнийский	35000	12000
Мичиганский	36000	14000
Университет Дьюка	6000	5000

В целом опыт последних десятилетий подтверждает эффективность взаимного сотрудничества университетов с промышленной наукой. В условиях сокращения государственных ассигнований на науку для университетов сотрудничество с корпорациями приобретает все большее значение в качестве источников средств и экспериментальной базы для внедрения результатов исследований. Для корпораций же укрепление связей с университетами также дает свои выгоды: расширяется доступ фирм к источникам идей, знаний и технологий, появляется возможность комплектации промышленных лабораторий выпускниками университетов, уже достаточно хорошо знающих специфику производства. Есть и другие причины, по которым корпорации заинтересованы в выполнении исследовательских работ в университетах. Работы студентов старших курсов, магистрантов и докторантов в научно-исследовательских лабораториях университетов оплачивается ниже, чем ученых, занятых в промышленных лабораториях.

Одним из косвенных элементов измерения кооперации вузов и промышленных корпораций в исследовательской работе можно считать наличие совместных публикаций. Университетские специалисты из Великобритании Колверт Дж. и Пател П. по специальной методике рассчитали активность взаимодействия британских университетов и корпораций в этом направлении (см. табл. 3).

Из данных таблицы 3 очевидно, что в качестве наиболее активных партнеров вузов выступают новаторские отрасли индустрии — химическая, приборостроительная, электротехническая, авиаракетная, фармацевтическая и другие. О масштабах связей ведущих университетов и компаний говорит тот факт, что входящие в первую пятерку вузов Британии Кембриджский университет к 2000 году имел 170 партнеров

*Составлено по: Пузанов В.И. Проектная культура Америки: образование // США и Канада: экономика, политика, культура. 1993. № 6. С. 14.

из ведущих промышленных компаний, Лондонский — 153, Оксфордский — 126, Манчестерский и Ноттингемский — 120 и 123 соответственно.

Интеграционные процессы в области обучения, научно-исследовательской деятельности, производства находят свое конкретное выражение в создании различного типа научно-производственных комплексов, представляющих собой объединения университетов, корпораций и государственных научных учреждений, растет роль университетских ученых в обществе.

Таблица 3

*Сотрудничество промышленности с университетами (1981—2000 гг.) **

Отрасли	Среднее число совместных статей в год		Доля совместных публикаций в общем числе статей (%)	
	1995—2000	1981—1994	1995—2000	1981—1994
Авиаракетная	34	13	56,0	39,0
Автомобильная	15	5	59,2	43,1
Биотехнология	92	31	41,3	36,3
Химическая	128	179	57,4	43,2
Консультативные услуги	58	13	43,3	24,6
Электротехническая	11	2	52,9	27,0
Электронная	88	66	51,6	30,6
Пищевая	82	51	41,0	29,1
Машиностроение	18	3	62,4	23,7
Новых материалов	25	9	54,4	30,6
Сталелитейная	29	11	54,5	35,8
Горная и нефтедобывающая	73	3	44,4	39,8
Фармацевтическая	659	39	42,9	28,8
Научного приборостроения	34	99	53,7	45,1
Программных продуктов	18	3	44,3	28,7
Телекоммуникаций	48	4	34,0	19,7
Коммунальных служб	107	78	48,0	23,3

Формы такого сотрудничества корпораций и университетов весьма разнообразны — инновационные центры и научно-технические парки, совместные предприятия, университетские научно-технические центры, типичные, например, для США и европейских стран, исследовательские контракты, центры для кооперированных исследований, технополисы (Япония) и другие.

Национальная исследовательская система крупнейшей державы — США обеспечивает достаточно высокую эффективность во многом за счет отлаженной кадровой мобильности и структурной гибкости, проявляющихся, в частности, в широких возможностях для научных работников перемещаться из одного исследовательского центра в другой, переходить от преподавания в университете к промыш-

**Составлено по: Calvert J., Patel P University — industry research collaborations in UK: Bibliometric trends // Science a. publ. policy.- Guildford, 2003 — Vol. 30. № 2. P. 91

ленным исследованиям и наоборот, оперативно менять тематику исследований и т.п. * Основой подобной мобильности и структурной гибкости является созданная в стране развитая научно-образовательная инфраструктура, определяющая возможность выбора научных контактов и средств коммуникаций, развитые механизмы фиксации научных достижений и другое. Формирование такой основы и реализация открывающихся возможностей повышения эффективности исследований и разработок — продукт встречного движения государственных структур и крупнейших корпораций.

Борьба за качество производимой продукции в развитых странах ведет к наращиванию научно-технической составляющей в общих издержках производства. Постоянно растет число исследовательских центров, лабораторий и оплата труда занятых в них специалистов. Стоимость продукции возрастает, но одновременно повышается и жизненный уровень населения развитых стран в целом. Как замечает по данному поводу Ю. Шишков, «это сказывается на конкурентоспособности в низших этажах производственных структур. В результате происходит их вынос в другие страны, где заработная плата и издержки на транспортировку ниже, а сырье дешевле» [12, с. 116]. Процесс этот носит каскадный характер. И вполне объяснимо, что капиталы вывозятся в узкую группу стран-реципиентов (Сингапур, Тайвань, Гонконг и т.п.), туда, где уже имеется соответствующее качество кадров, необходимая инфраструктура и вполне зрелая рыночная среда. Затем такой же цикл проходят страны второго эшелона. В результате формируется процесс, в ходе которого идет постепенное наращивание доли развивающихся стран как реципиентов прямых иностранных инвестиций (ПИИ). Если в период с 1984 по 1989 год развивающиеся государства Азии, Африки и Латинской Америки получили лишь 19,2 % прямых иностранных инвестиций, вывозимых из развитых стран, то с 1990 по 1994 — уже 24,4 %, а с 1995 по 1998 год — 33 %.

При этом росло и число зарубежных филиалов крупнейших корпораций: в 1980 году они появились в 50 развивающихся государствах, в 1990 — в 54, а к середине 90-х годов уже в 71 стране [12, с. 116]. Процесс этот имеет перманентный характер, поскольку совершенно очевидно, что развитие технологических инноваций не может остановиться только в ядре мирового хозяйства.

Очевидно, однако, и то, что не следует переоценивать степень влияния ТНК на качественный рост рабочей силы в развивающихся странах, а также на уровень образованности их населения. Это, в частности, иллюстрируется таким примером. Стоимость гуманитарных поставок в Африку с 1996 года превышает все иностранные инвестиции в страны этого континента. Как уже отмечалось, стремясь к достижению максимальной финансовой эффективности, корпорации США проявляют, например, большой интерес к развитию международного производства в среднеразвитых странах Западной Европы, таких, в частности, как Ирландия, Испания, Португалия и некоторых других. Главная причина такой географической ориентации — преимущество этих стран в образованности населения, достаточном количестве квалифицированной рабочей силы, а также в сравнительно высоком развитии основных элементов инфраструктуры.

Подобные же тенденции просматриваются в деятельности американских ТНК в экономически быстро прогрессирующих странах Латинской Америки и Юго-Вос-

*Среди известных предпринимателей США немало людей науки. Свыше 30 % крупных коммерческих фирм, действующих в сфере разработки и продаж высокотехнологичных изделий, образованы бывшими учеными. Пожалуй, самым персонализированным символом слияния науки и бизнеса стал вице-президент Стэнфордского университета Ф. Терман, создавший на базе данного вуза первый в мире научный парк, ставший впоследствии основой всемирно известной Силиконовой долины — цитадели компьютерной революции.

точной Азии. Так, корпорации США наладили наиболее крупное автомобильное производство на Латиноамериканском континенте — Бразилии и Мексике, где они выпускают до 60—70 % производимых в этих странах автомобилей. В Таиланде западные, в основном американские, компании контролируют до 90 % национального производства автомобилей.

Развитие информационных услуг и образования позволяет ТНК, действующим в различных секторах экономики (особенно в высокотехнологичных производствах), сочетать современные технологии, разрабатываемые в собственных странах, с дешевой и относительно квалифицированной рабочей силой других стран, что способствует снижению производственных затрат и заметно повышает производительность и прибыль.

Серьезные изменения происходят не только в географии прямых иностранных инвестиций, но и в их объемах. Движение капиталов приобрело огромные масштабы. По отдельным данным, к концу XX века из всех стран мира вывозилось примерно 2 трлн 725 млрд долл. При этом на прямые иностранные инвестиции приходилось около 847 млрд долл.; портфельные инвестиции достигали 1 трлн 358 млрд долл.; еще около 472 млрд долл. расходовалось на прочие инвестиционные проекты [12, с. 117].

Данные таблицы 4 дают представление об объемах и движении прямых иностранных инвестиций в последнее десятилетие XX столетия.

Таблица 4

*Прямые иностранные инвестиции (ПИИ)
и международное производство (1986—2000 гг.) **

Показатель	Стоимость в текущих ценах (млрд долл.)		Среднегодовой прирост (%)		
	1990	2000	1986—1990	1991—1995	1999
Приток ПИИ	202	1271	23,0	20,8	55,2
Отток ПИИ	235	1150	26,2	16,3	41,3
Продажи зарубежных филиалов	5467	15680	15,6	10,5	17,2
Валовой продукт зарубежных филиалов	1420	3167	16,4	7,2	27,2
Активы зарубежных филиалов	5744	21102	18,2	13,9	14,8
Мировой экспорт товаров и услуг	4381	7036	15,4	8,6	3,9
Мировой валовой внутренний продукт	21475	31895	11,7	6,3	3,4

Инвестиции в производство и в человеческий потенциал лежат в основе развития общества. Можно констатировать, что прямые иностранные инвестиции для развития любой страны — это больше чем просто финансовые вливания. Они концентрируют в себе и другие факторы экономического развития, поскольку вместе

**Подсчитано по: World investment report 1999/UN. Conference on trade and development. N.Y.; Geneva: UN, 1999. P. 10.

с инвестициями в стране появляются новые технологии, квалифицированный персонал, различного уровня образовательные программы для местного населения.

Прямые иностранные инвестиции самым непосредственным образом отражаются на объемах и качестве рабочей силы, используемой корпорациями. Стоит обратить внимание на ряд общих факторов, выделяемых М. Лучко, которые определяют как отрицательное, так и положительное воздействие на занятость прямых иностранных инвестиций [12, с. 125]. К числу позитивных результатов такого инвестирования можно отнести следующие. Во-первых, репатриация прибылей, способствующая созданию новых рабочих мест непосредственно на родине ТНК. Во-вторых, так называемый связанный экспорт, когда деятельность зарубежных филиалов (в первую очередь вновь создаваемых, а также совместных предприятий) базируется, как правило, на экспорте больших масс сырья, полуфабрикатов, комплектующих технологий, машин и оборудования из родительской компании. В-третьих, что особенно важно, усиление роли и расширение функций управленческого аппарата и научно-технических кадров ТНК. В ходе увеличения прямого иностранного инвестирования идет параллельный рост потребности в таких кадрах, в том числе и за счет увеличения числа специалистов, выезжающих на работу в зарубежные филиалы корпораций.

Среди отрицательных последствий прямых иностранных инвестиций на занятость следует отметить: потерю рабочих мест из-за замещения экспорта товаров и услуг экспортом предпринимательского капитала; рост внутрифирменного импорта, то есть импорта товаров, услуг, комплектующих со стороны материнских компаний от ее зарубежных филиалов, что также ведет к потенциальной потере рабочих мест; отрицательно влияющее на характер занятости так называемое реинвестирование (иными словами, в той степени, в которой прибыли, полученные зарубежными филиалами ТНК, вкладываются в экономику принимающей страны, в той же степени они не будут вложены в экономику страны базирования корпорации).

Крупнейшим экспортером капитала в виде прямых корпоративных инвестиций являются США. Государство выработало целый спектр форм поддержки такого экспорта, включающий в себя налогово-преференциальные, дипломатические и военно-политические. Главным инструментом поддержки американских корпораций в их зарубежной инвестиционной деятельности служит образованная в 1971 году на основании законодательного акта о помощи иностранным государствам «Overseas Private Investment Corporation» (Корпорация зарубежных частных инвестиций), которая в настоящее время контролирует работы по содействию активности компаний США в 145 государствах мира. В 2001 году корпорация обеспечивала деятельность 27 инвестиционных фондов с общим капиталом в 3,3 млрд долл [2, с. 92].

В то же время США выступают ведущим получателем иноинвестиций в сфере НИОКР. Только в течение 90-х годов прошлого века инвестиции зарубежных фирм в осуществляемые в США исследования увеличились почти в 25 раз. Если в 1987 году их объем оценивался примерно в 700 млн долл., то в 1995 он уже превысил 17 млрд долл., что составило более 15 % от общей суммы ассигнований на НИОКР. Наибольшая доля в зарубежных инвестициях в исследования и разработки, осуществляемые в США, пришлось на корпорации Германии — около 23 %, Швейцарии — 17,5 %, Англии — 14 %, Японии — около 11 %, Франции — 9,3 %.

В целом в последней четверти XX века под влиянием ТНК изменились и объемы, и структура прямых иностранных инвестиций, являющихся одним из индикаторов уровня интернационализации. Нижеприведенная таблица 5 дает представление о сдвигах в отраслевой структуре прямых инвестиций на примере США.

Из данных таблицы 5 видно, что, если в 60-е годы преобладающими были вложения в сырьевые отрасли (в основном, в нефтедобычу и нефтепереработку), в 70—80-е годы — в отрасли обрабатывающей промышленности, то к концу XX столетия их почти вдвое превзошли инвестиции в сферу услуг. В числе главных объектов прямого инвестирования, осуществляемого американскими ТНК, сегодня выступают информационные, банковские, страховые, образовательно-научные услуги.

Таблица 5

*Отраслевая структура прямых иностранных инвестиций США
(1970—2000 гг.) (млрд долл.) **

Отрасли	1970	1979	1990	2000
Сырьевые (нефтяная и горнодобывающая промышленность), в том числе нефтяная	27,9	48,8	—	—
Обрабатывающие	21,8	41,6	56,9	105,5
Услуги, в том числе финансовые и страховые	32,2	83,6	164,5	344,0
	17,9	60,4	190,1	752,4
	—	27,5	112,4	497,3

Аналогичная ситуация складывается и с иностранными инвестициями, направляемыми в экономику сами: США, где в ряде секторов промышленности (прежде всего, высокотехнологичных) иностранные инвестиции в научно-исследовательскую сферу существенно возросли. Так, в области создания новых лекарственных препаратов средства зарубежных фирм в конце 90-х годов составляли свыше 50 % от общего объема ассигнований, в химических продуктах — 48 %, оборудования связи и телевидения — 38 %, компьютеров и офисного оборудования — более 10 %.

Кардинальные изменения в структуре инвестирования привели к необходимости трансформации традиционных корпораций. Суть ее состоит в том, что если традиционная фирма представляла собой совокупность основных фондов, являющихся собственностью капиталистов, то в трансформированной компании материальные активы вытесняются интеллектуальными. Такая интеллектуальная компания, по мнению Т. Стюарта, «может вообще не располагать фондами в традиционном смысле. Материальные активы вытесняются интеллектуальными таким же образом, как текущие активы вытесняются информацией» [17, с. 376]. Для интеллектуальных компаний характерно стремление освободить свои балансы от основных фондов. Так, например, корпорация «Майкрософт», задача которой — составление программ, не владеет заводами. Главное достояние подобных корпораций — это интеллектуальный потенциал ее сотрудников. Одно только объявление о выпуске корпорацией операционной системы Windows 95 привело к тому, что цена каждой ее акции тут же повысилась на 100 долл. В результате стоимость этой компании оказалась выше, нежели таких известных мегакорпораций, как «Боинг» или «Крайслер». Однако своеобразной рекордисткой конца 90-х годов явилась фирма «Нетскейп», рыночная стоимость которой при активах всего в 17 млн долл. и 50 сотрудниках составляла на на-

*Составлено по: «Survey of Current Business» за соответствующие годы.

чало 1997 года 3 млрд долл. [5, с. 25]. В интеллектуальных компаниях (к таким в США относят те компании, где доля работников умственного труда доходит до 40 % и более) занято около 30 % всех работающих. При этом на такие компании во второй половине 90-х годов прошлого столетия приходилось свыше 40 % вновь создаваемых в стране рабочих мест [17, с. 381].

По некоторым расчетам, в начале XXI века число американцев, чей труд связан главным образом с материальными предметами и оказанием непрофессиональных услуг, сократится по сравнению с 1900 годом почти вдвое — с 83 до 41 %. В то же время доля тех, кто работает с информацией, возрастает с 17 % в 1900 году до 59 % в начале текущего столетия [17, с. 381]. География прямых иностранных инвестиций также четко отражает предпочтения крупнейших ТНК. Что касается развивающихся государств, то до 80 % поступлений от иностранных инвесторов было сосредоточено в 10 странах, обладающих необходимыми условиями их эффективного использования и прежде всего наибольшим человеческим потенциалом [19, с. 68]. Показателен в этом смысле пример Шанхая. Только за первые 10 месяцев 2001 года в городе было санкционировано 1115 промышленных проектов с участием иностранного капитала. К началу XXI столетия 260 из 500 крупнейших транснациональных корпораций вели операции в этом китайском городе. В целях достижения наибольшей эффективности развития, в том числе и самых технологичных производств, ТНК активно перемещают в Шанхай свои исследовательские центры. К 2001 году число так называемых центров технического освоения, открытых в Шанхае, превысило 200. Рост интереса крупнейших корпораций к открытию исследовательских учреждений в этой части Китая знаменует укрепление престижа данного мегаполиса в глобальном разделении труда.

По мнению авторов «Доклада о мировых инвестициях 1999: Прямые иностранные инвестиции и проблемы развития», можно выделить четыре основных фактора, определяющих эффективность влияния ТНК на передачу новейшей технологии и знания. Первый — режим регулирования торговли и конкуренции в принимающей стране. Решающую роль здесь играет политика, предусматривающая активное поощрение экспортной ориентации с надлежащей системой стимулов, формирующих наиболее благоприятную среду для быстрой технологической модернизации. Второй — политика в отношении деятельности иностранных филиалов, включая требования о доле местных компонентов, стимулы для организации подготовки кадров и НИОКР на местном уровне и меры по содействию в распространении технологии. Третий — стратегии самих ТНК с точки зрения распределения функций между различными филиалами и определения их места в корпоративной системе НИОКР. Четвертый — состояние и возможности гибкого реагирования местных рынков, факторов производства, компаний и институтов. Очевидно, что лишь после того как в принимающих странах сформируется прочный местный потенциал, ТНК могут эффективно содействовать его дальнейшему развитию путем создания новых мощностей для проведения НИОКР [23, с. 69—74].

Как свидетельствуют многочисленные исследования, ведущим для ТНК мотивом прямых иностранных инвестиций является обеспечение доступа к рынкам других стран. При этом нередко инвестиции в ту или иную страну служат одновременно своеобразным трамплином для проникновения на рынки других стран региона. Доля «рыночного» фактора существенно варьирует в зависимости от региона, но, как правило, остается преобладающей. Приведенная ниже таблица 6 дает представ-

ление о мотивах транснационализации деятельности японских корпораций в зависимости от региона.

Обращает на себя внимание то, что в ходе инвестирования в экономику наиболее высокоразвитых стран для японских фирм вторым по значению мотивом выступает «сбор информации». Для страны, лишенной собственной минерально-сырьевой базы, это оказывается сегодня гораздо более важным, нежели доступ к сырью стран-реципиентов.

Таблица 6

*Мотивация прямых зарубежных инвестиций японских фирм
обрабатывающей промышленности,
процент опрошенных фирм, назвавших соответствующий мотив **

Регион инвестирования	Северная Америка	Западная Европа	Азия	Южная Америка
Доступ на рынок страны-реципиента	80,4	79,8	61,2	62,1
Доступ на прочие рынки	12,5	36,8	25,3	13,0
Сбор информации	26,2	19,9	13,1	5,6
Использование рабочей силы страны-реципиента	14,6	20,9	64,3	48,0
Стимулы страны-реципиента для инвестиций иностранных фирм	9,4	20,2	32,8	37,9
Преодоление ограничений на экспорт в страну-реципиент	16,4	16,3	1,8	0,6
Экспорт в Японию	10,0	3,7	18,2	6,2
Доступ к сырью страны-реципиента	8,9	1,8	6,5	14,1

Американский экономист Т. Стюарт обратил внимание на тот факт, что в 1991 году, по данным Бюро экономического анализа США, в стране впервые расходы ведущих корпораций на приобретение информационной техники (112 млрд долл.) превысили затраты на закупку традиционных средств производства «промышленного века»: двигателей, турбин, станков, погрузочно-разгрузочных механизмов и т.п. (107 млрд долл.). В этой связи он вообще предлагает считать 1991 год первым годом информационного века [17, с. 375]. При этом Т. Стюарт обращает внимание на то, что в расходы на приобретение информационного оборудования не включаются затраты на деятельность по приобретению знаний и опытно-конструкторские разработки. Между тем ряд корпораций, в первую очередь японских, расходуют на эти цели больше, нежели на покупку всех видов средств производства [17, с. 375].

В целом создаваемая корпорациями путем прямых иностранных инвестиций сеть международного производства породила новое экономическое пространство, которое в экономической литературе принято называть «второй» экономикой. В ве-

*Источники: Ленский Е.В., Цветков В.А. Транснациональные финансово-промышленные группы и межгосударственная экономическая интеграция: реальность и перспективы. М.: АФПИ еженедельника «Экономика и жизнь». 1998. С. 36.

дущих промышленно развитых странах она достигает весьма больших величин. Так, например, в США «вторая» экономика по своему производственному, научно-техническому и финансовому потенциалу существенно превосходит подобные сферы хозяйственной жизни других экспортеров капитала — Западной Европы и Японии. В этой сфере сосредоточено ныне около 20 % производственных мощностей США. Во второй половине 90-х годов прошлого века на 22 тыс. подконтрольных американскому капиталу зарубежных предприятиях было занято более 7,6 млн рабочих и служащих, что составляло до 1/3 всей рабочей силы, занятой на предприятиях, принадлежащих транснациональным компаниям США. Активы зарубежных филиалов американских ТНК достигали к этому времени 3,1 трлн долл., а объем товаров и услуг, созданных ими, превышал 600 млрд долл. [3, с. 4]. Объем продаж заграничных структур американских ТНК уже превышает весь мировой экспорт. При этом продажи зарубежных филиалов растут на 20—30 % быстрее, чем прямой экспорт корпораций [14, с. 105].

Корпорации поддерживают на предприятиях «второй» экономики высокий и постоянно растущий уровень научно-информационной и технологически-организационной оснащенности (см. табл. 6).

Таблица 6

*Расходы на НИОКР и занятость научных работников
в американских аффилированных научно-исследовательских подразделениях
иностранных компаний **

Показатели отдельных стран	Расходы на НИОКР (млн долл.)		Численность научных работников (тыс. чел.)	
	1993 г.	1995 г.	1993 г.	1995 г.
Германия	2321	3976	19,2	20,8
Швейцария	2524	3088	14,7	14,4
Великобритания	2295	2479	20,0	19,1
Япония	1781	1867	11,8	12,5
Франция	1204	1644	9,3	10,0
Канада	1666	1396	10,3	11,1
Нидерланды	691	838	6,3	6,3
Швеция	200	807	данных нет	данных нет
Южная Корея	55	372	данных нет	данных нет
Всего	14618	17666	105	108

Этот курс был принят еще в 70-е годы, а ныне стал характерным для основной массы зарубежных филиалов американских ТНК. Корпоративные затраты на НИОКР в этих филиалах выросли в период с 1975 по 1995 год более чем в 17 раз, а в конце 90-х годов в научные центры, расположенные в филиалах за рубежом, направлялся каждый девятый доллар, выделяемый ТНК на инновационные цели [4, с. 47].

В этой сфере формируются и свои особые формы непрерывного обучения

*Источник: Bureau of Economic Analysis. US Dept. of Commerce.

годов истекшего столетия до 70 % платежей на мировом рынке обмена технологий осуществлялось между головной и дочерними компаниями мегакорпораций **.

В наиболее развитых странах доля таких платежей была еще выше: в США — 80 %, в Великобритании — 90 %. Передача технологий идет как в рамках собственно корпораций, так и в образуемых ими международных стратегических альянсах, своеобразных олигополистических группировок.

Интересен в этом смысле опыт США в области распространения результатов НИОКР. Важным направлением такой работы стало создание специальных исследовательских центров за рубежом, в том числе и виртуальных, и передача им технологии материнской компании. К середине 90-х годов доля НИОКР, осуществляемых в подобных центрах, достигла 13 %. Трансферт технологий на внутренних рынках становится основой формирования международных структур нового рода — так называемых олигополий знаний.

Другой значимой формой трансферта новейших технологий в США является заключение договоров кооперативных НИОКР. Такие договоры расширяют доступ корпораций к научно-техническим разработкам, выполняемым в правительственных лабораториях. Это существенно ускоряет внедрение их результатов в производство.

Десятки технических индустриальных центров заняты организацией НИОКР во Франции. Они ведут разработки, прежде всего в области высоких технологий, обеспечивая создание конкурентных инноваций для своих клиентов. В настоящее время ведутся работы по преобразованию государственных лабораторий страны в центры технологических ресурсов.

Исследовательский центр Германии, объединяющий свыше 20 тыс. промышленных корпораций, в последнее время был дополнен созданной Германской ассоциацией кооперативных исследований (GAIR), вобравшей в себя около 100 промышленных исследовательских ассоциаций, подавляющая часть которых имеет собственные научные институты.

Немалую роль в трансферте научных достижений играют технопарки, которых только в Европе насчитывается свыше 1000.

Несмотря на то, что США продолжают доминировать в мировой инновационной сфере, их все активнее теснят на рынке НИОКР израильские, корейские, тайваньские изобретатели, демонстрируя более высокую инновационную продуктивность, при более низких затратах.

Среди всех факторов, стимулирующих межкорпоративное сотрудничество, в том числе и создание транснациональных стратегических альянсов, большинство относится к сфере науки и образования, к организации и использованию результатов НИОКР. Такая форма организации научно-технической кооперации между промышленными компаниями различных стран предполагает, что все участвующие партнеры отвечают таким основополагающим требованиям: а) вносят свой вклад в получение новых научных знаний в рамках выбранной для сотрудничества области или осуществляют обмен уже разработанными технологиями; б) разделяют между собой все выгоды подобного сотрудничества и пользуются правом контроля за его осуществлением; в) сохраняют при этом полную самостоятельность и независимость в приобретении результатов совместных исследований. Численность межфирменных соглашений, связанных с НИОКР, в настоящее время растет быстрыми темпами. В результа-

***В таком обмене кроется одно из важнейших преимуществ транснациональной фирмы — способность продлевать жизненный цикл своих технологий и продукции, «сбрасывая» их по мере устаревания в свои зарубежные филиалы и сосредоточивая усилия и ресурсы подразделений, расположенных в стране обитания материнской фирмы, на разработке новых технологий [7, с. 34].

те уже в начале 90-х годов прошлого века они составляли более половины всех соглашений, тогда как еще в начале 80-х годов на них приходилось только около 30 %. Это вполне объяснимо с учетом того, что уровень образованности кадров, инновации становятся основным конкурентным преимуществом фирм. По некоторым оценкам, на 1 долл., вложенный в НИОКР, приходится до 9 долл. прироста ВВП.

Следует заметить, что ТНК четвертого поколения в отличие от предшествующих им типов, существенно изменили модель поведения, при которой инновационные продукты создавались в основном в стране происхождения, а затем экспортировались в зарубежные филиалы, на модель, при которой территориальное размещение исследовательских работ становится более рациональным, с переносом части их в страны с дешевыми и достаточно квалифицированными кадрами. Например, в Белой книге Агентства по науке и технологиям Японии отмечается, что в конце 90-х компании страны открывали свои зарубежные лаборатории практически еженедельно, хотя уже в начале 90-х годов за рубежом действовало около 280 японских исследовательских центров, половина из них — в США и одна треть — в Западной Европе [15, с. 60].

Крупнейшие корпорации рассматривают как важнейший элемент глобализации активное формирование мировой научно-технической инфраструктуры, базовыми элементами которой являются международные сети и объединение усилий научно-технических организаций, отдельных ученых разных стран, дистанционное использование мировых интеллектуальных ресурсов на основе современных информационно-культурных средств коммуникаций.

Специалисты по проблемам сотрудничества компаний в сфере НИОКР предлагают даже строить «глобальные сети НИОКР», в которые можно будет «ловить» новые технологии по всему миру, заниматься поиском партнеров по совместным научно-исследовательским и опытно-конструкторским разработкам со специфическими или дополняющими ресурсами [10, с. 34].

Вкладом в создание мировой научно-технической инфраструктуры можно считать и шаги в сторону унификации стандартов, систем сертификации, механизмов охраны прав интеллектуальной собственности и т.п. В этом смысле весьма характерен пример корпорации «Нестле», входящей в первую десятку ведущих ТНК Европы. «Нестле» среди производителей продуктов питания выделяется самыми крупными в мире объемами инвестиций в научные исследования и технические разработки. Такое внимание к сфере НИОКР отражает стремление корпорации производить продукцию, которая обладает не только хорошими вкусовыми качествами, но и полезна для здоровья. Отечественные исследователи Л. Миндели и В. Заварухин отмечают, что ныне ТНК играют ведущую роль в глобальном научно-техническом развитии. «Их стратегия переключается с создания зарубежных научно-технических подразделений, позволяющих аккумулировать научно-технические ресурсы и обеспечивать сбыт наукоемкой продукции, на формирование сетевых структур, дающих возможность рационально комбинировать ресурсы разных стран, регулируя развитие национальных научно-инновационных комплексов и научно-технических потенциалов различных государств в желаемом направлении.

Наиболее «продвинутой» формой глобализации стали международные и межкорпоративные альянсы, которые, как правило, контролируются ведущими мировыми финансовыми группами» [13, с. 56]. При этом корпорации, укрепляя взаимные связи, до известной степени ограничивают свою самостоятельность. А. Мовсесян определяет это явление как межфирменные транснациональные стратегические аль-

янсы (ТСА). По его мнению, увеличение числа ТСА — один из самых существенных феноменов изменения среды, в которой действуют предприятия в текущем десятилетии [15, с. 115]. Сотрудничество между компаниями в рамках ТСА, по образному сравнению А. Мовсеяна и С. Огнивцева, можно считать своего рода «романом» между фирмами, эволюционно проходящими все этапы от «встречи» до «семейной жизни». Практика показывает, что сотрудничество в таких альянсах часто заканчивается распадом или ликвидацией входящих в них компаний путем поглощения. Особенно преуспели в этом японские ТНК. Например, в 90-е годы из 150 компаний, состоящих в альянсах, большая часть была поглощена японскими фирмами*.

Профессор Гарвардской школы бизнеса Р. Кантер выделяет пять таких этапов и форм интеграции, встречающихся в стратегических альянсах: 1) «стратегическая интеграция» с постоянным контактом высшего руководства партнеров для решения стратегических вопросов; 2) «практическая интеграция», основанная на взаимодействии среднего звена менеджеров по проблемам совместной деятельности; 3) «оперативная интеграция», обеспечивающая взаимный доступ рядовых сотрудников к общим информационным ресурсам; 4) «межличностная интеграция»; 5) «культурная интеграция», предполагающая взаимное стремление находить пути для преодоления различий в традициях, языках и т.д. [15, с. 60]. Совершенно очевидно, что внедрение новых форм интеграции ставит перед руководством ТНК серьезные задачи, связанные с подготовкой и переподготовкой кадров не только в специальной области, но и в сфере кросс-культурной грамотности, психологии, телекоммуникаций и т.п.

На рубеже XX и XXI веков со всей определенностью проявились признаки нового прорыва в корпоратизации. В их числе рождение неизвестных доселе корпораций: сетевых, демократических, интеллектуальных, глобальных, наконец, виртуальных**.

Наряду с прежде существовавшими, новые формы корпоратизации являются объективным подтверждением тому, что современный мир неуклонно развивается в направлении образования единого экономического и других типов пространств. Становится явным и другое: зарождающиеся новые типы ТНК потребуют развития новых, более эффективных форм связи с системой образования и науки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вестник Российской Академии наук. 1998. № 7.
2. Зименков Р. Из американского опыта господдержки зарубежной инвестиционной деятельности корпораций // Российский экономический журнал. 2001. № 10.
3. Зименков Р.И. Международная инвестиционная деятельность США // США и Канада: экономика, политика, культура. 2001. № 2.
4. Зименков Р., Романова Е. Инвестиционная активность американских ТНК как субъектов процесса глобализации // Российский экономический журнал. 2004. № 2.
5. Иноземцев В. Творческие начала современной корпорации // Международная

*Бум создания как национальных (с участием компаний страны), так и транснациональных стратегических альянсов пришелся на последнее десятилетие прошлого века. Их число в этот период возросло более чем в 6 раз. На трансграничные стратегические альянсы (ТСА) пришлось свыше 60 % всех альянсов.

**Одним из проявлений нового витка научно-технической глобализации стали виртуальные инновационные альянсы, в основе которых лежит тесное сотрудничество правительств, университетов и корпоративного сектора. В США, например, подобные альянсы формируются на базе университетов. Требуя минимума средств и времени для своей организации, поскольку у них отсутствует привычная физическая инфраструктура, они представляют собой очень гибкий механизм, включаемый для решения конкретных инновационных задач.

- экономика и международные отношения. 1997. № 11.
6. Кочетков Г.Б. Национальная инновационная способность США: опыт формирования в 1980-2000 гг. // США и Канада: экономика, политика, культура. 2000. № 5. 24.
 7. Ленский Е.В., Цветков В.А. Транснациональные финансово-промышленные группы и межгосударственная экономическая интеграция: реальность и перспективы. М.: АФПИ еженедельника «Экономика и жизнь». 1998.
 8. Ленчук Е.Б. Научно-технический и инновационный аспект формирования промышленной политики стран СНГ // Ключевые аспекты развития промышленности в странах СНГ. М.: Эликон, 2003.
 9. Лешинер Р., Разу М., Старостин Ю. Подготовка менеджеров в США // Экономические науки. 1991. № 4.
 10. Лучко М.Л. Конкурентные стратегии ТНК: стратегические альянсы, слияния и поглощения // Вестник Московского университета. Сер. 6. Экономика. 2004. № 1.
 11. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России: Доклад на общем собрании РАН 19 декабря 2002 г. // Экономическая наука современной России: Экспресс-выпуск № 1 (11). 2003.
 12. Материалы круглого стола на экономическом факультете МГУ «Инвестиционные процессы в условиях глобализации», 4 декабря 2001 г. // Вестник Московского университета. Сер. 6. Экономика. 2002. № 3.
 13. Миндели Л., Заварухин В. Международные аспекты российской инновационной политики // Международная экономика и международные отношения. 2001. № 5.
 14. Мовсесян А.Г. Американские транснациональные корпорации в современной мировой экономике // США и Канада: экономика, политика, культура. 2000. № 12.
 15. Мовсесян А., Огневцев С. Транснациональный капитал и национальные государства // Международная экономика и международные отношения. 1999. № 6.
 16. Патрон А.П. Государственный рынок США: научно-технический прогресс и конкуренция // США и Канада: экономика, политика, культура. 2002. № 2.
 17. Стюарт Т. Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999.
 18. Сытникова А.А., Туманова Л.В. Обеспечение и защита права на информацию. М., 2001.
 19. Чибриков Г. ЮНКТАД о формировании глобального рынка предприятий // Российский экономический журнал. 2003. № 8.
 20. Becker G. Competition. Chicago, Illinois. 1999. 12 Sept.
 21. Outlook on science polity. L., 1999. Vol. 21. № 10.
 22. Ramonet J. L'an 2000 // Monde diplomatique. P., 1999. A. 46. № 549.
 23. World investment report 1999/UN. Conference on trade and development. N.Y.; Geneva: UN, 1999.



Культура профессиональной подготовки учителя

Н.А. Асташова

АКСИОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Активно предпринимаемое сегодня в России междисциплинарное изучение проблемы ценностей как имплицитных детерминант социально-психического бытия человека актуализирует необычайно широкий спектр исследований, связанных с осмыслением феномена человека в рамках аксиологической парадигмы. При этом большое внимание уделяется как фундаментальным теоретическим подходам к интерпретации категории «ценность», так и прикладным вопросам, касающимся выявления ценностных ориентаций современных российских страт — социальных, возрастных, профессиональных. В обоих случаях, безусловно, мы имеем дело с весьма полезным и перспективным как в научном, так и в практическом отношении поиском продуктивных вариантов моделирования человека как «самоактуализирующейся личности», обладающей органичной программой биосоциальной самореализации. Второе направление исследований проблемы ценностей, на наш взгляд, имеет благополучную перспективу, ибо установление морфологии ценностного пространства в пределах гомогенного социума содержит в себе «ключ» к целенаправленной коррекции иерархии ценностных позиций отдельных представителей этого социума с ем, чтобы в определенной мере развить у них способность к полноценной деятельности во всех сферах индивидуального существования.

Обращаясь к категориям «ценность», «ценностные отношения», «ценностные ориентации», отметим, что в философии, психологии и педагогике феномен ценностных ориентаций изначально рассматривался в рамках понятия «отношения», которые имеют двухмерное строение, являясь одновременно и отношениями субъекта к объекту, и межсубъектными отношениями и даже отношением к самому себе. Поскольку таким отношениям свойственна избирательность и определенная степень проявления, то исходным для определения сущности отношений может быть понятие «направленность личности». Именно направленность личности фиксирует и отражает важнейшие элементы внутренней структуры последней, существующие в виде динамической системы потребностей и мотивов, установок и намерений, интересов и предпочтений, которые и составляют аксиологическую сферу личности. В этой связи можно утверждать, что ценностные ориентации являются базовым психосоциальным образованием, являющимся субстратом всей жизнедеятельности человека.

Поскольку образование — это фундаментальная основа и один из источников

создания у воспитанников реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях человека в различных жизненных сферах, то разработка ценностного каркаса образования, системы приоритетных ценностей, педагогических технологий соответствующей ориентации является необходимым и значимым шагом на пути совершенствования системы образования, разработки стратегии его развития. В этом процессе следует иметь в виду историчность аксиологических ориентиров, способность ценностных позиций обретать на новом витке цивилизационного развития новый смысл.

Подтверждением этого мнения может служить наблюдение за изменением содержания наиболее универсальных классических ценностей. Так, в качестве высшей ценности в эпоху античности признавался гармоничный, совершенный во всех отношениях человек. Производной от этой ценности можно считать ценностную категорию «красота», которая отражала, прежде всего, оценку особого душевного и телесного состояния человека.

Во время эпохи Возрождения представление о человеке было дополнено благодаря включению в систему критериев идеального человека таких характеристик, как активность, творчество. Примечательно, что в это время идеал человека в качестве ценностного ориентира предполагал ярко выраженную этическую характеристику. Таким дополнением стала категория «добро». В эпоху Просвещения ценность человека была осмыслена с позиций его уникальности и неповторимости. Знаменитая формула: «человек — самоцель, а не средство» была построена на вере в безграничные возможности человека, в его волю и разум. Идеал человека в это время определялся такими социально-политическими ценностями, как равенство, справедливость, свобода. В новое и новейшее время в рамках коммунистической доктрины классическое представление о человеке как высшей ценности было дополнено классовым подходом: общественным идеалом стал человек, участвующий в коммунистическом строительстве.

Приведенное рассуждение показывает не только трансформацию ценностей в ходе исторического развития, но и их органическую взаимосвязь и взаимообусловленность. Действительно, ценности, понимаемые как цель, условие, основание развития образования в целом, взаимосвязаны между собой и образуют фундамент педагогической системы. В то же время отчетливо выделяется их качественная специфика, придающая определенные оттенки педагогическим концепциям, институтам образовательной сферы. Особое значение приобретает и раскрытие сущностного значения той или иной ценностной ориентации как предполагаемого основания для развития педагогической теории. Поэтому важно определить, в каких отношениях находятся различные аспекты теории педагогики и основы аксиологии.

Рассматривая возможности логико-структурных основ построения теории образовательных ценностей как самостоятельной отрасли педагогических знаний, следует указать на многоаспектность теоретического потенциала когнитивного, гносеологического, аналитико-синтетического и эмоционального плана аксиологической сферы. В этом процессе следует с учетом диалектической взаимосвязи определять соотношение национальных и общечеловеческих ценностей. Кроме того, с особой тщательностью на основе системы критериев должны быть отобраны аксиологические приоритеты образовательной системы. Необходимым аксиологическим потенциалом, учет которого особенно важен, обладает творческое наследие выдающихся педагогов прошлого и настоящего. Опора на идейные истоки оригинальных концепций теоретиков и практиков педагогики может быть фундаментом аксиологической теории образования.

В этой связи аксиологическое образование современного учителя рассматри-

ваются нами как процесс и результат приобщения личности к системе ценностей. Аксиологическое образование-процесс подразумевает динамику развития ценностной системы личности в зависимости от целеполагания, от имеющихся условий, от перехода ценностных ориентаций в новое качественное состояние. В нем таксономия ценностных ориентаций, механизмы интериоризации ценностей, специально подобранные технологии создают основу для развития духовности личности. Аксиологическое образование как результат овладения ценностями является итогом присвоения ценностных ориентаций, выражающимся в качественном и количественном накоплении ценностей, превращающихся в мощный регулятор деятельности личности. Аксиологическое образование как результат является актуальной характеристикой личности, в которой отражается не только ее объективная ценность, но и потенциал к аксиологическому саморазвитию.

Ценностная ориентация как уникальная система в гуманитарных науках может иметь, на наш взгляд, довольно сложную многоуровневую структуру, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и особым образом влиять на межличностные отношения.

Ценность в своей внутренней структуре может проявляться как значение. В этом случае предмет или процесс, находящийся в аксиологическом поле личности, реализует свое смысловое содержание, предъясвляет информацию о собственных свойствах, особенностях, благодаря которой происходит оценивание и отнесение рассматриваемого явления, предмета в ту или иную ценностную систему. То есть, на этом уровне происходит выявление смысла, первичное оценивание, способное трансформироваться в более сложную систему, имеющую большую силу воздействия на личность.

Растущие и расширяющиеся бесконечные связи между субъектом и объектом ценностной системы позволяют выявить многогранные свойства последнего, стимулирующие более глубокую взаимозависимость между элементами системы на уровне отношений. Проявления отношений разнообразны: причинно-следственные, пространственные, временные, внешние и внутренние и т.д. Особо следует подчеркнуть раскрытие новых сторон отношений в процессе осмысления имеющихся взаимозависимостей и более глубокое их постижение.

Ценность/ценностная ориентация может выступать в качестве цели, которая рассматривается как осознанный желаемый результат, регулирующий человеческие стремления и поступки. Ценность-цель безусловно содержит информацию об идеале, перспективах, указывающую на пути и средства деятельности личности. Цель «заводит» механизм интеграции различных действий человека, приводящий их в систему и определяющий способ и характер активности личности.

Возможен и уровень функционирования ценностных ориентаций как принципов. Этот вариант связан с переводом ценностных ориентаций в статус руководящей идеи, основного положения, внутреннего убеждения, четко регламентирующего деятельность человека. Довольно часто ценностные ориентации, находящиеся на уровне принципа, обеспечивают согласие в социальных группах. Ценность как норма позволяет усилить упорядоченность социальных взаимодействий, точно обрисовать выполнение выработанных человечеством правил. На этом уровне ценностные ориентации отражают позицию личности в данной ситуации, ориентированную на конкретные образцы поведения, обобщенные принципы деятельности. Ценности-нормы способны реализовать инструментальную функцию по отношению к ценностям, находящимся на уровне идеала.

Самый высокий уровень ценностного выражения личности — наличие идеала. Ценностная ориентация, отмеченная идеальным проявлением, отражает совершенный образец. Это главный критерий в решении практически любых вопросов,

это самый действенный стимул поведения и деятельности личности.

Таким образом, следует отметить, что ценностные ориентации могут находиться на любом уровне внутренней иерархической структуры. При этом одна и та же ценностная ориентация может рассматриваться в разных условиях по-разному и тем самым иметь неодинаковый уровень стимульной регуляции деятельности, совершенствования личностной и профессиональной сферы.

Принципиальное значение имеет типологизация ценностных ориентаций, поскольку систематизация и интерпретация ценностных феноменов позволяет определить теоретические и эмпирические основания аксиологической концепции и выстроить инструментальные линии воздействия на будущего специалиста. В нашем исследовании за основу типологии была принята идея центрального положения личности в педагогической системе. В соответствии с этой идеей ценностные ориентации объединились в целостную систему, выполняющую роль активных эвристических принципов, объясняющих функционирование образовательной системы с точки зрения активного стимулирования личностного развития.

Анализ теоретических основ и эмпирических данных дает основание утверждать, что главной характеристикой педагогической деятельности является духовность как синтез умственных и нравственных характеристик личности, основа творческой работы педагога. В этой связи нами предложена инвариантная система ценностных ориентаций, включающая политические, экологические, экзистенциальные, нравственные, эстетические, художественные ценности. Содержательное наполнение этих ценностных ориентаций столь велико, что в результате их конкретизации возникает множество оригинальных и самобытных аксиологических систем, непосредственно влияющих на развитие духовно-нравственного потенциала системы образования.

В процессе разработки аксиологических основ образования необходимо определить технологическое сопровождение формирования ценностных ориентаций. Среди педагогических технологий, ориентированных на развитие аксиологического потенциала личности, в первую очередь выделяются технологические решения в рамках личностно ориентированного, диалогического, рефлексивного, имитационного подходов к организации педагогического процесса. Именно эти подходы подчеркивают ценность личности и создают благоприятные условия для ее развития.

Анализ рассматриваемых педагогических позиций выявил возможности уникального гуманистического наполнения образовательной деятельности, имеющие генетические народные корни и человекоцентрированные перспективы. Подобного рода ценностные системы стимулируют желание переосмыслить основы педагогического труда и целенаправленно развивать духовно-нравственный потенциал образовательной деятельности, обращаться к аксиологическим ориентирам гуманистического свойства.

Нам импонирует точка зрения, обосновывающая построение основ новой педагогической парадигмы, в которой аксиологический базис может являться уникальным связующим звеном между компонентами педагогической системы, теоретическими и эмпирическими составляющими науки. Ценностные основания позволят преодолеть статично-описательный подход в педагогике и содержательно наполнить образовательную сферу. Разработка основ педагогической аксиологии подразумевает выявление природы и источников ценностей, закономерностей их функционирования, диалектики общечеловеческих и национальных ценностей.

Ценности определяются как стержневое образование личности, системный компонент культуры, выражение потребности в человечности. Следует учесть и то, что система образования рассматривается как главный субъект ценностей и путей их

достижения. Очевидно, что в этой связи принципиальная открытость системы образования в ценностной сфере, наличие ценностного выбора, создание возможностей для проживания ценностных отношений, осмысления сущности аксиологических позиций, ценностно-ориентационная деятельность — факторы развития ценностной системы личности. Функционирование духовных, интеллектуальных, социальных ценностей в образовании дает возможность целесообразно включать аксиологические позиции в разные области человеческой деятельности.

Создание концептуальных основ современного образования аксиологической направленности может быть шагом в правильном направлении, поскольку будут определены условия и механизмы функционирования образовательной системы, когда ценностные ориентации, интериоризированные личностью, стимулируют проявление духовно-нравственного потенциала человека, целенаправленно влияют на формирование духовной культуры. Этот процесс, очевидно, требует пристального внимания, новых технологических разработок, поскольку от сформированности системы ценностных ориентаций личности зависит уровень ее актуального развития и качество образования в целом. Кроме того, ценностные ориентации как уникальная система регуляции жизнедеятельности человека, в зависимости от содержательного наполнения, позволяют очень точно выстраивать стратегические линии образовательного процесса.

В целом же разработка аксиологической парадигмы образования позволит определить стратегию и перспективы развития педагогической системы, раскрыть потенциал и содержательное наполнение российского образования. В этом процессе фундаментальные идеи о развитии уникальной системы приоритетных ценностей в образовании могут быть чрезвычайно актуальными.

А.В. Репринцев

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА:
ТРЕВОГИ И НАДЕЖДЫ ***

Тенденции последнего десятилетия со всей очевидностью показывают стремительную и трагическую по их последствиям утрату российской системой образования своей самобытности, лучших традиций и достижений отечественной науки и высшего образования. Масштабы национальной катастрофы общественное сознание еще не способно осмыслить в полном размере. «Шоковая терапия», испробованная для перестройки российской экономики, переносится сегодня в сферу образования. Ее выживание зависит теперь только от того, как долго еще будут действовать силы инерции: энтузиазм учителей, масштабы страны, разветвленность инфраструктуры учебных заведений, уникальная укорененность образовательных традиций. Сегодня, когда во властных структурах произошла замена «демократов-романтиков» на «хозяйственников-практиков», можно предположить движение реформы образования в сторону тоталитарно-государственной модели. Это означает прекращение

**Статья подготовлена в рамках проекта «Профессионально-личностное развитие будущего учителя в воспитательной системе педагогического вуза» (грант Министерства образования РФ ГО 2-2.1-210).

экспериментов, механическое сокращение системы из-за финансового голода, установку на коммерциализацию образования в условиях правовой и социальной беззащитности населения, выбор «практичной» модели ранней специализации» [3, с. 29]

Внедрение рыночных механизмов в функционирование системы образования ведет к колоссальному сокращению бюджетных ассигнований в эту сферу и неизбежной ориентации ее на личностные потребности «заказчика», который — единственный — определяет содержание образования, его логику, оценивает результаты. Ориентация на западную модель образования в реформировании отечественной высшей и средней школы — тяжкое преступление перед будущим России, ее национальной историей и культурой. Конечно, система образования не может развиваться в изоляции, в отрыве от мирового опыта, не учитывать его достижения и ошибки. Но России нужен собственный путь в будущее, нужна собственная (а не чужая!) образовательная стратегия. *Нужна такая стратегия и в подготовке главной, ключевой фигуры всей системы — учителя.* Он — определяющий фактор успешности осуществления реформ, он реальный «духовный мост», связывающий прошлое с будущим.

Каким ему быть, на каких идеях и принципах следует строить сегодня его воспитание? *«Воспитатель! — какая возвышенная тут нужна душа! — восклицал великий Руссо. Поистине, чтоб создавать человека, нужно самому быть отцом или больше, чем человеком. Следовало бы, чтоб воспитатель был воспитан для своего питомца. Как может хорошо воспитать ребенка тот, кто не был хорошо воспитан!»* [19, с. 41]. Руссо говорил о необходимости не только «чистого знания», но и еще чего-то — более важного и существенного, — что и делает педагога истинным Учителем, в ком дети ощущают острую потребность. Учитель должен быть и человеководом, и Человеком, а для этого необходимо преодолеть отчуждение школы и учителя от культуры.

Основной идеей профессионального воспитания учителя, формирования его профессионально-педагогической культуры должно стать понимание того, что *учитель не только субъект культуры, но и ее объект*; он не только воспроизводит, репродуцирует, «опредмечивает» культуру в новых поколениях людей, но и сам является ее «продуктом». В этом смысле для общества немаловажное значение имеет то, какую культуру несет в себе учитель, ибо от этого зависит, какой будет культура общества в будущем. Таким образом, не только учитель «творит» культуру, но и культура «творит» учителя; учитель таков, какова культура общества; но и с другой стороны, какова культура, таков и учитель. Учитель осваивает сам, а уже затем передает другим людям *опыт взаимодействия* с предметным миром и миром идей; при этом огромное значение для их освоения имеет *эмоциональная сторона этого процесса, личное отношение педагога к предмету культурной ретрансляции.* Этот процесс всегда окрашен человеческой эмоцией. Эмоция несет информацию о том, как сам педагог воспринимает и оценивает ту или иную культурную ценность, идею, норму; в какой степени она стала его внутренним личностным достоянием, каковы критерии оценки им этих культурных объектов, каков его собственный эстетический вкус. «Воспитание чувств, вкуса необходимо потому, что без него нет *правильной мысли.* Из всех возможных ликов наших воспитанников лик взволнованного человека определяющий. Мысль составляет основу, страсти являются утком великого ковра развернутой перед нами всемирной истории. Чувства, непосредственные реакции — почти химическое соединение. Свое поведение человек строит в соответствии со свои-

ми ощущениями силы, красоты, правды, добра — словом, счастья» [15, с. 97].

Процесс профессиональной подготовки учителя строится ныне преимущественно с *акцентом не на чувствах, а на знаниях*; будущего педагога «начинают» информацией, полагая, что со временем он найдет нужную и верную интонацию в ретрансляции полученных знаний, что он обретет достаточный опыт межличностного взаимодействия, посредством которого сможет оценить эффективность своих образовательных и воспитательных влияний. Так из «вятеля человеческих душ» педагог превращается в «насос для закачивания в головы воспитанников «чистой» образовательной информации». При этом воспитателей самих учителей мало беспокоит вопрос о том, в какой степени будущий педагог обладает опытом восприятия и понимания другого человека, в какой мере он обрел опыт «вчувствования» в другого, понимания его душевного состояния. Ну, а уж нравственная сторона этой проблемы — способность учителя к состраданию, сопереживанию, соучастию — вообще как бы остается ныне вне задач профессионального воспитания! А ведь педагог имеет дело с человеком, с человеком будущего! Как актуально выглядит призыв великого Руссо: *«Помните, что прежде, чем вы осмелитесь взяться за формирование человека, вам самим нужно сделаться людьми; нужно, чтобы в вас самих был образец, которому он должен следовать. Не нужно быть скупым и жестоким; мало — жалеть нищету, которую можно облегчить; но хотя бы вы открыли все сундуки, если вы не открываете при этом и своего сердца, для вас навсегда останутся закрытыми сердца других. Свое собственное время, свои заботы, свои привязанности, самих себя — вот что вы должны отдавать другим; ибо, что бы вы ни делали, люди всегда чувствуют, что ваши деньги — это не вы. Иные знаки сочувствия и доброжелательства оказывают куда более действия и на деле полезнее, чем все дары: сколько несчастных, больных нуждаются скорее в утешении, чем в милостыне! Скольким угнетенным покровительство полезнее, чем деньги! Будьте справедливы, человечны, благотворительны. Творите не одну милостыню, творите дела любви: дела милосердия облегчают больше бедствий, чем деньги. Любите других, и они вас будут любить; помогайте им, и они вам станут помогать; будьте братьями их, и они будут вашими детьми»* [19, с. 97—98].

Уже из этого толкования сущности личности педагога вырисовывается представление о том, каковы основные элементы его профессионального воспитания, в чем смысл его подготовки в условиях вуза. Нисколько не умаляя роль знаний в этом процессе, все-таки обратим внимание на три важных компонента, в совокупности составляющих профессиональную воспитанность учителя: *когнитивную, эмоциональную и деятельно-практическую*. Их единство создает нечто большее, чем простое механическое сложение названных компонентов: в совокупности они образуют *нравственно-эстетическое отношение личности к действительности*, органическим элементом которой является и сам человек. Обратим внимание, что *эстетическое* в данном контексте означает несколько большее, чем его привычное толкование, — *за ним кроется все чувственно воспринимаемое, переживаемое как таковое, порождающее образное осмысление окружающего мира и ценностное отношение к нему*. «Образ вбирает в себя и обобщает, сгущает, концентрирует в себе жизненный опыт, прежде всего — эмоциональный. Разворачиваемый как история, образ апеллирует к чувствам и стимулирует их. Эмоциональное врезается в память и нередко воспроизводится подсознательно, механически в самые ответственные моменты человеческого существования» [15, с. 97]. Экзистенция, человеческое существо-

вание есть *переживаемое* бытие личности. Однако если воспитание не привнесло в человеческие чувства и влечения эстетическую тонкость, изящность, одухотворенность, они становятся отправной точкой для самых разрушительных и самоуничтожающих деяний личности. Гарантией от этого саморазрушения, грубых и необдуманных действий может быть только хороший вкус, чистота помыслов, высота и благородство поступков. Они коррелируют с главным, что определяет содержание и характер отношений человека с внешним миром, с его ценностными ориентациями и идеалами. Если в сферу личностно-значимых ориентаций будущего учителя попали *профессиональные ценности и идеалы*, — педагог неизбежно будет соотносить с ними свои действия, «просчитывая» возможные их последствия, прогнозируя их возможный результат. *Эмоциональная культура, утонченность чувствований, глубина и полнота переживаний, испытываемых учителем*, наполняют эти отношения особой одухотворенностью, человеколюбием, душевным теплом. В этом случае забота, участие, милосердие, сострадание, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность становятся неизменными *чертами стиля профессиональной деятельности*, его ключевыми, «знаковыми» признаками. И будущие педагоги, и их старшие коллеги чаще других называют среди качеств профессиональной воспитанности педагога любовь к детям, знание предмета, проницательность, гражданскую позицию, высокую духовную культуру. *В какой же степени именно педагогический вуз в студенческие годы способствует их формированию в личности педагога?* Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса

Название качеств	Студенты (%)		Выпуск - ники- стаже- ры (%)	Педагоги со стажем (%)	
	1—3 курсы	4—5 курсы		5—10 лет	10—20 лет
Любовь к детям, уважение личности ребенка	3	2	2	5	12
Знание предмета, владение основами методики его преподавания	76	67	59	53	62
Проницательность, понимание душевного состояния другого человека	12	9	5	3	6
Гражданская позиция	17	12	9	10	11
Нравственно-эстетическая культура	11	9	12	14	22
Здоровый образ жизни	23	12	9	4	2

Полученные данные дают основание для серьезных размышлений о том, что сегодня делается в вузе для профессионального воспитания будущих учителей. Такое сравнение желаемого с действительным, идеального с реальным убеждает: педагогические вузы (в рамках целенаправленной деятельности, специально созданных ситуаций) не обеспечивают эффективного формирования и закрепления в сознании

будущих специалистов *любви к детям, представления о ребенке как о важнейшей профессиональной ценности, гражданской позиции*. Взаимодействие учителя с воспитанниками превращается в рутинную работу, «конвейерное производство», оснащенное в последние годы и новым понятием — «технология», в котором, как в машинном, механизированном производстве, нет места человеку, его душе. Как показал опрос, значительная часть педагогов обретает недостающие знания и опыт преподавания уже после окончания вуза.

Существенной характеристикой профессиональной воспитанности педагога является его *гражданская позиция, уровень развития социальной активности*. Важным дополнением к этим качествам являются честность, прямота, бескорыстие, патриотизм, искренность педагога. Дети очень тонко чувствуют фальшь, и если она исходит от учителя, они быстро теряют к нему доверие, утрачивают интерес к его мнению и взглядам. Сравнительно недавно эта сторона профессионального становления специалиста обеспечивалась деятельностью комсомола, педагогических и строительных отрядов, непрерывной педагогической практикой, практиками в пионерских лагерях и учебными практиками в школе. Сегодня эти сферы социального взросления учительства оказались «свернутыми» и профессиональное воспитание будущих специалистов идет стихийно, неуправляемо. Провозглашенные «деидеологизация» и «деполитизация» образования не смогли снять идейных разногласий в студенческой среде, а лишь по старой российской традиции способствовали «загону» этих проблем вглубь, внутрь студенческого сообщества. Идейные разногласия и споры сегодня идут без участия старших и более опытных наставников. Гражданская позиция молодежи, сформированная сегодня, будет определять идеалы и устремления будущего педагога на протяжении всей его последующей жизни. Вуз не может оставлять эту сторону бытия студента не охваченной профессиональным педагогическим вниманием, — учитель должен владеть и опытом публичной полемики, и гражданской смелостью в отстаивании своих прав, и знанием юридических норм, регламентирующих его поведение и действия. Цивилизованности общественных движений студенчества, его стремлению защитить права и демократические свободы могут и должны способствовать активизация деятельности общественных организаций, обеспечение условий для эффективного самоуправления всеми сферами жизнедеятельности студентов.

Существенную роль в профессиональном облике учителя играет его нравственно-эстетическая культура, — тот внутренний стержень, фундамент, который создает основу для внешних проявлений духовного богатства личности. Ответы студентов и уже работающих педагогов показывают, что возможности вуза используются лишь в пределах 10—12 %. Опрос респондентов иллюстрирует тенденцию резкого сокращения интенсивности контактов студенчества с культурой и искусством. Среднестатистический студент стал значительно меньше читать (если в 1991 году он брал в библиотеке университета 86 книг, то в 1996 воспользовался лишь 43 книгами, в 1999 — 21, в 2004 — 3...); его в значительно меньшей степени, чем прежде, интересует политическая жизнь и ее отражение в периодической печати (21 % просматривали ежедневно газеты в 1996 году по сравнению с 68 % в 1991, но лишь 3 % — в 1999; 0,4 % — в 2004); обозначилась и явная тенденция к снижению интереса студенчества к новинкам отечественной литературы («толстые» литературные журналы читали 43 % студентов в 1991 г. и лишь 6 % — в 1996; меньше 2 % — в 1999; 0,3 % — в 2004). Это явление достаточно типично для современной вузовской действительности.

сти, — оно во многом обусловлено снижением в общественном сознании престижа образования, особенно — среди профессий гуманитарного спектра.

Студенческие годы определяют характер взаимоотношений молодого специалиста с культурой, искусством. Обретение социальной зрелости, профессии в студенческие годы сопровождается реализацией творческого потенциала личности, развитием ее природных способностей и дарований. Между тем культура, искусство для педагога не могут быть чем-то второстепенным, — в их трансляции вступающим в жизнь поколениям заключен сам смысл учительской профессии. Сегодня происходит свертывание этой стороны студенческого бытия, будущий специалист (и объективно, и субъективно) дистанцируется от культуры, искусства. Этот процесс в значительной степени осложняется распадом системы воспитания в коллективе и через коллектив, усилением индивидуалистических начал в организации взаимоотношений студента с окружающими его людьми и с самим вузом. И, как следствие, культура (особенно отечественная) перестает быть для него одной из важнейших ценностей. Это положение подтверждается полученными данными в ходе уже упоминавшегося опроса студентов: отечественное искусство и культура все реже попадают в орбиту внимания будущих педагогов (в 1991 году 37 % студентов отдавали предпочтение просмотру западных фильмов и лишь 11 % — отечественным; в 1996 положение почти не изменилось: 87 % предпочитают ту же, западную видеопродукцию, а поклонников отечественного кино набралось всего 8 %; в 1999 году тенденция сохранилась — 89 % по-прежнему предпочитают западные фильмы и лишь 7 % — отечественные; в 2004 — соответственно 91 % и 3 %).

За последние 10-15 лет изменился характер потребления произведений киноискусства: он значительно индивидуализировался, видеомагнитофон есть в быту почти всех студентов. Это создает особую ситуацию для их нравственно-эстетического развития: отсутствие возможности сравнивать в процессе восприятия произведений искусства свою реакцию и свое видение с восприятием и оценкой этих же произведений сверстниками размывают вкусы студентов, снижают критерии оценки различных явлений социальной действительности. Возможно, этим объясняется столь стремительная экспансия западной «массовой культуры», активно навязывающая будущим ваятелям человеческих душ рыночные, преимущественно американские стандарты и образцы решения нравственных и эстетических проблем. Не имея достаточного социального опыта, твердых жизненных принципов, четких критериев оценки окружающей действительности и себя самого, молодой человек постепенно становится инфантильнее, стереотипнее; он в большей степени начинает ориентироваться на западный образ жизни, западную систему образования, теряет личностный смысл в получении глубокого профессионального образования. Заметим, что еще 10—15 лет назад многие вузы гордились своим собственным кинолекторием, в котором студенчество получало возможность с помощью опытных искусствоведов, философов познакомиться и попытаться осмыслить лучшие образцы отечественного и зарубежного киноискусства. Ныне студенты «справляются» с этой проблемой в одиночку, осваивая самую низкопробную продукцию западной «массовой культуры». По результатам опроса, лидируют боевики, триллеры, «ужастики», эротика. Вуз ничем не компенсирует этого влияния и студент, получая заветный диплом, покидает университет, имея самые поверхностные, порой — откровенно искаженные представления о подлинных эстетических ценностях в киноискусстве и культуре в целом.

Эти явления особенно опасны в связи с утверждением в российской действи-

тельности «технократического» подхода к человеку. Однако даже в экономической сфере такой подход оказывается узким и не приносит положительного результата. Оказывается, что «самая высокая профессиональная подготовка не дает нужных результатов, если не базируется на прочном фундаменте ценностей: высокой профессиональной этике, традициях трудолюбия, ответственности, усердия. ...Призвание гуманитария — особое культурологическое чутье, специфическое мужество: чутье — в отношении продуктивных составляющих коллективной культурной памяти, мужество — в защите их от неумеренного усердия запальчивых модернизаторов. Драма российской культуры состоит в том, что поредела и ослабла ее гуманитарная элита. Статус гуманитария оказался неоправданно заниженным в обществе» [14, с. 269].

Как показывает экскурс в историю философско-педагогической мысли [17], акцент общественного внимания на нравственно-эстетических качествах учителя особенно усиливается в переломные эпохи, в периоды обострения социальных противоречий, смены социальных и образовательных парадигм, поиска новых общественных моделей и педагогических концепций. Размывание духовных ориентиров в обществе делает особенно значимой личность учителя, его нравственную и эстетическую позицию, его отношение к окружающему миру, к людям, к социальным идеям, к реализации своего духовного потенциала. Именно учитель оказывается для общества примером нравственной чистоты, благородства, верности профессиональному долгу, стремлению сделать мир совершеннее. Универсальность нравственно-эстетического отношения оказывается существенной характеристикой практически всего спектра социальных проявлений учителя, «пропитывая» нравственным и эстетическим содержанием все виды и формы его профессиональной деятельности, делая его не только для воспитанников, но и для вполне взрослых, зрелых людей образцом самосозидания, самореализации, самосовершенствования.

Именно в этих сферах наиболее ощутимо проявляется нравственно-эстетический потенциал личности учителя, именно в жизнедеятельности педагога социум обретает устойчивые образцы для своего собственного самодвижения, надежной внешней духовной опоры в решении самых насущных, экзистенциальных проблем своего личного бытия. История школы и образования убеждает в том, что в переломные моменты общественного развития именно учитель оказывается стабилизирующим фактором, предлагающим социуму культурные образцы и нормативы, призванные сдерживать силу саморазрушающих этнос тенденций и движений, оградить личность от страстей толпы, уберечь общество от забвения национальной и общечеловеческой культуры. Именно таким предстает для нас сквозь толщу времени нравственный и эстетический облик Коменского и Руссо, Оуэна и Песталоцци, Ушинского и Чернышевского, Лесгафта и Шацкого, Толстого и Макаренко, Корчака и Сухомлинского. Очевидно, что не только сила знания, интеллекта, но и высота духовного потенциала этих истинных учителей, лучших представителей интеллигенции оказывала определяющее влияние на отношение к жизни, миропонимание, нравственную и эстетическую позицию многих поколений людей, определяя их собственное отношение, особенно молодежи, к ценностям культуры, включая науку, искусство, религиозную, общественную мораль. Их педагогический опыт свидетельствует и о том, что общество не было удовлетворено состоянием образования, — его потребности ощутимо выросли, что и было предпосылкой для поиска новых образовательных моделей, воспитания нового, более совершенного человека. Стремлением преодолеть общественный кризис обусловлено рождение многих новаторских концепций и идей, — не является ис-

ключением и современная эпоха.

На этом же акцентирует внимание и И.Ф. Исаев, подчеркивая, что современный кризис в образовании характеризуется нарастанием разрыва между образованием и культурой, отставанием образования от науки. «В действительности классическая система образования в высшей школе не соответствует многообразию социальных ролей, предписываемых молодежи. Высшая школа, не справляясь с запросами реальной действительности, во многих случаях обрекает молодежь на маргинальное существование. Очевидно и то, что традиционная, знаниевая школа не учит ценностям и нормам; искусство, самосовершенствование и мораль изучаются на приземленном, суррогатном уровне. Очевидно также и то, что мировая наука заметно изменилась, признав множественность истин, отказавшись от универсальных притязаний, но вузовские и школьные дисциплины остались на уровне картины XIX века» [6, с. 119].

В условиях неясности социальных ориентиров воспитания, «размытости» образовательных подходов и идей учитель оказывается для растущего человека по существу единственным и самым значимым образцом строительства отношений с внешним миром, самоутверждения и самореализации своего творческого потенциала. Для ребенка определяющее значение имеет то, какую позицию по отношению к миру занимает учитель, как складываются его взаимоотношения с природой, искусством, другими людьми; воспитанник фиксирует своим вниманием прежде всего то, что ярче всего проявляется в личности наставника, что наиболее полно выражает его, педагога, воспитанность — его нравственно-эстетические отношения к действительности во всем многообразии ее проявлений.

Заметим, что обращение к нравственно-эстетической составляющей в анализе профессиональной воспитанности учителя, его профессионально-педагогической культуры предпринимается не впервые, и становится достаточно характерным для исследований последних лет. Так, например, Ю.М. Рябов полагает, что основу культурного потенциала личности педагога образуют знания, информированность учителя, его кругозор в области литературы, искусства; способность к передаче культурных ценностей и смыслов; совокупность его духовно-нравственных качеств. Разделяя в целом такое внимание исследователя к нравственно-эстетической культуре учителя, полагаем, что в данном подходе все-таки не фиксируется социальная направленность личности учителя, его социальная активность, его нравственная позиция по отношению к окружающему миру, в первую очередь — к социальной среде. На наш взгляд, обращение к категории «отношение» позволяет точнее и ближе подойти к пониманию сущности профессиональной воспитанности личности учителя. Как отмечают психологи, отношенческая концепция личности — «совокупность теоретических представлений, согласно которым психологическим ядром личности является индивидуально-целостная система ее субъектно-оценочных, сознательно-избирательных отношений к действительности, представляющая собой интериоризированный опыт взаимоотношений с другими людьми в условиях социального окружения» [16, с. 258].

Отношение позволяет рассматривать социальные проявления индивида в широком контексте его нравственно-эстетических связей с внешним миром, сознательно занимаемой позиции в созидательно-преобразующей окружающей действительности деятельности. Не случайно А.И. Щербаков подчеркивал, что отношения «оказывают непосредственное влияние на внутренние (субъективные) условия развития активности личности, на формирование ее свойств, поведения и действия как созна-

тельного субъекта деятельности и активного деятеля социального прогресса» [13, с. 3].

Детальный анализ сущности и структуры нравственно-эстетического отношения [18] в сочетании с проведенным нами анализом философско-педагогических представлений об идеале учителя [17] позволяет рассматривать такое *отношение как основу профессиональной воспитанности педагога*. Именно из анализа философско-педагогического наследия со всей очевидностью прослеживается целостный конструкт профессиональной воспитанности педагога — его нравственно-эстетическое отношение к действительности, состоящее из трех тесно связанных между собой компонентов: когнитивного, эмоционального и деятельно-практического. В их сочетании кроется *ценный синергетический эффект*, — как единое целое они оказываются одной из важнейших интегративных характеристик воспитанности личности учителя. Отношение соединяет в себе большой спектр личностных качеств и проявлений индивида, совокупно выражающих меру его воспитанности, интериоризации им нравственных и эстетических ценностей, норм, принципов. Проявляясь в нравственно-эстетической позиции личности, в ее духовном кредо, отношение определяет поступки личности, логику и мотивы ее взаимодействия с окружающим миром, и в первую очередь — с другими людьми.

В анализе профессиональной воспитанности будущего учителя мы несколько не отрицаем и не умаляем значение фундаментальных знаний, необходимость освоения педагогом своего предмета и смежных с ним областей наук. Но при этом следует заметить, что практически все великие умы прошлого, все мыслители и педагоги акцентируют внимание на том, что есть нечто большее, нечто более важное и существенное, что составляет саму «сердцевину» учительской профессии, что выражает его — учителя — особое отношение к миру и самому себе — его *интеллигентность*.

Размышляя о сущности этого феномена, Д.С. Лихачев подчеркивает, что образованность еще не гарантирует интеллигентности: многие ошибочно полагают, что интеллигентный человек — это «тот, кто много читал», «получил хорошее образование» (и даже по преимуществу гуманитарное), «много путешествовал», «знает несколько языков». — *«Можно все это иметь и быть неинтеллигентным, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком»*. *Нельзя смешивать «образованность» с «интеллигентностью»*. Образованность, — по мнению Д.С. Лихачева, — «живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового».

Более того, говоря о соотношении этих категорий — образованности и интеллигентности, — Д.С. Лихачев подчеркивает: «Лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события, но если при всем этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штуковины», сделанной, только чтобы удивить, если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, если он проявит уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность своего языка — разговорного и письменного, — вот это и будет интелли-

гентный человек» [12, с. 52—53].

Профессиональная воспитанность — цель и результат профессионального воспитания будущего учителя. В ее основе, как мы уже отмечали, лежит нравственно-эстетическое отношение личности будущего учителя к окружающей действительности, к реалиям повседневного профессионального бытия педагога. Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на принесение социальной пользы, отражает его способность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь — человека будущего. Эта социальная активность, эта изначальная созидательность, установка на социальную пользу — ключевой момент в понимании сущности профессиональной воспитанности учителя. «Воспитанность вместе с образованностью — уровнем общих и профессиональных знаний, активностью в их непрерывном пополнении, желанием и умением самообразования — составляют социальность человека. Именно вместе: среди воспитанных, природно деликатных людей нередко встречаются не имевшие возможности учиться; среди же образованных — не столь уж редки хамы... Социальность — один из конечных и активных продуктов педагогического процесса, становящихся неперенным его участником, фоном, катализатором, побудителем, фактором динамики» [4, с. 72].

Так *интеллигентность, сопряженная с социальной активностью, оказывается формой внешнего проявления внутренней сущности учителя, проявлением его профессиональной воспитанности*. При этом, как отмечает Д.С. Лихачев, «знаниевая» составляющая личности не имеет принципиального значения для определения меры интеллигентности человека. Да, конечно, она важна, необходима, ценна, но «интеллигентность не только в знаниях», — она скорее «в способности к пониманию другого». Чувствование другого человека, понимание его душевного состояния, бескорыстная помощь ему, участие в его судьбе — черты истинно интеллигентной личности, которые проявляются в тысяче и тысяче мелочей: «в умении спросить, вести себя скромно», «в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому», «беречь природу», «не мусорить вокруг себя»... Интеллигентность — «это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям» [12, с. 52—53].

Конкретизируя свое понимание интеллигентности, нравственной и эстетической воспитанности, Д.С. Лихачев рассказывает о своем знакомстве с крестьянами русского Севера, «которые были по-настоящему интеллигенты. Они соблюдали удивительную чистоту в своих домах, умели ценить хорошие песни, умели рассказывать «бывальщину» (то есть то, что произошло с ними или другими), жили упорядоченным бытом, были гостеприимны и приветливы, с пониманием относились и к чужому горю, и к чужой радости» (12, с. 53). Обратим внимание и на то, что нравственное и эстетическое в понимании профессиональной воспитанности личности учителя оказываются, в трактовке Д.С. Лихачева, органично сопряжены между собой. Это сопряжение обусловлено тем, что нравственное олицетворяет общественное начало в положении и деятельности учителя, а эстетическое — личностное, человеческое его «оформление»; нравственное выражает содержание, сущность воспитанности личности, а эстетическое — его внешнюю форму, чувственный образ, способы воплощения в деятельности и поведении; нравственное выражает общественную необходимость, социальную значимость учительского труда, а эстетическое — свободу личности, ее творческую активность в созидании окружающего мира, в преобразова-

нии его, в воспитании его будущего — человека; нравственное носит преимущественно рациональный характер, эстетическое — эмоциональный, чувственный.

Бесконечно большое разнообразие проявлений истинно интеллигентной личности не поддается «учету», ибо невозможно запрограммировать все возможные жизненные и профессиональные ситуации учительского бытия. Но интеллигентность учителя — это профессионально необходимое интегральное качество, поскольку учитель имеет дело с особым предметом своей профессиональной деятельности, — он воспитывает личность юного человека — ребенка, он «вскармлиывает» духовной пищей тех, кто придет на смену ныне живущим поколениям, кто понесёт дальше, в будущее эстафету живущих — их опыт, традиции, культуру. Конкретизируя свое понимание «интеллигентности», тонкий знаток и ревнитель культуры считает, что *интеллигентность можно и должно развивать, воспитывать в человеке, — «тренировать душевные силы, как тренируют и физические»*. В понимании Д.С. Лихачева, *понятие «интеллигентность» синонимично нравственно-эстетическому отношению* как единству нравственности и красоты, внутреннего и внешнего: «приветливость и доброта делают человека не только физически здоровым, но и красивым. Да, именно красивым» [12, с. 52—53].

Формирование нравственно-эстетического отношения осуществляется на протяжении всей жизни человека, но на каждом этапе имеет свои особенности, связанные как с особенностями возраста, так и с особенностями проявления индивидуальности личности. Именно поэтому период «второй юности» имеет особое значение, поскольку он завершает физическое созревание человека, создает реальные предпосылки для обретения им нравственно-эстетической зрелости. Психологи подчеркивают, что это «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных функций взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессионально-трудовые» [1, с. 334]. Заметим в этой связи, что пятилетняя вузовская дистанция движения будущего педагога от первого к пятому курсу наглядно иллюстрирует колоссальную эволюцию нравственно-эстетического сознания студента, когда действительно завершается формирование целостной личности специалиста, когда в самостоятельную жизнь, в профессиональную деятельность выходит красивый, духовно богатый, интеллигентный учитель, обогащенный не только знанием своего предмета, но и освоивший значительный пласт общечеловеческой и профессиональной культуры, сформировавший устойчивую нравственно-эстетическую позицию по отношению к окружающей его действительности, имеющий собственную систему взглядов на мир, сознательно реализующий их, утверждающий себя как творец своей собственной судьбы.

На этой пятилетней дистанции движения будущего педагога к своему идеалу, как известно, встречаются различные по своим проявлениям студенты, которые не всегда соответствуют сложившемуся в общественном сознании представлению об истинно интеллигентном учителе. Кроме того, сам процесс «восхождения» к профессиональному эталону, идеалу, как правило, не всегда бывает ровным, гармоничным, «беспроблемным». Да и уровень социальной активности будущих педагогов сегодня имеет различный вектор направленности, не всегда ориентированный на других людей, на социальное окружение, на детей. В этой связи мы попытались выяснить, какие проблемы оказываются в фокусе внимания будущей интеллигенции, какие темы чаще всего обсуждают студенты в свободном общении, что является для них предметом наибольшего интереса. Результаты обследования 1460 студентов представле-

ны в таблице 2.

Таблица 2

Содержательные аспекты общения в стихийных студенческих сообществах

Обсуждаемые темы	Часто (%)	Иногда (%)	Никогда (%)
Сексуальные темы	74,4	25,6	0,00
Проблемы дружбы, взаимоотношения со сверстниками	67,7	32,3	0,00
Новости поп-рок-музыки	66,0	27,3	6,7
Проблемы любви	64,7	35,3	0,00
Юмористические, «прикольные»	59,7	40,3	0,00
Способы зарабатывания денег	40,8	54,2	5,0
Политические события и персоны	34,9	60,9	4,2
Тенденции моды	34,5	44,5	21,0
Автомобильная тематика	30,3	39,9	29,8
Проблемы взаимоотношений с преподавателями университета	20,6	42,0	37,4
Перспективы развития школы и образования	17,2	40,8	42,0
Экологические проблемы, отношение к миру природы	14,3	22,3	63,4
Проблемы исторического прошлого России, ее судьбы	10,9	40,8	48,3
Проблемы распространения болезней, охраны здоровья	9,7	30,3	60,0
Вопросы смысла жизни, поиска счастья	9,2	34,1	56,7
Новости в жизни учреждений культуры и искусства города	8,4	36,6	55,0

Как видно из приведенной таблицы, будущие представители отечественной интеллигенции строят свое отношение к окружающей жизни «от себя», от своих внутренних потребностей и влечений, от своих целей и ценностей. Обращает на себя внимание то, что социальное, «мирское» уходит на второй план, достаточно определенно выражая общественную, гражданскую позицию современного студенчества. По нашим данным, лишь 7—8 % студентов сознательно и целенаправленно готовятся к профессионально-педагогической деятельности... А отсюда рождается целый клубок противоречий и проблем, одной из которых является проблема наследования, преемственности профессиональных традиций русской интеллигенции, их ретрансляции будущим поколениям отечественного учительства. Мы составили некоторый весьма условный перечень наиболее типичных профессиональных качеств учителя (см. табл. 3) и предложили студентам старших курсов отметить, какие из названных качеств, по их мнению, в наибольшей мере представляет для них субъективно значимую ценность. Ответы студентов превзошли все наши ожидания: наибольшую ценность для них представляют *авторитет, самостоятельность, независимость*.

Таблица 3

*Перечень профессионально ценных качеств учителя
(по работам зарубежных и отечественных философов и педагогов)*

Ценности-цели	Ценности-чувства	Ценности-действия
Авторитет	Альтруизм	Аккуратность
Активность	Воодушевление	Благодарность

Благородство	Впечатлительность	Благотворение
Воля	Гармоничность	Благотворительность
Высокая нравственность	Гражданственность	Вежливость
Дальновидность	Гуманизм	Верность
Демократизм	Доброта	Взаимовыручка
Достоинство	Доверие	Взаимопомощь
Здоровье	Долг	Внимательность
Инициативность	Достоинство	Выдержка
Интеллигентность	Дружелюбие	Деликатность
Коллективизм	Жалость	Добродетельность
Конгруэнтность	Жизнерадостность	Доброжелательность
Образованность	Защищенность	Доверительность
Общение	Интернационализм	Естественность
Объективность	Искренность	Заботливость
Оптимизм	Милосердие	Исполнительность
Правдивость	Мужественность	Конструктивность
Принципиальность	Непримиримость	Мастерство
Простота	Неравнодушие	Мягкость
Прямота	Неуспокоенность	Настойчивость
Разумность	Неутомимость	Независимость
Самоактуализация	Одухотворенность	Общительность
Самовоспитание	Ответственность	Организованность
Самовыражение	Открытость	Партнерство
Самоосуществление	Патриотизм	Почтительность
Самореализация	Сентиментальность	Приветливость
Самоотдача	Сердечность	Прилежание
Самооценка	Скромность	Радушность
Самосовершенствование	Совестливость	Самостоятельность
Самосознание	Сопереживание	Самоуважение
Свобода	Сорадование	Скромность
Сдержанность	Сострадание	Смелость
Скромность	Страстность	Сотворчество
Социальная активность	Товарищество	Сотрудничество
Справедливость	Толерантность	Спокойствие
Стремление к истине	Трудолюбие	Тактичность
Творчество	Увлеченность	Точность
Трудолюбие	Удовлетворенность	Требовательность
Убежденность	Утонченность	Убедительность
Целеустремленность	Целостность	Уважительность
Целостность	Человеколюбие	Уверенность
Человечность	Щедрость	Умеренность
Честность	Эмоциональность	Упорство
Чистота (нравственная)	Эмпатия	Уступчивость
Эрудиция	Юмор	Целенаправленность
...

На основе приведенного перечня профессиональных качеств учителя М.А. Ларина (Елецкий госуниверситет) провела диагностику осознания студентами личностных качеств идеального учителя, предложив более оптимистичные (в сравнении с нашими данными) выводы и прогноз. По ее данным, недостаточно осознают идеал учителя лишь 28 % студентов; осознают в достаточной мере — 52 %; в полной мере осознают — 20 %. Причем сравнение своих собственных качеств с идеалом показало завышенную самооценку у 48 % будущих педагогов; заниженную — у 32 %; адекватную — только у 20 % студентов [9, с. 109—110; 172—173].

Конечно, самым убедительным, самым доступным студенту примером для

подражания является пример вузовского преподавателя, его отношение к окружающим людям, к своей собственной профессиональной деятельности. Мы попросили студентов назвать наиболее характерные черты вузовских преподавателей и обозначить степень выраженности в них этих личностных качеств (см. табл. 4). Разумеется, наше внимание привлекают те черты, которые положительно оцениваются студентами и имеют наибольшую выраженность в вузовских педагогах. Но обращает на себя внимание и то, что «нейтрально» (или относительно невысоко) оцениваются студентами такие проявления современной вузовской интеллигенции, как *социальная апатия, инертность, равнодушие, безучастие, закрытость, самоизоляция, личная скромность, сдержанность*.

Таблица 4

Характерные черты преподавателей университета в оценке студентов

Качества преподавателей педагогического вуза	Выраженность качеств (%)						
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
Методическое мастерство	0,00	0,84	0,00	1,26	47,06	19,33	31,51
Педагогический такт, культура отношений	5,88	2,10	5,88	11,34	32,77	10,50	31,51
Принципиальность, твердость, честность	0,00	0,00	2,10	9,24	17,23	42,02	29,41
Образцовое служение своей профессии	0,00	0,00	0,00	2,52	19,75	48,32	29,41
Терпимость к недостаткам других людей	0,00	0,00	6,30	14,71	23,95	34,03	21,01
Глубокое знание своего предмета	0,42	3,78	3,36	7,14	24,79	44,79	15,55
Доброта, душевная мягкость, обаяние	12,18	4,62	8,82	1,68	38,66	21,43	12,61
Ярко выраженная гражданская позиция	0,00	0,00	9,66	24,79	30,67	24,37	10,50
Широкий кругозор, эрудиция	0,00	0,00	0,84	2,94	58,40	28,57	9,24
Социальная апатия, инертность	21,43	32,77	12,18	14,29	19,33	0,00	0,00

Окончание таблицы

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>
Личная скромность, сдержанность	3,36	7,14	2,10	10,92	25,21	51,26	0,00
Целеустремленность, способность к волевому напряжению	1,26	3,36	7,14	22,27	43,70	22,27	0,00
Высокая общая культура, интеллигентность	5,88	11,34	13,45	9,24	34,87	25,21	0,00
Порядочность,	5,88	9,24	10,08	15,97	16,81	42,02	0,00

ответственность							
Гуманизм, уважение к личности студента	8,82	9,66	22,27	34,03	24,37	0,84	0,00
Равнодушие, безучастие	11,76	22,69	0,00	24,79	31,51	9,24	0,00
Бескорыстие, щедрость	1,68	18,49	13,45	8,82	44,12	13,45	0,00
Закрытость, самоизоляция	33,19	27,73	22,69	10,92	5,46	0,00	0,00

Очевидно, что студенты довольно точно подметили традиционно «уязвимые» черты русской интеллигенции — социальную изолированность, сдержанность в проявлении своей гражданской, политической позиции. Интеллигенция, на наш взгляд, всегда была разобщена, никогда не была сплочена, кооперирована — ни идейно, ни организационно, а если и объединялась, то, как правило, вокруг власть имущих, да и то только до тех пор, пока близость интеллигенции была выгодна власти. Видимо, «промежуточное» положение интеллигенции в социальной структуре общества предопределяет и во многом объясняет ее статус, ее поведение: не имея реального отношения к средствам производства, не имея прямого влияния на принятие политических решений, интеллигенция обречена на вечную роль «обслуги», на унижительное и оскорбительное прислуживание власти... Вспомним, сколько типажей чацких, — сколько образов подлинных интеллигентов, сознательно противопоставляющих себя власти, не идущих на сговор со своей совестью, — предложила нам отечественная литература! Именно поэтому позором русской интеллигенции можно считать восхваление ее отдельными представителями в Бетховенском зале Большого театра только что «переизбранного» на новый срок известного политического деятеля, «гаранта Конституции», здравицы в его адрес, «неукротимую» поддержку намеченного им, «всенародно одобряемого» курса реформ. Как стыдно понимать, что это словословие из уст интеллигенции порождено всего лишь предвкушением бесплатных бутербродов в театральном буфете и возможностью получения «царских» подачек в виде дач, квартир, званий... Великая Смута в обществе неизбежно порождает смуту и в сознании людей (как здесь не вспомнить булгаковского профессора Преображенского с его комментарием: «Разруха не в клозетах, разруха в головах?»); и пока в этой разрухе, в этой всенародной смуте «интеллигенция поет *блатные* песни» (Е. Евтушенко). Куда уж тут думать о будущем? Как современно воспринимаются в этой связи воспоминания профессора Н.Н. Фирсова об университетских порядках в России XIX века: «Если царь был первый сыщик в государстве, то каждый желавший сделать карьеру становился сыщиком, — и канцелярии российских университетов фактически превращались в отделения жандармских управлений» [5, с. 253].

Интеллигенция не может жить без интеллектуальной свободы, без возможности думать, говорить правду, стремления приносить пользу людям. Главным и единственным ограничителем в этом стремлении к свободе для интеллигенции остается ее совесть. «Основной принцип интеллигентности — интеллектуальная свобода, свобода как нравственная категория. Не свободен интеллигентный человек только от своей совести и своей мысли... Совесть не только ангел-хранитель человеческой чести, — это рулевой его свободы, она заботится о том, чтобы свобода не превращалась в произвол, но указывала человеку его настоящую дорогу в запутанных обстоятельствах жизни, особенно современной» [11, с. 617—618].

Увы, часто вся оппозиционность интеллигенции ограничивается преимущественно рамками домашней кухни или университетской лаборатории... «Пора же,

наконец, русским ученым понять, что наука может беспрепятственно развиваться лишь там, где ее учения свободны, и что такая свобода мыслима лишь в свободном государстве. На основании этой аксиомы можно сказать, что наши политические мученики делают для будущего развития русской науки больше, чем ученые филистеры, не видящие потребностей нашей современной действительности из-за реторт, летописей или кристаллов», — писал Г.В. Плеханов, размышляя об Афанасии Прокофьевиче Шапове. О том самом Шапове, которому Евгений Евтушенко посвятил одну из глав поэмы «Казанский университет».

Он историк был. Честный историк.
Выпивал. Но в конце-то концов
честный пьяница все-таки стоит
сотни трезвенников-подлецов.
Как он мог созерцать бессловесно,
если кучку крестьян умирять
на село под названием Бездна
вышла славная русская рать?
...И за честность такую расщедрясь,
понесла его власть-нетопырь
через муки безденежья, через
Отделение третье, в Сибирь.
Его съели, как сахар, вприкуску,
и никто не оплакал его,
и на холмике возле Иркутска
нету, кроме креста, ничего [5, с. 229—231].

Размышляя о будущем российской интеллигенции, не будет лишним напомнить, что в 1918 году, в сборнике «Из глубины» известный отечественный правовед И. Покровский писал: «Кошмар пока растет и ширится, но неизбежно должен наступить поворот: народ, упорно, несмотря на самые неблагоприятные условия, на протяжении столетий, и притом в сущности только благодаря своему здравому смыслу, строивший свое государство, не может пропасть. Он, разумеется, очнется и снова столетиями начнет исправлять то, что было испорчено в столь немногие дни и месяцы. Народ скажет еще свое слово! Но как будете жить дальше вы, духовные виновники всего этого беспримерного нравственного ужаса? Что будет слышаться вам отовсюду?» [8, с. 11].

Позиция интеллигенции в жизни современного общества особенно важна: от ее взгляда на перспективы развития России, ее роли в глобальных процессах изменения современного мира зависит будущее страны, особенно — молодежи. Миру не нужна Великая и могучая Россия; крупнейшие экономически развитые страны не допустят ее возрождения, утверждает Дж. Къеза. — Она может быть чем угодно — мировой свалкой радиоактивных и химических отходов, может быть источником сырья и рынком сбыта готовой продукции, но она не должна встать с колен, она не должна быть конкурентом для крупнейших держав. Хорошо понимая это, их лидеры нашли точную мишень — систему образования. Разрушив ее, они создадут предпосылки для саморазрушения этноса, для вырождения его культуры. Это самый дешевый для них и самый эффективный путь уничтожения России. Дж. Къеза подчеркивает: «Третий Рим, или вернее, страна, претендовавшая на этот титул, сворачивает свои знамена. Первый пал под ударами полчищ варваров, второй — под ударами

Востока, который с рождения пропитывал его. Этот Рим уничтожается на наших глазах Западом. Единственное отличие от двух других состоит в том, что падение совершается намного быстрее. И без боя. Россия со всей своей хваленой духовностью склоняется с приходом скупого царства прагматизма, успеха и материализма. Быть может, есть еще время для мучительных конвульсий, для кровавых и бесполезных судорог, порожденных иллюзиями, которые всегда отказываются умирать. Но новый взлет маловероятен. Спад и распад — которым сами россияне способствовали своей ленью и глупым подражанием худшим примерам — только начались. За потерей Средней Азии последует утрата Кавказа. А потом россияне распрощаются с Сибирью, их подомнет самый сильный из «азиатских тигров» [8, с. 257].

Наступивший XXI век покажет, сбудутся ли эти пророчества. История покажет, сможет ли русский народ сохранить свою самобытную культуру, обеспечить новый духовный прорыв, сохранить важные нравственные ориентиры в созидании человека. Интеллигенция обязана помочь собственному народу выстоять, преодолеть все нелегкие испытания, выпавшие на его долю, осуществить подлинный социально-экономический и культурный прогресс. «Смысл истории состоит в том, чтобы сохранить идентичность народа. Теория прогресса ищет *успешной истории*, дающей благополучные и благодетельные результаты. Теория понимания ищет *преемственной истории* — не той, что неизменно удовлетворяет наши чаяния, а той, которая, даже погружая нас в пучину бедствий, сохраняет нас как культурно-историческую личность, обладающую памятью и знанием. Таким образом, культурологический критерий, который, по всей видимости, более близок понимающей теории, делает акцент не на внешних результатах, а на внутренней целостности. Там, где последняя утрачивается, история становится «чужой», внешней и лишённой смысла» [14, с. 48—49]. Именно таким виделся наступивший XXI век патриарху русской интеллигенции, хранителю национальной культуры Д.С. Лихачеву: «Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющее талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которым должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести — вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке» [10, с. 6].

История русской интеллигенции не бедна примерами нравственной твердости, высоты духа, негибкости характера ее лучших представителей: публично униженный властью, оскорбленный ею, подверженный гражданской казни Н.Г. Чернышевский; отказавшийся от получения высокой президентской награды из рук Б.Н. Ельцина А.И. Солженицын; не предавшая прошлого Юлия Друнина; понимавший трагичность и масштабы Чернобыльской катастрофы, не в силах молчать о последствиях радиационного заражения почти половины Европы академик Легасов... — На такие поступки способны немногие! Сотни примеров истинной совестливости, высокой нравственности, беззаветного служения своему народу сегодня не пропагандируются властью, не становятся официальным образцом для воспитания новых поколений интеллигенции. Эти имена, человеческий и профессиональный подвиг этих людей нынешняя интеллигенция бережно хранит в своей памяти, взрачивая на их примере молодую поросль будущей российской культуры, науки, образования. И эти семена неизбежно дадут свои здоровые и крепкие всходы, проклюнутся к свету, взойдут из тела российской земли «собственными платонами и ньютонами», дадут

будущим поколениям юных граждан России здоровую духовную пищу, вскормят их, чтобы не прекратилась великая духовная эстафета, чтобы не иссяк в народе источник сердечных терзаний.

Процесс внутреннего оздоровления общества неизбежен, в среде интеллигенции уже идет внутреннее размежевание и самоочищение, избавление от предателей, перерожденцев, от случайных попутчиков. Интеллигенция в новом поиске. В поиске себя самой. Залог ее самосохранения — ее великие традиции — *традиции вечно мучиться и страдать, быть совестью и честью русского народа.*

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
2. Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Волгоград: Перемена, 2000.
3. Валицкая А.П. Образование в России: стратегия выбора. СПб.: РГПУ, 1998.
4. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. М.: Изд-во УРАО, 2000.
5. Евтушенко Е. Избранные произведения: В 2 т. М.: Худож. лит., 1975. Т. 2.
6. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.; Белгород, 1993.
7. Кара-Мурза С.Г. Опять вопросы вождям. Киев, 1998.
8. Къеза Дж. Прощай, Россия. М., 1997.
9. Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета: Дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2002.
10. Лихачев Д.С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4.
11. Лихачев Д.С. О русской интеллигенции // Раздумья о России. СПб., 2001.
12. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Дет. лит., 1989.
13. Отношения как проблема психологии воспитания / Под ред. А.И. Щербакова. Л.: ЛГПИ, 1973.
14. Панарин А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. М.: Логос, 1998.
15. Педагогическая антропология / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО, 1998.
16. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. М., 1981.
17. Репринцев А.В. В поисках идеала Учителя: Проблемы профессионального воспитания будущего учителя в истории философско-педагогической мысли. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2000.
18. Репринцев А.В. Эстетическое отношение личности к действительности: сущность, структура, формирование. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2000.
19. Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1.



Педагогическая наука и практика

Л.К. Гребенкина, Н.С. Анциперова

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Система управления образованием в нашей стране представляет собой вертикаль, включающую четыре соподчиненных уровня: федеральный, региональный, муниципальный, образовательного учреждения. Каждый период общественного развития накладывает свой отпечаток на характер взаимоотношений между управляющими и организационными структурами разного уровня.

Преобразования политического и социально-экономического характера последнего десятилетия минувшего века привели к децентрализации управления, перераспределению полномочий, предоставлению гораздо большей самостоятельности управленческим подструктурам каждого уровня, ослаблению директивных воздействий управляющей системы на управляемую. В настоящее время значительная роль отводится муниципальной и внутришкольной управленческой инициативе, что связано со строительством правового государства и обусловлено новым взглядом на местное самоуправление как основу развития гражданского общества. Расширение прав, предоставление свободы творчества сопряжено с увеличением ответственности за принимаемые решения в первую очередь перед теми, кто рядом, для кого функционирует вся образовательная система. Эти перемены внесли свои коррективы в понимание целей, сущности, структуры управляющей системы и, соответственно, в подготовку школьных работников, в том числе управленцев-профессионалов.

Переход от управления функционированием школы к стратегии и технологии управления ее развитием означает не только использование ранее достигнутого школой образовательного потенциала, но и призвано обеспечить наращивание его за счет освоения новшеств и продуктивного использования в дальнейшем. Совокупность обоих процессов и составляет сущностную характеристику жизнедеятельности школы.

Теория управления школой как педагогической системой основывается на гуманно-демократическом, социоцентрическом (цель задается обществом) и системном подходах. Внутришкольное управление исследователи определяют как целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата. Эффективность управления развитием школы, по мнению ученых В.И. Ерошина, А.Е. Капто, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой,

М.М. Поташника, обеспечивается системно-целевым управлением с широким включением в процессы разработки и реализации планов развития всего педагогического коллектива.

Системное программно-целевое управление школой на основе проблемно-ориентированного анализа в нашем понимании является основополагающей идеей. Выбор стратегии, тактики, содержания, средств, форм, методов, технологии внутришкольного управления целиком и полностью зависит от той концепции, которую определяет для себя педагогический коллектив в соответствии с общепринятыми ценностями образования, среди которых гуманизация образования занимает ведущее место.

С этих позиций нами было сформулировано определение внутришкольного управления как специфической научно обоснованной деятельности руководителей школы, направленной на создание кадровых, информационных, технологических, материально-технических условий для целенаправленного, сознательного, продуктивного, творческого сотрудничества и педагогической поддержки всех субъектов целостного педагогического процесса посредством приведения в действие механизмов самоорганизуемых познавательных и воспитательных процессов, обеспечивающих достижение высокого качества образования.

В соответствии с данным понятием была разработана *концепция внутришкольного личностнообразного управления*. Мы исходили из того, что изменения в управляющей системе взаимосвязаны с преобразованиями в управляемом объекте, вытекают из прогнозов на будущее и проблемно-ориентированного анализа предшествующего этапа развития школы. Необходимыми требованиями к концептуальному проекту являлись его актуальность, реалистичность, системность и целостность.

Концепция личностнообразного управления строится на основе преемственности опорных позиций развития школы (школа № 67 города Рязани) и включает в себя три этапа, характеристика которых представлена в следующих разделах: исходное состояние школьной педагогической системы; новое качество внутришкольного управления; развитие внутришкольного управления на основе Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

1. Исходное состояние школьной педагогической системы (1993—1996)

На данном этапе в качестве ведущих концептуальных идей были определены разноуровневое, многопрофильное, вариативное обучение посредством осуществления преемственности школы с дошкольными учреждениями и тесного сотрудничества с вузами города, создания соответствующих условий деятельности, адекватной системы внутришкольного управления. Предусматривалась целенаправленная работа по формированию нового педагогического мышления, подготовке общественного мнения к восприятию новых идей и инновационных подходов в учебно-воспитательном процессе. Ведущими принципами были определены: системность, целенаправленность, востребованность, обоснованность, реалистичность, преемственность, качество.

Ставилась задача создания школьной нормативно-организационной базы модернизации образовательного учреждения, соответствующей Закону РФ «Об образовании» и другим нормативно-правовым актам федеральных и местных органов власти и управления.

Выделенные нами проблемы школьного образования были разделены на две группы: в первую входили проблемы, разрешение которых определяется федеральным и регионально-административным уровнем, во вторую — проблемы внутри-

школьного порядка.

К проблемам второй группы были отнесены следующие:

- ◆ Недостаточный уровень методологической культуры учителя, препятствующий созданию авторских проектов, моделей, технологий, неумение привести в действие механизмы саморегулируемых познавательных и воспитательных процессов как в собственной практике, так и в деятельности учеников.
- ◆ Незавершенность перехода от педагогики воздействия к заинтересованному взаимодействию, продуктивному сотрудничеству, оказанию поддержки личности в ее индивидуальном самоопределении, творении самого себя.
- ◆ Неоднозначность понимания педагогами различных аспектов качества образования (обучения, воспитания, развития, управления), путей и способов обеспечения качественной работы.
- ◆ Консерватизм в конструировании и проведении урока, отсутствие умения организовать познавательную деятельность обучающихся как активный процесс их взаимодействия с окружающим миром, как деятельность, основанную на самостроительстве, сотрудничестве с детьми и взрослыми.
- ◆ Отсутствие целостной системы формирования общеучебных умений и навыков у учащихся, начиная с начальной школы, и дальнейшее развитие их на основе преемственности в среднем и старшем звене.
- ◆ Медленное внедрение научно-обоснованных принципов технологизации и индивидуализации в учебно-воспитательный процесс. Рассогласованность управляемой и управляющей систем.
- ◆ Оптимизация внутришкольной деятельности, совмещение процесса повышения качества образования с сохранением и укреплением здоровья учащихся и учителей.

Для разрешения означенных проблем, осуществления перевода системы в новое качественное состояние мы опирались на внутренние источники саморазвития. Однако для того, чтобы привести их в движение, использовались внешние импульсы, соответствующая питательная среда в виде научных идей, теорий, инициатив, открывающейся перспективы творчества, проявления и развития потенциальных возможностей личности. Учитывалось, что оптимальность результатов в деятельности достигается при условии готовности коллектива к инновациям, осознанного стремления к самопреобразованию, саморазвитию своих внутренних ресурсов — личностных структур сознания, придающих гуманную направленность профессиональной деятельности на новом витке развития школы.

2. Новое качество внутришкольного управления (1996—2000)

Цели и содержание данного этапа определялись ведущей идеей личностно-образного управления, которая базируется на теории самоорганизуемой педагогической деятельности.

Для обозначения нового качества внутришкольного управления в процессе гуманизации образовательного учреждения мы ввели термин «личностнообразное управление». Под личностнообразным управлением мы понимаем управленческую деятельность, направленную на самоуправляемость оргструктур и входящих в их состав субъектов, осуществляемую посредством адаптации управленческих действий к личности в процессе целереализуемого сознательного сотрудничества, педагогической поддержки на основе выявления персональных возможностей каждого и развития творческого потенциала, самостроительства и самореализации индивиду-

альной профессиональной траектории, обеспечивающей переход из состояния возможности в состояние активной действительности.

Данное определение, на наш взгляд, точнее всего выражает главную суть осуществляемого управления, при этом учитывалось, что термин «личностнообразное» объединяет два простых и распространенных по семантике слова — личность и сообразность. Данный подход предполагает не только установку на «самость» и развитие личности, но и требует от управленца соотносить свои действия с реальными и потенциальными возможностями субъектов. В нашем представлении, личностнообразное управление является более емким и действенным понятием, суть которого не только в том, чтобы признавать в человеке личность, но и взаимодействовать сообразно его данности и потенциальным возможностям. Личностнообразное управление призвано содействовать новому пониманию учителем своей роли и значимости в образовательном процессе, внутреннему убеждению в необходимости перехода от трансляционно-формирующего подхода, осуществляемого в основном методом вербального воздействия в учебно-воспитательной работе, к созданию условий для проявления и развития личностных структур сознания в соответствии с гуманистическими требованиями. В этой связи стержневыми компонентами личностнообразного управления становятся ценностно-целевая, содержательная и технологическая составляющие преобразующей управленческой деятельности, базирующейся на принципах демократизации и гуманизации, антропологизации, феноменологизации, синергетичности, взаимосвязи теоретической и практической деятельности, достижений «акме», технологичности профессиональной деятельности, обеспечивающей ее продуктивность.

Личностнообразное управление, не отвергая накопленного позитивного опыта, привносит в систему внутришкольного управления ряд характерологических особенностей, преобразующих атмосферу и облик школы, усиливает ее притягательность и значимость в жизни каждого человека: признается самоценность личности, право быть самим собой; расширяется диапазон творческих возможностей за счет самопознания, осознанного самостроительства, создания условий для разностороннего развития, проявления индивидуальных способностей, принятия каждого, совпадения или сближения общественных и личностных смыслов деятельности, партнерства и сотрудничества, свободного выбора способов достижения совместно планируемых результатов. Цели деятельности соотносятся не только с государственным заказом, но и с образовательными потребностями и степенью готовности к их реализации самих участников школьного сообщества в границах, определенных школьной образовательной системой. Личностные качества не «задаются» администрацией, а «востребуются» внешним иницированием как существующие и развивающиеся в благоприятной среде. Субъект-субъектные взаимодействия открыты для постоянного обновления новыми смыслами знаний, отношений, понимания. Субъективная оценка руководителем знаний, опыта, проведенного занятия учителя вытесняется диалоговой, рефлексивной, тринитарной (руководитель-учитель-ученик), позволяющей выйти в так называемую стороннюю позицию, прийти к саморегулированию образовательной деятельностью. Технологизация учебно-воспитательного процесса, творческое проявление учителя и ученика, их взаимное обогащение в совместной продуктивной деятельности выходит на первый план вместо копирования методики чужих образцов деятельности. Педагогическая поддержка руководителя, опирающегося на внутренние источники развития педагога и школьника, приобрета-

ет иной смысл, имеет следствием самоутверждение, самоактуализацию и самореализацию личности. Таким образом, удовлетворяется природная потребность человека в выборе знаний, поступков, действий, отношений из многообразия существующих вариантов; появляется заинтересованная позиция в профессиональной деятельности коллег, успешности обучающихся, совместное переживание достижений и неудач, обуславливающих психологический комфорт, теплоту и единение школьного коллектива.

Внутришкольное управление обеспечивается наличием инициативного руководящего ядра, состоящего из творческих специалистов, обладающих современной теоретической подготовкой, проблемным видением ситуации, качествами лидера, исследователя, способностями к самосовершенствованию, самореализации, успешному взаимодействию с социумом. Полный комплекс условий обеспечивается системно-целевым управлением при активной роли всех субъектов школьного сообщества на основе технологии личностнообразного управления. Технологический цикл охватывает все звенья управления — от цели до результата, предусматривает технологичность каждой подсистемы. В ходе решения управленческих задач, направленных на развитие школы через вариативность, индивидуализацию, интеграцию, технологизацию образовательной деятельности с человекоцентристских позиций, наряду с традиционными, значительное место отводится функциям управления инновационными процессами.

Реализация данной концепции и технологии сопровождается координацией и мониторингом различных управленческих циклов, состоящих из последовательности аналитико-диагностических действий, целеопределения, планирования, организации, руководства, контроля и регулирования.

На втором этапе развития школы ставились и реализовывались следующие цели: осуществление личностнообразного управления на основе создания общественных оргструктур, самоформирования методологической культуры учителя, развития личностных структур сознания, самостоятельности в способах достижения цели, предоставления свободы педагогических действий, возможности максимального использования творческого потенциала, эффективного развития индивидуальных способностей каждого ребенка и взрослого, готовности возложить ответственность на себя.

3. Развитие внутришкольного управления на основе Концепции модернизации российского образования (с 2001 г.)

На основе Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года была разработана программа развития школы на ближайшие годы. В целях создания условий достижения современного качества образования в школе была спроектирована и осуществляется система мер, соответствующая приоритетам Концепции. С 2002/03 учебного года школа приступила к осуществлению четырехлетнего начального обучения, включилась в реализацию проекта «Начальная школа XXI века». Предусматривается дальнейшее развитие профильного обучения. Школа приступила к предпрофильной подготовке учащихся 9-х классов. Проводится апробация нового содержания образования, разработан перечень универсальных умений и навыков учащихся с 1 по 11 класс на основе принципов комплексности и преемственности их формирования. В перечне, наряду с организационными и интеллектуальными умениями, выделены информационные и коммуникативные. Выбор учебных планов и программ определяется сообразно целевым и ценностным ориентирам проекта развития школы, требованиям обеспечения целостности системы знаний с учетом

имеющихся и потенциальных персональных возможностей участников школьного сообщества (как детей, так и взрослых). Апробация нового содержания образования, современных технологий активизировала научно-исследовательскую работу в школе. В решении задач воспитания гражданской ответственности и правового самосознания, инициативности и самостоятельности подрастающего поколения неопределимую роль играет участие учителей и учащихся в реализации экспериментальных проектов «Краеведение как средство воспитания гражданской позиции школьников» и «Правовое воспитание в школе», «Развитие проектных и исследовательских навыков школьников средствами информационно-коммуникативных технологий». Проект «Правовое воспитание в школе» предусматривает освоение курса «Общество и я», начиная с 5 класса.

В рамках первого проекта исследовательская группа учителей определяет условия эффективности организации краеведческой работы в целостном педагогическом процессе, способствующие развитию гражданской позиции учащихся, выявляет оптимальное соотношение теоретического и практического компонентов краеведения в изучении различных учебных дисциплин и во внеклассной работе. Каждый участник проекта имеет задание, подчиненное общей цели и решению конкретных задач. В нем описывается содержание и этапы работы, ожидаемые результаты, компенсирующие меры. В ходе реализации проекта составляются координационно-тематические карты программного изучения материалов краеведения в учебном процессе и в системе внеклассной воспитательной работы, которая включает 4 основных блока: объединения по интересам (НОУ, кружки, факультативы, проектные группы), экскурсионно-туристическое направление; исследовательско-восстановительная работа на историко-природных объектах; тематические мероприятия (конференции, информационные сообщения, конкурсы, игры, викторины).

Современное понимание и признание гуманистической позиции в педагогической деятельности предполагает освоение управленцами и учителями механизма самопроизводства продуктивных способов создания собственных, дополненных личностными смыслами учебно-воспитательных и управленческих технологий. Причем технологизации подвергаются все ее основные подсистемы: обучение, воспитательная работа, административная и обеспечивающая подсистемы.

Главным показателем эффективности управления становится не исполнительская дисциплина, а отношения. Принципиально важным фактором в технологии управления становится гуманистический стиль руководства, гуманное отношение к людям. Стиль руководства является одним из оснований для определения видов технологий управления.

Технологическую модель личностнообразного внутришкольного управления мы представляем в виде следующей логической схемы (см. рис. 1).

В основе данной технологии — проектирование среды для изменений в заданном направлении, управление влиянием на организацию жизнедеятельности школьного коллектива, образующим и совершенствующим личностный опыт, знание и сознание ее субъектов, создание возможности самоактуализации, удовлетворения и развития потребности в акмеологическом самостроительстве на основе овладения более высоким уровнем мастерства, профессиональной компетентности, творчества, методологической культуры.

Таким образом, способность и готовность к управленческой деятельности определяется методологической культурой и профессионализмом педагогических кадров, культурой управленческого труда. Своевременное внедрение научно обоснованной теории в педагогическую практику значительно сокращает путь к достижению цели, позволяет достичь высокого качества образования и воспитания учащихся.

ся. Вот почему неотъемлемой частью образовательной политики школы является забота ее руководителей о предоставлении учителям возможностей для реализации потребностей в духовном и профессиональном совершенствовании себя и той учебно-воспитательной среды, в которой взаимодействуют участники целостного педагогического процесса.

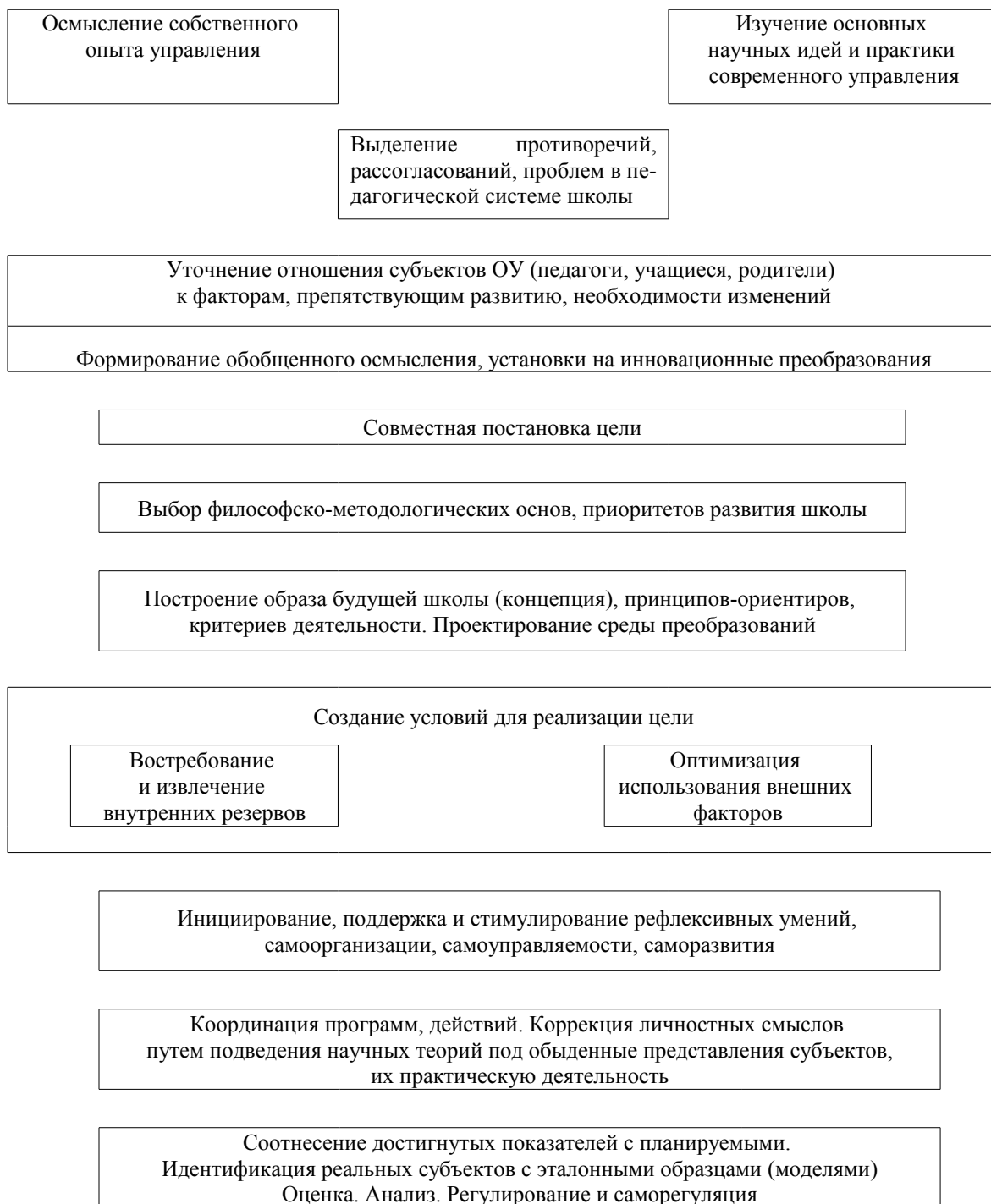


Рис. 1. Технологическая модель личностнообразного внутришкольного управления

**АНАЛИЗ ДИНАМИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА УЧИТЕЛЯ
В ИССЛЕДУЕМЫХ МАССИВАХ
(ШКОЛА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЛИЦЕЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ,
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИНСТИТУТЫ)**

В выборе рода деятельности человек всегда руководствуется мотивами, осознанной целью. Мотив дает возможность вербализовать цель, программу действия и обеспечивает устойчивые условия для начала определенной деятельности, которая выступает как объективный процесс взаимодействия человека и среды. Изучение мотивов выбора педагогической профессии, анализ побудительных сил позволяют выявить особенности формирования личности будущего учителя, оценить менталитет учителя как уникальное феноменальное образование, качественно отличающееся от форм, способов, средств социального восприятия, специального мышления и социального поведения людей других профессий, специальностей.

Наши последние исследования (1995—1999 гг.) подтвердили, что раскрыть содержание мотивов выбора педагогической профессии и их дальнейшую трансформацию у студентов, молодых учителей, педагогов, имеющих профессиональный стаж, можно в анализе всех психологических компонентов, деятельности социальных отношений, личностной направленности, избравших профессионально-педагогическую работу.

Характер и уровень, динамика и последующая трансформация побудительных сил студента, его отношение к различным сторонам социального окружения (самой жизни), формирование убеждений, ориентации, установок, выраженной прагматичной (целесообразной и реалистичной) направленности, прочных знаний и устойчивых профессиональных интересов — все это основные звенья в становлении личности учителя и его *ментального облика*.

В своем исследовании мы исходим из следующего положения, утверждающего, что выбор педагогической профессии происходит не всегда осознанно. Основными причинами проявления неосознанного выбора являются слабая осведомленность о ее структуре и содержании (аналогично это и в выборе многих других специальностей, подтверждено работой С.П. Крягжде), отсутствие устойчивых педагогических интересов и склонностей к труду учителя.

Общеизвестно, что профессионально-педагогическая направленность личности формируется в результате правильного и личного представления о педагогической деятельности в целом, и деятельности учителя-предметника, в частности. Реальное представление о педагогической деятельности, и соотнесение с ней своих потенциальных возможностей, определяют активность студентов в их учебной деятельности в период обучения в педагогическом вузе.

В связи с этим разрешаются конкретные задачи:

1. Определяются мотивы выбора абитуриентами педагогических профессий и специальности.
2. Изучаются динамические процессы развития мотивационной сферы и ее влия-

ние на познавательную активность и самостоятельность студентов в учебной деятельности.

3. Определяются условия формирования профессиональной направленности студентов в процессе их обучения в высшей школе.

При разработке общей методики определения мотивов выбора педагогической профессии мы опирались на уже существующие процедуры изучения интереса к педагогической профессии (Ф. Гоноболин, Н. Кузьмина), динамики мотивов (Т. Каверау, И. Королев, Р. Хмелюк), осведомленности о педагогической профессии и ее общественно-производственных функциях (Н. Кушков, В. Митинев, В. Морозов, Д. Самуйленков, И. Николаев).

При составлении методики изучения динамики мотивов учебной деятельности мы учли данные исследований З. Ахмедзяновой, Т. Воробьевой, В. Крутецкого, Т. Камзымбаева, Н. Кузьминой, А. Марковой, Е. Рогова, В. Слостенина, В. Якунина и других.

В этих работах рассматриваются понимание учащимися разных классов педагогической деятельности, особенностей личности учителя в зависимости от его педагогического мастерства и конкретного отношения к самой личности учащегося. Однако при определении содержания педагогического труда, тем более его *ментально-го облика*, указанные авторы не уделяют достаточного внимания рассмотрению специфики учебной деятельности студента в высшем педагогическом заведении как условию формирования профессионально важных качеств его личности, общественно значимых мотивов его будущей деятельности (у истоков всех профессий стоит учитель — своеобразный локус контроля, имеющий для одних испытуемых внутреннюю, интериоризованную сущность и осмысленность, для других — внешнюю выраженность).

Профессор А.И. Щербаков считает, что профессионально важные качества личности учителя, общественно значимая мотивация его деятельности формируется в стенах учебного заведения. Поэтому следует направлять усилия работников институтов на «создание оптимальных условий в учебной и во внеучебной деятельности студентов, обеспечивающих высокий уровень развития их познавательной активности, а следовательно, и формирования профессионально важных качеств личности будущего учителя» [41].

В нашем исследовании мы особое внимание уделяли изучению условий развития мотивационной сферы деятельности студентов на протяжении всех лет обучения в вузе. Например, нами специально изучались зарождение профессионального интереса к учительской работе у лицеистов (педагогический лицей), у учащихся педагогического колледжа; степень выраженности и стабилизации (устойчивости) эмоционально окрашенной потребности (интереса) у учителей, имеющих определенный профессионально-педагогический стаж.

В своей исследовательской работе мы использовали комплексный метод, специально применяли как традиционные методы: наблюдение, массовый опрос, монографическое изучение испытуемых, анализ их документов и личных дел, содержание педагогической практики, так и новые тестовые методики, рейтинговые оценки, экспресс-диагностический инструментарий.

Общеизвестна психологическая закономерность, что общее отношение к определенному объекту в значительной мере обуславливается первым впечатлением о нем. Это подтвердили и наши испытуемые, ответив на вопрос анкеты, чего было

больше в выборе педагогической профессии: эмоционального, рационального (осознанного с пониманием сути профессионально-педагогической деятельности), или так сложились обстоятельства... Работа воспитателя детского сада, встреча с первым учителем в школе, толерантная педагогическая атмосфера в семье, воздействие и принятие информации радио, кино, телевидения, газет и журналов, сценические и художественные образы учителя, как оказалось, служат сильным эмоциональным стимулом-материалом для многих наших испытуемых. Среди учащихся педагогического лицея мнение о том, что их выбор профессиональной деятельности связан с первым впечатлением о своем учителе, подтвердили более 64 % из 452 испытуемых (исследование по этому массиву велось в течение шести лет). Студенты педагогического колледжа в цифровых показателях также были близки к учащимся-лицеистам — 61 % из 375 опрошенных. Что касается самих студентов (это были студенты 1—5 курсов Смоленского педагогического института, три факультета: иностранных языков, исторический и математический, всего 450 респондентов), то они также апеллируют к факту первого запечатления и интериоризации его в побудительный фактор профессионального выбора — 59 %. Учителя, имеющие самый различный стаж профессионально-педагогической деятельности, актуально и ретроспективно отражают значительность фактора первого запечатления (импринтинга) образа педагога. Можно сделать вывод, что эмоциональное запечатление события, педагогического объекта вообще характерно для людей, избирающих профессионально-педагогическую деятельность. Наши заключения определяются многочисленными наблюдениями, беседами, опросами как самих учащихся, абитуриентов, избравших профессионально-педагогическую деятельность, так и уже ее осуществляющих работников, имеющих профессиональный стаж от года до 15—20 лет. Первое впечатление от эмоционального воздействия педагога, учителя, наставника, как показывают материалы исследования, включает внутренние (когнитивные, сенсорные, мотивационные) факторы, определяющие первоначальный профессиональный выбор. Все это может в дальнейшем вылиться в основной мотив деятельности, стержнем которого будет познавательный интерес в целом психологического развития личности. Исследователь А.Э. Штейнмец полагает, что именно данный компонент (фактор первого запечатления) как психологические условия может в дальнейшем формировать и развивать эмпатию учителя, его профессиональное мышление. Автор на основании сравнительного изучения профессионального мышления студентов и учителей пришел к выводу, что в его структуре недостаточно представлена эмоциональная форма познания другого человека. На фактор первого запечатления события, объекта, будь он педагогическим или другим профессионально значимым для личности, указывали в своих исследованиях К. Изард, А. Кэмпбелл, Д. Карнеги, В. Гриффит, А. Маслоу, З. Фрейд, А. Бодалев, Л. Благонадеждина, Б. Братусь, В. Вилюнас и другие.

Наши исследования (1986—1987, 1995—1999) показали, что полученные данные подтверждаются довольно высокими факторами-весами — 0,52 и 5,4.

Так, мы считаем возможным выделять *«эмоциональный статус»* педагога в его профессиональной деятельности. Определение *«эмоциональный статус»* в контексте рассматриваемой проблемы мы понимаем как состояние личности в момент отношения к объекту, предмету своих интересов. Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является

бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, не таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо сложенной машины... Он переживает то, что с ним происходит и им совершается: он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения к окружающему составляет сферу чувств или эмоций, отмечал Л.С. Рубинштейн.

Из 652 студентов 1—4 курсов физических факультетов трех педагогических институтов 533 четко определили свой профессиональный выбор и подтвердили его правильность, что выразилось не только в мотивах общественно значимого содержания (работа с детьми и молодежью, понимание общественной важности труда учителя, убежденности в своих способностях или возможностях их реализации), но и в характере отношений к данной деятельности. Действенная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью определяется характером переживаний, отношений и изменением побуждений, ослаблением или усилением самой деятельности, дальнейшей трансформацией фактора первого запечатления, что наиболее характерно для людей, избравших профессионально-педагогическую деятельность (эмоциональная сторона профессиональной ментальности учителя).

Развитие и трансформация мотивов учебной деятельности студентов в высшей педагогической школе существенным образом взаимосвязано с динамикой переживаний как за свою сегодняшнюю учебную деятельность, так и за профессионально-педагогическую работу в будущем. Ход собственной деятельности, по мнению С.Л. Рубинштейна, порождает у субъекта положительную или отрицательную эмоцию, концентрированное чувство, связанное с удовольствием или неудовольствием [26].

Исследование и классификация мотивов выбора педагогической профессии показывают, что в результате правильного самоопределения лицеистов, учащихся педагогического колледжа, студентов, избравших педагогическую деятельность, в процессе их обучения в институте, дальнейшей работы в системе обучения и воспитания (дошкольные учреждения, общеобразовательная школа, техникумы, ПТУ, колледжи, лицеи, гимназии, спецшколы, интернаты открытого или закрытого типов) и становления профессиональной направленности, утверждается устойчивое стремление работать с детьми и молодежью, в целом формируется благоприятный эмоциональный статус. В процессе обучения в институте и непосредственной работы с детьми, а также в результате ретроспективного переосмысления мотивов выбора, происходит существенное динамичное формирование профессионального эмоционального опыта учителя, педагога, воспитателя.

Зависимость эмоционального статуса и общей психологической устойчивости выбора нами наблюдалась при формировании *профессионального менталитета учителя*, в деятельности которого экспрессивные качества, признаки, свойства органично вплетены в личностную структуру работника педагогического образования.

Мы считаем возможным также выделить эмоциональные факторы, способствующие эффективному и профессионально-оптимальному регулированию взаимоотношений учителя с учениками, родителями, коллегами, окружающими, так и негативно воздействующими на эмоциональное самочувствие указанных групп. Роль психологического механизма эмоциональной регуляции в профессионально-педагогическом выборе исследовали В. Кан-Калик, В. Ключко, Я. Коломинский, С. Кондратьева, А. Леонтьев, Р. Мильруд, В. Сонин, Т. Тихомиров, А. Чебыкин.

Привлекает исследование Н. Левандовского, который изучив факторную структуру характера, также выделил эмоциональные компоненты запечатления, статистически обосновал и скоррелировал с 40 личностными чертами. Данный эксперимент исследователя Н. Левандовского примечателен тем, что испытуемые, учащиеся 9—10 классов средних школ Ленинграда (1970—1971 гг.) оценивают свои качества и качества своих товарищей на уровне эмоциональной выраженности. Составленная учеными таблица интеркорреляций позволяет указать на наиболее значимые факторы в оценке будущей профессиональной деятельности испытуемых. Необходимо отметить, что в свое время фактор эмоциональной устойчивости, а он жестко коррелируется показателем первого запечатления в контексте с его объектом, был выделен такими психодиагностами как Кэттелл и Айзенк. В концепции Кэттелла эмоциональная устойчивость получила название «силы я», в концепции Айзенка — антиневротизма.

Почти одновременно к выводам Айзенка и Кэттелла пришли отечественные психологи М. Борисова и И. Равич-Щербо.

Все это свидетельствует о том, что в профессиональной деятельности педагога, *профессиональной ментальности учителя* эмоциональный статус, определяемый первым запечатлением, создавший устойчивый очаг возбуждения (доминанту), имеет в дальнейшем осмыслении своего жизненного выбора актуальное значение.

Мы полагаем, что такая двусторонняя связь интеллекта с эмоциями должна учитывать в оценке профессионального выбора и направленность интересов будущих учителей, педагогов и воспитателей. Все это формирует характер будущего специалиста, определяет направленность личности, ее ценностные ориентации, потребности, интересы, убеждения. Исследователь Г. Бабушкин, изучавший формирование профессионального интереса к педагогической деятельности — спортивно-педагогический аспект, отмечает, что для чувственно-эмоционального этапа (школьные годы) характерны следующие особенности формирования профессионального интереса:

1. Преобладание влияния профессионального интереса к выбранной деятельности у школьников старших классов над интересами к другим профессиям. Это сказывается на твердом убеждении в правильности выбора профессии субъектом, менять которую он не собирается, даже если он не поступит с первого раза в физкультурный институт.

2. Ведущее место (положение) в структуре профессионального интереса занимает эмоциональный компонент. Выбор профессии у многих школьников 7—8 классов осуществляется на эмоциональном уровне («профессия тренера мне нравится, поэтому ее выбрал» — отвечают они). У большинства школьников старших классов выбор профессии осуществляется на мотивационном уровне («профессию тренера выбрал, потому что люблю спорт», «нравится спорт и люблю работать с детьми», «считал, что имею педагогические способности» — отмечают старшекласники).

3. Структура профессионального интереса у школьников характеризуется относительно устойчивой иерархией составляющих компонентов и самостоятельностью их развития и функционирования, о чем свидетельствуют низкие коэффициенты корреляции, отражающие связи между компонентами. Так, выраженное положительное эмоциональное отношение к профессии не оказывает существенного влияния на проявление субъектом интеллектуальной и волевой активности при познании профессии и подготовке к будущей работе.

4. Слабая взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагоги-

ческой деятельности ($\chi = 0,24$). Это значит, что профессиональный интерес может возникнуть у школьников как с высокой, так и с низкой степенью выраженности склонности. В то же время у школьников с высокоразвитой склонностью профессиональный интерес к педагогической деятельности может быть и несформирован.

5. Возникновение и дальнейшее формирование профессионального интереса к педагогической деятельности обусловлено в большей мере социальными факторами: учитель, тренер, родители, друзья, постоянные занятия спортом, просмотр фильмов о спорте, чтение книг.

6. Устойчивость профессионального интереса и его формирование в большей степени зависят от эмоционального отношения субъекта к выбранной профессии. Последствие может привести к ослаблению профессионального интереса на последующих этапах при отсутствии профессионально значимых мотивов, о чем подтверждают наши исследования, проведенные в 1971—1974 и 1977—1999 годах.

7. Наличие противоречий в структуре профессионального интереса между составляющими компонентами: профессия субъекту очень нравится, а проявление интеллектуальной и волевой активности явно недостаточно для познания ее; положительное эмоциональное отношение к профессии обусловлено мотивами ее выбора, связанными не с содержательной стороной этой профессии, а с сопутствующими ей обстоятельствами (поездки по городам, ненормированный рабочий день). Обострение таких противоречий характерно для последующего этапа формирования интереса.

Аргументированные и экспериментально подтвержденные выводы исследователя Г. Бабушкина [4] выпукло подчеркивают значимость эмоционального фактора в профессиональном выборе педагогической деятельности, трансформации его в профессионально-педагогическую направленность и устойчивый интерес к своей производственной деятельности.

Выделяя профессиональный менталитет учителя как особое специфическое комплексное образование, придающее педагогической деятельности особый социальный статус (социономический тип — Е. Климов, психологически «работающий» имидж — У. Липпман), мы в своих исследованиях данного социально-психологического феномена считаем, что:

1) необходимо определить мотивационные (побудительные) силы профессионального выбора;

2) выделить характеристики престижности профессионально-педагогической деятельности; провести анализ профессиональных и личностных качеств учителя, его рефлексии на свою профессионально-педагогическую деятельность и рефлексии общества на статус учительства.

Исходя из данного понимания, мы предприняли попытку теоретически обосновать и экспериментально подтвердить гипотезу об особом психическом типе людей, избирающих профессионально-педагогическую деятельность. Наше исследование в целом показало, что ведущими мотивами выбора педагогической профессии у большинства испытуемых являются:

- а) желание работать с молодежью и детьми;
- б) понимание общественной важности труда учителя;
- в) убежденность в своих способностях.

Из 652 студентов 1—4 курсов трех педагогических вузов России 533 испытуемых указали именно на эти мотивы, что составляет 77,4 % всех ответов. Так, напри-

мер, Сергей Ч. (2 курс) пишет: «Нравится вечное творчество, вечное самосовершенствование, а также общественная значимость профессии. По-настоящему осознаю свои педагогические способности и возможности работать с детьми, учить их не только пониманию физических законов и явлений, но и учить самому главному — быть человеком!». Галина А.: «Хочу работать с детьми. Хочу научить их быть честными, свободными от предрассудков, готовить нашей Родине будущих врачей, космонавтов, сталеваров, рабочих для самых разных отраслей народного хозяйства. Что может быть почетнее и благороднее, как стоять у истоков каждой профессии...».

В среднем цифровые данные, характеризующие желание работать с детьми и молодежью, достаточно высоки на всех курсах. Анализ таблицы 4 позволяет сделать вывод, что мотивы общественно значимого содержания у студентов 1—4 курсов имеют достаточно стабильные и устойчивые показатели по всем параметрам. Это в значительной мере обусловлено осознанием значимости своей профессиональной деятельности.

Анализ мотивов выбора педагогической профессии показывает, что все они тесно взаимосвязаны, образуя систему с весьма постоянным количеством устойчивых и значимых связей, которые от курса к курсу для данного мотива оказываются почти неизменными. Это обстоятельство позволяет характеризовать каждый мотив средним количеством связей с другими мотивами для студентов всех четырех курсов (см. табл. 1, 2 и рис. 1).

Таблица 1

*Характеристика мотивов
общественно значимого содержания*

Курс	Всего студентов		Работа с детьми, молодежью		Понимание общественной важности труда учителя		Убежденность в своих педагогических способностях	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	71	100	52	73	10	15	9	13
2	70	100	46	68	10	14	14	20
3	60	100	46	68	9	14	8	15
4	52	100	37	68	7	14	8	16

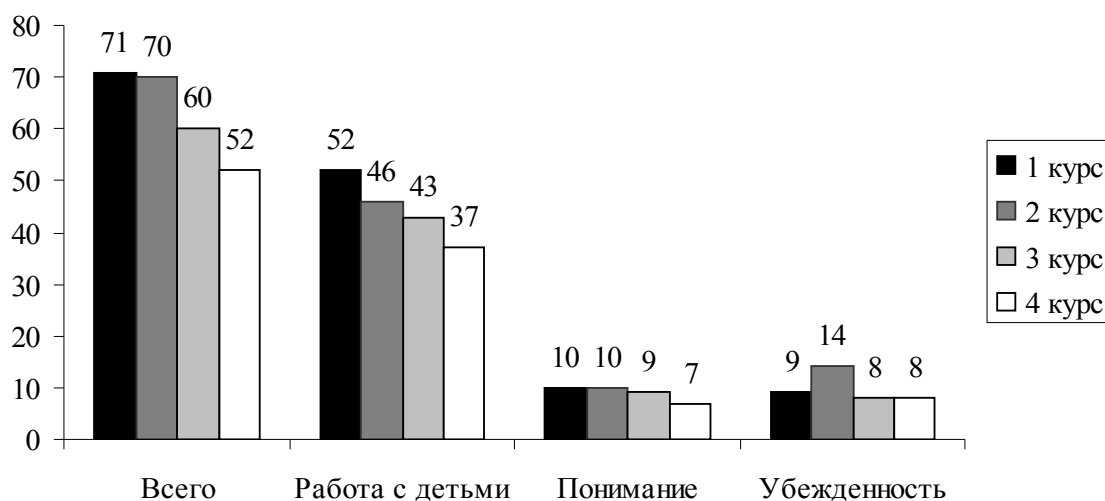


Рис. 1. Характеристика мотивов общественно значимого содержания

Таблица 2

Динамическая характеристика мотивов выбора профессии

Название мотивов, обусловивших профессиональный выбор	Количество связей между мотивами				Ранговое место			
	курс				курс			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Работа с детьми, молодежью	52	48	45	35	1	1	1	1
2. Понимание общественной важности труда учителя	26	30	26	18	3	2	3	2
3. Убежденность в своих способностях	6	12	21	3	8—9	8	4	2
4. Возможность заниматься любимым предметом	18	18	29	12	5	4	2	4
5. Наличие опыта работы в школе	8	15	11	4	7	5	5	7
6. Семейные традиции	13	13	2	3	6	6	6—8	9
7. Подражание, рекомендация учителя	6	5	4	6	9	10	7	5
8. Интерес к профессии умственного труда	5	8	3	1	10	8	8—9	10
9. Так сложились обстоятельства	5	8	3	1	10	8	8—9	10
10. Возможность получить высшее образование	43	13	2	17	2	6—7	10	3

11. Другие мотивы	1	6	1	1	11	11	11	11
-------------------	---	---	---	---	----	----	----	----

Материалы таблиц говорят о стремлении к профессиональному самоопределению студентов, которое является важным мотивом их активной учебной деятельности. У студентов 1—4 курсов оно нашло свое активное отражение во взаимосвязи мотивов выбора. Количество таких связей у студентов разных курсов и ранговое место каждого мотива представлены в таблице 3.

Таблица 3

Корреляционная матрица

Курс	1	2	3	4
1	—	0,86	0,49	0,88
2	0,86	—	0,74	0,74
3	0,49	0,74	—	0,64
4	0,88	0,74	0,64	—

Таблица 4, раскрывающая взаимосвязи побудительных сил, представляет собой один из вариантов взаимодействий и сочетания между собой различных по значимости и содержанию мотивов и факторов в структуре формирующейся направленности личности будущего учителя.

Из таблицы 2 и корреляционной матрицы (см. табл. 3) видно, что мотивы общественно значимого содержания (работа с детьми и молодежью, понимание общественной важности труда учителя) имеют наиболее тесную взаимосвязь с другими мотивами или побудительными условиями, что позволяет говорить об активном отношении исследуемых к избирательному роду деятельности. Анализируя данную группу мотивов, мы наблюдаем их характерную динамику. Так, на первом курсе — 68, на втором — 55, а на последнем курсе обучения количество взаимосвязей наименьшее и составляет всего 53 взаимосвязи. Такое изменение, на наш взгляд, определяется трансформацией качественной стороны профессионально-педагогической самооценки студентами своих возможностей и способностей. Четкое и объективное понимание выпускниками (а на момент исследования в данных изучаемых массивах срок обучения на факультете был четыре года) содержания педагогической деятельности, своих побудительных сил стимулирует активность личности, оказывает влияние на формирование устойчивой профессиональной направленности и осознание будущей трудовой занятости.

В таблице 4 мы видим доминирование такого мотива, как возможность заниматься любимым предметом. Оценка и самооценка студентами своих педагогических способностей и потенциальных возможностей заниматься профессионально-педагогической деятельностью находит свое подтверждение и в исследовании А. Жаблыкина.

Как показывают результаты первого этапа исследования (1971—1974 гг.) и других, которые мы последовательно проводили в 1980—1990 годах, направленность интересов на предмет усиливается на старших курсах, что связано с действенным переходом от абстрактного представления о своей будущей деятельности к непосредственному ее исполнению.

*Характеристика взаимосвязей
между мотивами выбора педагогической профессии*

Ранговое место	Мотивы	Среднее количество связей
1.	Работа с детьми, молодежью	47
2.	Понимание общественной важности труда учителя	25
3.	Возможность заниматься любимым предметом	19
4.	Возможность получить высшее образование	19
5.	Интерес к профессии умственного труда	14
6.	Убежденность в своих способностях	10
7.	Наличие опыта работы в школе	10
8.	Семейные традиции	8
9.	Подражание, рекомендация учителя	5
10.	Так сложились обстоятельства	4
11.	Другие мотивы	2

Различия между представлением о профессионально-педагогической деятельности и ее исполнением для студентов 1—3 курсов существенные, что подтверждается уровнем значимости различий $P(t) < 0,95$.

Для определения значимости различий была применена формула:

$$t = (f_1 - f_2) \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}},$$

где n_1 — количество исследуемых на 1 курсе, n_2 — количество исследуемых на 3 курсе при $t = 2,29$, $P = 0,97$, f_1 и f_2 — постоянные величины, соответствующие определенным значениям P_1 и P_2 .

Кроме общественно и профессионально значимых мотивов, как абитуриенты, так и студенты 1—4 курсов связывают выбор профессии с влиянием внешних обстоятельств (см. табл. 5). На 1 курсе подражание и запечатление, рекомендации любимого учителя, педагога (мы об этом упоминали, анализируя психологическую закономерность отношения к определенному объекту привязанностей и первым впечатлением о нем), выступают довольно действующим фактором профессиональной ориентации. Сравнивая показатели 1-х и 4-х курсов обучения по уровню значимости, мы отмечаем, что в целом роль этого побуждающего фактора велика. Он, как показывает первое и последующие исследования, всегда выступает не изолированно, а тесно взаимосвязан с другими побуждающими причинами и условиями профессионального выбора. Так, критерий значимости по всем мотивам связанных с влиянием внешних обстоятельств, для сравниваемых 1—4 курсов, соответственно, равняется 0,9; 0,97; 0,96.

Таблица 5

*Характеристика мотивов,
связанных с влиянием внешних обстоятельств*

Курс	Всего студентов		Подражание, запечатление, рекомендация учителя		Интерес к профессии умственного труда		Возможность получить высшее образование		Другие мотивы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	71	100	38	53,9	10	14,8	17	29,8	6	11,5
2	70	100	25	36	14	19,6	19	27,6	12	16,8
3	60	100	18	30,6	16	26,2	23	39,0	3	5,4
4	52	100	12	23,6	19	37,9	19	36,6	2	3,1

Студенты выпускного курса в своем большинстве подтвердили наличие подражательного и рекомендательного момента в первоначальном самоопределении. Это свидетельствует о том, что осознанное понимание студентами своего первоначального выбора происходит динамично и определяется развитием всей мотивационной сферы профессионально развивающейся личности.

Ретроспективное изучение побудительных сил личности, устойчиво сохраняющей свой выбор, дает возможность объективно и адекватно соотнести профессиональные качества любимого учителя, который выступает как объект подражания и запечатления, с реальной возможностью для будущего учителя самому заниматься в дальнейшем педагогической деятельностью. Ретроспективный анализ позволяет более точно выявить и субъективное понимание фактора профессионального самоопределения в тот момент, когда исследуемые были на первом курсе, являлись слушателями подготовительных курсов или абитуриентами.

Исследование и классификация мотивов выбора педагогической профессии, составленная нами на материале деятельности студентов трех педагогических вузов России, показывает, что проблема жизненного самоопределения студентов, избравших по субъективным и объективным причинам профессию учителя, в итоге выливается в осознанное стремление молодых людей работать с детьми и молодежью, то есть характеризует непосредственно профессионально-педагогическую направленность личности. Этот осознанный и внутренне свободный выбор, как показывает исследователь А. Щербаков [41], обеспечивает личности глубокое удовлетворение процессом труда и превращением его в необходимую жизненную потребность.

На педагогическое призвание и его роль в становлении профессиональной деятельности, связанной с развитием педагогической мотивации, указывают в своих исследованиях Л. Выготский, Ф. Гоноболин, Н. Левитов, Н. Кузьмина, А. Щербаков, В. Якунин. Вот почему большое значение в высшей педагогической школе приобретает проблема оптимизации управления процессом формирования профессионально-педагогической направленности студентов (С. Вызов, Т. Камзымбаев, И. Кобыляцкий, Г. Маннапова, М. Муканов, В. Морозов). В ряде работ анализируются педагогические интересы и склонности, психолого-педагогическая направленность личности и способы реализации данных возможностей (Г.Акопов, А. Ахмедзянова, Т. Каверау,

И. Королева, Е. Рогов, Ф. Темуров).

В исследованиях, посвященных проблеме формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя, подчеркивается, что познавательная заинтересованность только тогда превращается в жажду познания, когда включается в общую систему мотивов, определяющих жизненные позиции личности и ее направленность (Н. Ах, А. Адлер, А. Маслоу, К. Хорни, Л. Божович, Д. Конникова, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровский, К. Ялатонов, В.И. Селиванов, В. Слостенин и др.) Как видим, и отечественные, и зарубежные исследователи подчеркивают, что формирование личности происходит путем изменения ее внутреннего мира, внутренней позиции, которая опосредует все ее поведение и социальные действия.

Процесс вхождения молодых людей в саму профессиональную деятельность, как правило, происходит самостоятельно, что собственно и определяет трудности социально-психологического адаптационного плана, по осмыслению и переоценке своего реального Я как ретроспективно, так и перспективно.

В свое время Л. Фестингер полагал, что на человеческое поведение влияют системы когнитивных элементов (верований, мнений, ценностей, намерений и т.д.). Создатель теории когнитивного диссонанса в качестве исходного положения для своей концепции брал негативное побудительное состояние, возникающее в ситуации, когда субъект одновременно располагает двумя психологическими противоречивыми «знаниями» (мнениями, понятиями) об объекте. Позднее Фестингер определил диссонанс (сильное переживание дискомфорта) как следствие недостаточного оправдания выбора.

Многие наши испытуемые, особенно в исследованиях последних лет, подтвердили наличие такого состояния, закрепившегося после прохождения стажерской педагогической практики. Все это созвучно тем фактам, которые были установлены и нашими коллегами (Е. Рогов, В. Слостенин, Н. Нечаев, А. Одинцова). Мы полагаем, что выбор профессии в действительности происходит не всегда осознанно. Реальная система представлений о педагогической деятельности и соотношение в ней своих возможностей реализуется через активность личности студента в период обучения в педагогическом вузе. Отмечаемые нами негативные изменения поведенческих когнитивных элементов у студентов, прошедших педагогическую практику, молодых учителей, является результатом стихийного выбора профессии, недостаточным пониманием, осмыслением своей будущей деятельности, характерным проявлением менталитета, в котором эмоциональность давит над прагматичностью и личной ответственностью за принятие решения о своем будущем.

И. Шварц эмоциональные факторы (подражание, просто порыв, импульсивные действия) назовет психическим воздействием одного человека на другого или обычным влиянием одного человека на другого, приводя следующую бытовую иллюстрацию: «Вы внушили мне ценную мысль — попытаться поступить в институт...».

Характерная особенность такого внушения состоит в том, что оно оказывает влияние на психику и поведение человека незаметно. Бесконтрольно проникая в психику человека, внушение реализуется в его жизнедеятельности в виде поступков, стремлений, мотивов и установок.

В. Просецкий, А. Ковалев подражание делят на две основные формы: автоматическое (малоосознанное) подражание и обобщенное (сознательное подражание). Обе эти формы социального общения имеют свои особенности, взаимосвязаны. Главное отличие их состоит, подчеркивает, например, И. Шварц, в том, что автоматическое подражание означает слабое развитие критики, обобщенное подражание

представляет высокий уровень самостоятельности и критическую переработку воспринимаемого образца поведения.

В. Штерн отождествлял внушение с подражанием. В начале нашего столетия он писал: «Внушение есть передача какого-либо занятия, и положения с помощью внутреннего подражания». Аналогично характеризовал подражание и Ф. Владимирский, полагая, что бессознательная подражательность есть ряд внушений, происходящих от внешних воздействий и влияющих не только на человека, но и на все живые существа.

В западной психологии наиболее четко сформулировал концепцию внушения С. Аш, согласно которой термины «суггестия», «престиж», «подражание» рассматриваются как равнозначные. А Агальцев совершенно правильно указывает на ошибочность упрощенного понимания различий внушения и подражания. Граница между внушением и подражанием относительна и очень подвижна. Внушение и подражание, как формы социально-психологического общения в практике человеческих взаимоотношений, дополняют друг друга. Внушаемость колеблется в зависимости от общих изменений психики. Именно поэтому А. Токарский полагал, что не существуют способы, при помощи которых можно было бы заранее определить восприимчивость человека к внушению.

Специальная литература предлагает значительное количество индикаторных методик (В. Артемов, В. Бакеев, Б. Парыгин, К. Платонов, Б. Поршневу, М. Рожнов, В. Сафин, А. Слободяник, В. Часов, Д. Узнадзе), которые дают возможность судить о податливости человека к внушению (см. табл. 6).

Таблица 6

*Соотношение типов личности
по степени суггестии (методика В.С. Мерлина)*

Трудновнушаемый	Легковнушаемый
Сильный тип	Слабый тип
Быстрый темп психической деятельности	Медленный темп психической деятельности
Высокая переключаемость к устойчивости внимания	Низкая переключаемость к устойчивости внимания
Скептический	Доверчивый
Нетревожный	Тревожный
Интроверт	Экстраверт
Упрямый	Податливый
Ригидный	Флексибильный (гибкий)
Необязательный	Исполнительный
Высокий уровень стремления к самовыражению	Низкий уровень стремления к самовыражению
Для познавательной деятельности характерно творческое мышление	Для познавательной деятельности характерно репродуктивное мышление
Стремление к самостоятельности в труде	Стремление работать по образцу

Отмеченные и коррелирующие между собой признаки симптомокомплексов оказывают влияние на характер самовыражения личности. Однако следует иметь в виду, что симптомокомплекс есть общая тенденция развития личности,

присущая данному типу людей, четко соотносится с профессиональной направленностью личности студента, начинающего учителя, педагога со значительным трудовым стажем [38].

Импульсивные действия наших испытуемых можно рассматривать в контексте концепции Д. Узнадзе. Напомним, что исследователь психологического феномена установки указывал на то, что вся деятельность человека строится на двух уровнях.

На первом уровне установка создается на почве единства актуальной потребности и ситуации. Эта установка ведет к импульсивному поведению. На втором уровне происходит объективация установки. Установка вырабатывается здесь не при наличии реальной ситуации, а путем вербального воздействия. В человеке оба эти уровня психики чередуются.

Мы полагаем, что импульсивные действия наших респондентов следует рассматривать в ходе анализа проявления их чувств, которые могут поражаться непосредственно, ситуативно, непроизвольно, без предвосхищения последствий (низкий уровень антиципации), без постановки соответствующей цели. Считаем правомерным проявление импульсивных действий *соотносить со сложившимся вполне определенным менталитетом студентов, корни которого уходят в социализацию личности*. Полезно обратить внимание учителя, отмечает Э. Натанзон, на понимание субъекта обучения и воспитания, его душевное состояние, его положительные интересы, с одной стороны. Но, с другой стороны, полезно призвать его к большей выдержанности, к умению владеть собой.

Обращаясь к таблице 10, в которой мы видим негативный рост эмоциональной выраженности в профессиональном самоопределении, особенно в последние годы, мы можем отметить следующее:

а) выбор педагогической профессии в последние годы приобретает спонтанный характер у молодежи, что определяется сложностью экономической, политической, нравственной и духовной обстановки в стране;

б) общественно значимые мотивы теряют свою привлекательность в силу изменения вектора ценностей для молодежи и особенностей идентификации;

в) увеличившийся конкурс в педагогические институты России отражает не только и не столько степень привлекательности в будущей учительской деятельности, а стремление молодых людей найти социальное убежище на период обучения в вузе.

Б.Г. Ананьев отмечал: «Объективное социально-экономическое различие между событиями в ходе исторического развития определяет различия между поколениями людей, живущих в одной и той же общественной среде, но проходивших и проходящих одну и ту же возрастную фазу в изменяющихся обстоятельствах общественного развития...» [2].

Современные учителя начинают свою профессиональную деятельность в условиях, качественно отличных от тех, при которых впервые пришли в класс их старшие товарищи.

В этом плане будут показательными сравнительные материалы по исследованию профессионально-педагогической направленности, уровня педагогического мышления, оценка мотивации и трансформация побудительных сил учащихся, студентов, молодых учителей в анализе профессионального менталитета учителя 1970—1980 и 1990—1996 годов.

Обратимся к полученным результатам исследования динамики мотивов учеб-

ной деятельности студентов. Наши многочисленные наблюдения за работой студентов-практикантов, а также результаты педагогической практики, свидетельствуют о том, что у большинства исследуемых имеются педагогические способности и устремления к самосовершенствованию и ответственному отношению к будущей работе.

Полученные данные убеждают в том, что только в процессе педагогической деятельности складываются устойчивые интересы к ней, способности к работе с детьми и молодежью, утверждается общественно значимый мотив выбора педагогической деятельности. В процессе исследования студентам задавались вопросы об их отношении к педагогическому труду, педагогическому институту, к самой реальной школе. И лишь небольшое число исследуемых ответили, что если бы им пришлось вновь начинать все сначала, то профессию учителя вновь не избрали бы (см. табл. 7).

Таблица 7

Динамика отношения к профессии учителя у студентов (1971—1981)

Курс	Всего студентов		Профессию педагога вновь не избрал бы		Стремление перейти в другой, непедagogический институт	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	71	100	5	7	7	9,8
2	70	100	9	13,6	11	15,6
3	60	100	8	11,6	7	10,3
4	52	100	4	7,6	4	7,6

Наши наблюдения за учебно-воспитательным процессом на факультете физики и анализ психолого-педагогических ситуаций, апробированных в реальных и воображаемых условиях, позволили обобщить роль осведомленности студентов о своей будущей работе (значительный фактор устойчивости профессионального выбора, будущей профессиональной компетентности и ментальности). Обобщая этот материал, можно отметить, что 652 исследуемых (100 %) выделяют следующие профессионально-педагогические особенности:

- а) работа исследовательского плана — 25 %;
- б) работа нервно-психического напряжения — 22 %;
- в) работа требует конструктивных и технических умений — 19 %;
- г) работа с большой и постоянной занятостью — 14 %;
- д) работа, связанная с постоянным разноплановым общением — 16 %;
- ж) работа требует постоянного совершенствования — 4 %.

Такая профессиональная осведомленность позволяет судить о наличии и степени сдвига мотивов в сторону других, о влиянии различных побудительных факторов, об устойчивости и стабильности общественно значимых и профессионально-педагогических мотивов.

Для выяснения соотношения направленности личности студента на предмет и профессию учителя в целом студентам 1—4 курсов предлагалось в анонимной форме ответить на вопросы, раскрывающие мотивацию выбора.

Ответы позволили определить уровень профессионально-предметной и про-

фессионально-педагогической направленности. Вопросы, представленные в открытой анкете, были следующие:

1. В институт поступил из-за любви к профессии преподавателя физики:
 - а) хочу этой науке посвятить всю жизнь;
 - б) не очень хочу быть учителем средней школы.
2. Люблю физику:
 - а) очень хочу быть учителем;
 - б) люблю заниматься с детьми.
3. Очень хочу быть учителем:
 - а) не чувствую в себе педагогических способностей;
 - б) слабо подготовлен по предмету;
 - в) не овладел психологией и педагогикой.

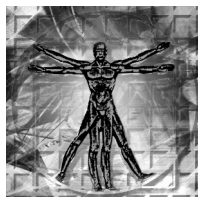
Респондентам разрешалось высказать и свое мнение в отношении к будущей профессионально-педагогической деятельности свободно, независимо от конкретики самого вопроса.

Дополнительная проверка объективности ответов контрольным сочинением выявила высшую степень согласия испытуемых в том, что профессия учителя — профессия их устремлений, а предмет физика — выражение профессионального и познавательного интереса. Это было суждение, которое подверглось в дальнейшем оценке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агальцев А.М. Подражание как социально-психологическое явление: Л., 1967.
2. Ананьев Б.Г. Познавательные интересы и потребности: Ученые записки. Л.: ЛГУ, 1959.
3. Артемов В.Н. Научение ребенка. М.; Л., 1930.
4. Бабушкин Г.А. Психологические основы формирования интереса к педагогической профессии. Омск, 1990.
5. Бакеев В.А. Экспериментальные исследования психологических явлений внушаемости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.
6. Владимирский Ф. Внушение, его социальное и педагогическое значение и экспериментальные педагогические методы исследования внушаемости детей. Харьков, 1994.
7. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
9. Климов Е.А. Профессиональный менталитет и психологическая гипотеза // ОНС. 1995. № 6.
10. Ковалев А.Т. Взаимоотношения людей в процессе общения и формирования общественной психологии. Л., 1984.
11. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 1981.
12. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
13. Лазаускас Ю.М. Регуляторная роль мотивации // Мотивация жизнедеятельности студентов. Каунас, 1971.
14. Левандовский Н.Г. Исследование факторной структуры характера в связи с задачами его воспитания // Психология личности и педагогическая психология. Л., 1971.
15. Лучший учитель США // Книга для родителей. Минск, 1998.

16. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1997.
17. Марьяновский В. Российский экономический менталитет: истоки и противоречия // Вопросы психологии. М., 1996. № 9.
18. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
19. Натанзон Э. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность: Пособие для педагогических институтов. М., 1968.
20. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. М., 1994.
21. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Л.: ЛГУ, 1965.
22. Платонов К.К., Шварц Л.А. Очерки психологии для летчиков / Под ред. А.Н. Леонтьева. М., 1946.
23. Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории. М., 1974.
24. Просецкий В.А. Положительный пример в воспитании молодого рабочего. М., 1963.
25. Равич-Щербо И.В., Борисова М.Н. О соотношении некоторых показателей абсолютной и относительной силы нервных процессов // Психологические особенности высшей нервной деятельности человека. М., 1967. Т. 5.
26. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1972.
27. Самуйленков Д.Ф. Мастерство, педагогический такт учителя и авторитет учителя. Смоленск: Смоленское книжное издательство, 1959.
28. Сафин В. Самооценка и взаимооценка старшеклассников от степени их внушаемости. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
29. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1997. № 10.
30. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. Киев, 1966.
31. Сонин В.А. Психолого-педагогический анализ профессионального менталитета учителя. Смоленск, 1999.
32. Таблицы математической статистики для психологов-педагогов. М., 1972.
33. Токарский А.А. Гипнотизм в педагогике // Вопросы философии и психологии. 1980. Кн. 4.
34. Толстошеина Н.В. О мотивационном аспекте предвосхищения оценки выбора деятельности, как слагаемом профессиональной ментальности учителя // Социально-психологические проблемы ментальности. Смоленск, 1966.
35. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М., 1966.
36. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984.
37. Часов А.К. Методика изучения внушаемости // Психология и высшая школа: Ученые записки ЛГУ. № 203.
38. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971.
39. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. 1983. № 2.
40. Штерн В. Психология раннего детства. Петроград, 1922.
41. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. Л., 1968.
42. Ash E. Social psychology. New York, 1952.



Актуальные проблемы человекознания

И.П. Башкатов

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРИТЕСНЕНИЯ

Негативные явления, которые сопровождают переход России к рыночной экономике, значительно осложнили социальную обстановку в стране и особенно в подростково-молодежной среде. Число обиженных и униженных безнадзорных, беспризорных, социальных сирот и несовершеннолетних правонарушителей уже давно перевалило за «разумные» пределы и реально угрожает национальной безопасности российского государства. Об этом знают и говорят все: начиная от рядового гражданина до президента. Но шума много, а дела, по сути, мало как в теории, так и в практике. Разногласия в представлениях о мерах, способах и методах борьбы с этим социальным злом явно затрудняет выработку согласованно-комплексных действий всех субъектов профилактической работы. Продолжаются неустанные поиски виновного «стрелочника» и межведомственное перекалывание ответственности за воспитание подрастающего поколения с семьи на школу, со школы на семью и общественные организации, правоохранительные органы, здравоохранение, социальную защиту, а определение общей стратегии и тактики профилактической работы практически до сих пор не выработано.

Дело осложняется также и тем, что ни в зарубежной, ни в отечественной психолого-педагогической, социологической и юридической науках нет единой точки зрения на понятие «притеснения». Одни исследователи считают, что, говоря о притеснении, речь должна идти о любых видах агрессивного поведения человека, наносящего вред, ущерб другому человеку; вторые предлагают включить в это понятие все виды жестокости, насилия, садизма; третьи — различные виды одностороннего воздействия на живые существа с целью изменения их поведения и таким образом удовлетворения своих потребностей и достижения каких-то целей; четвертые — социальное реагирование на неблагоприятные раздражители и условия жизни, то есть своего рода протест против чего-то или кого-то (забастовки, митинги, терроризм, захват заложников, наркомания, токсикомания); пятые — как вид отклоняющегося от социальной нормы поведения.

Мы считаем, что притеснение — это особая форма рассудочной деятельности человека, которая становится поведением тогда, когда мотивация притесняющих действий субъектов, в роли которых могут выступать как отдельные лица, социальные группы, общности людей, так и государственные органы, представители власти,

переходит из предметного плана в план личностно-общественных отношений. При этом притеснение (как действие или бездействие) человека, социальной группы или органов управления и власти всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности, распространенными в данном обществе или группах нормам, обычаям, традициям, предписаниям, идеям, ценностям, ожиданиям, установкам, законам. Можно согласиться с мнением А. Коэна о том, что притеснение как вид отклоняющегося поведения личности — это «... такое поведение, которое идет вразрез с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, разделяемыми и признаваемыми законными внутри социальной системы» [4, с. 520].

Специфическое своеобразие притеснения зависит от характера взаимоотношений «обидчиков» с «обиженными», от групповых норм и ценностей, ролевых предписаний, социального контроля и самоконтроля. Притеснение негативно сказывается на межличностных и межгрупповых отношениях и выражается в переоценке субъектом притеснения и недооценке объектом своих возможностей, расщеплении вербального и реального планов действий или бездействий, ослаблении критичности при контроле за реализацией программ поведения. Главное в притеснении — отношение к потребностям, средствам и способам их удовлетворения, то есть отношение к морально-нравственным нормам. Первоначальной единицей анализа любого вида притеснения как формы действий человека является поступок. Именно в притесняющих поступках демонстрируется превосходство «обидчика» в силе и власти или применением силы и власти по отношению к другим «обижаемым» лицам или группам лиц, которым «обидчик» стремится причинить вред, ущерб, препятствование по удовлетворению потребностей. Оно может варьироваться по степени интенсивности и форме проявления: от демонстрации неприязни и недоброжелательства до словесных оскорблений (вербальное притеснение) и грубой физической силы (физическое притеснение). Но какое бы притесняющее действие или бездействие не осуществлялось (физическое, психическое, социальное, сексуальное, пространственное, экономическое и др.) в социально-психологическом плане очень важна сумма притеснения отдельных личностей и превращение его в межгрупповое в рамках массовидных явлений.

Первые признаки притеснения можно наблюдать уже в детском и особенно подростковом возрасте. Это объясняется прежде всего физической беспомощностью детей и подростков в отстаивании своих прав и обязанностей, их зависимостью от старших, относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью формирования личности, а также отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения, зависимостью от требований значимой социальной группы и принятых в них социальных норм и ценностных ориентаций.

В теоретическом плане изучение психологии притеснения наиболее перспективно, на наш взгляд, в русле теории социализации и теории стигматизации. В контексте теории социализации притеснению больше всего предрасположены люди, социализация которых проходила в условиях поощрения или игнорирования агрессивно-насильственных средств и способов достижения целей по удовлетворению биологических и социальных потребностей. В русле теории стигматизации изучение психологии притеснения важно с определения статусно-ролевой позиции личности (высокостатусный — низкостатусный; лидер — подчиненный, предпочитаемый, изгой, отвергаемый, «чужка», «опущенный» и т.д.) и применение к ней поощрительных или репрессивных мер.

Значительное место в психологии притеснения должно отводиться изучению причин, условий, мотивов, целей, средств и способов, способствующих его возникновению, развитию и функционированию, индивидуально-психологических особенностей «обидчиков» и «обиженных», разработки психолого-педагогических, социально-правовых и других мер, форм и методов профилактики ближайших и отдаленных последствий притеснения и их влияния на самочувствие личности. В происхождении притеснения особенно большую роль играют дефекты нравственного и правового сознания, содержание потребностей человека, особенности его характера и эмоционально-волевой сферы. Оно существенно возрастает при ослаблении на уровне социума нормативного контроля, когда общественно разрабатываемые, принимаемые и задаваемые нормы и ценности не могут достигаться определенной частью этого общества. Связано это с тем, что притеснение всегда опосредовано какими-то правилами, требованиями, ожиданиями, нормами и может иметь в своей основе осознанно и стихийно сложившуюся иерархию мотивов и даже неосознаваемую нравственность. «Обидчик», как субъект притеснения, может и не отдавать себе отчета о том, что именно заставляет его действовать определенным образом, порой поступая вполне нравственно.

Кроме этого, в процессе притеснения постоянно происходит нарастание отчуждения. Особенно это заметно в условиях перехода страны на рыночные отношения, что напрямую связано с угрозой национальной безопасности российского государства, распадом его целостности на отдельные социально-экономические структуры и образования.

Социальное отчуждение всегда порождает конфликтные отношения между «обидчиками» и «обиженными». Эти отношения почти всегда связаны с нарушением опосредованности совместной деятельности ценностным содержанием, утратой чувства солидарности и совместности, когда «обидчики» и «обиженные» воспринимают друг друга непонимающими, чуждыми, враждебными, нарушающими или отвергающими общепринятые законы, нормы, предписания социальной группы, общности или общества в целом. При этом «обиженные» особо остро испытывают чувство обособленности, одиночества, отвержения, потери собственного «Я». В межличностных отношениях они противопоставляются другим членам группы, общности, испытывают ту или иную степень изолированности [7].

Западная социальная психология при анализе социального отчуждения основное внимание сосредотачивает, прежде всего, на субъективных переживаниях индивидом своей отверженности, являющейся причиной социальной аномии или антиобщественного поведения. Антиобщественное поведение рассматривается западными учеными как симптом несогласованности между целями, устремлениями, определяемыми культурой, и средствами, способами их удовлетворения. То же самое, считают они, происходит и в межличностных отношениях «обидчиков» и «обиженных». Здесь тоже наблюдается несогласованность в целевых устремлениях и ценностях, определяемых нормами группы, общности и средствами их удовлетворения.

С позиций психоанализа социальное отчуждение можно рассматривать как патологическое развитие личности в условиях чуждой и враждебной ее естественной природе культуры. В связи с этим, следствием каждого невроза является отдаление невротически больного человека от реальной жизни, его отчуждение от действительности, порой переходящее в болезнь. Например, чрезмерно увлекающиеся употреблением алкогольных напитков, наркотических и токсических веществ люди постепенно заболевают и становятся алкоголиками, наркоманами и токсикоманами и таким об-

разом уходят от реальной действительности. Их больше не интересуют никакие проблемы, кроме как где достать одурманивающие напитки или вещества.

Социальное отчуждение притесняемых может выражаться в двух формах: в дереализации, то есть потере личностью адекватного восприятия действительности и чувства реальности происходящего, и деперсонализации, то есть утрате своей индивидуальности, своего «Я — реального».

Выдающийся психолог-гуманист Э. Фромм показал, что поэтапное отчуждение людей может выступать в шести формах: 1) в отчуждении людей от своего труда; 2) от своих потребностей; 3) от природы; 4) от других людей; 5) от государства; и 6) от самого себя [8].

Им введено в научный оборот определение таких понятий, как «отчужденная активность» и «бегство от свободы», имеющих прямое отношение к психологии притеснения, а также подтвердил неразрывную связь между отчуждением и неврозами личности. По его мнению, проявление любого невроза, который может испытывать «обидчик» или «обиженный» в условиях реализуемого притеснения, можно считать следствием одной или нескольких форм отчуждения, как своеобразной сердцевинкой психопатологической болезни современных людей. Одним из самых распространенных психопатологических феноменов выражения отчуждения он считал притеснение, проявляющееся в трех видах неврозов: неврозе страха, конверсионной истерии и неврозе навязчивости.

Другой представитель гуманистического направления в психологии К. Хорни выделяет самые распространенные в XX веке «великие неврозы», которые, по нашему мнению, плавно перекочевали и в XXI век. Это такие неврозы, как:

1) невроз власти, суть которого выражается в погоне за властью, престижем и обладанием (больше всего свойственен «обидчикам»);

2) невроз покорности, влекущий за собой автоматический конформизм, приспособленчество в самых различных формах: от угодничества, до прямого предательства (больше всего типичен для «обиженных»);

3) невроз привязчивости, находящий свое выражение в беспрестанных поисках любви и одобрении других людей любой ценой (свойственен как «обидчикам», так и «обиженным»);

4) невроз изоляции или невроизоляции, заключающийся в бегстве от общества, стремлении укрыться от беспокоящих раздражителей [6].

Эти неврозы увеличивают самоотчуждение и самоизоляцию людей, способствуют росту притеснения слабозащищенных слоев населения, следствием притеснения является появление еще одного из самых распространенных в последние годы неврозов — ноогенного невроза, суть которого состоит в потере смысла жизни. Действительно, в настоящее время в России имеется огромное количество людей, для которых смысл жизни, ее целевое предназначение состоит лишь в удовлетворении биологических потребностей и нечеловеческой борьбе за выживание. Армия «бомжей», безработных, бездомных «бичующих» и просто людей, оказавшихся лишними, ненужными, невостребованными, к сожалению, растет из года в год.

В результате многовидового притеснения они впадают в депрессивное состояние, начинают бессистемно употреблять алкоголь, наркотические и токсические вещества, совершают правонарушения и преступления, являются разносчиками различного рода заболеваний. Все это представляет реальную угрозу национальной безопасности России. Не считаться с этими негативными явлениями никак нельзя.

Чтобы лучше разобраться в сути происходящего, понимания содержания со-

циально-экономических преобразований в России явно недостаточно. Кроме этого необходимо еще знать и понимать механизмы, которые регулируют жизнедеятельность, отношения, общение и поведение людей. Такими механизмами являются потребности, социальные нормы и ценности, социальный контроль и самоконтроль.

Потребности — это исходная форма активности человека, основная движущая сила его развития. Благодаря потребностям жизнь обретает целенаправленность. Все потребности человека можно разделить на биологические или первичные: это потребности в воздухе, пище, жилище (тепле), избегании боли, сексуальном удовлетворении, безопасности; и социальные или вторичные: в любви, уважении, сотрудничестве, взаимопомощи, творчестве, общении, автономии и прочем.

Потребности не остаются неизменными, а меняются в зависимости от возраста и общей культуры человека, его знаний о действительности и отношений к ней. Чрезмерное удовлетворение потребностей ведет к роскоши, а их неудовлетворение — к нужде. Биологические и социальные потребности тесно переплетены друг с другом и составляют необходимые условия формирования личности на всех ступенях ее развития. Если хоть одна из потребностей человека удовлетворяется плохо, он начинает испытывать беспокойство, дискомфорт, нужду до тех пор, пока не будет устранен раздражитель и потребность будет удовлетворена. Ученые доказали, что если у человека не удовлетворяются сразу 2—3 потребности, то его поведение становится отклоняющимся от нормы, а средства и способы, с помощью которых он попытается удовлетворить свои потребности, могут стать асоциально-противоправными. По сути человек становится правонарушителем. Но это не значит, что у правонарушителя обязательно должно быть неудовлетворено 2—3 потребности. Порой достаточно одной какой-либо неудовлетворенной потребности, чтобы человек начал вести себя неподобающим образом. Чем больше неудовлетворенных потребностей, тем проблематичнее становится процесс воспитания, исправления, а тем более перевоспитание личности.

Например, ребенок, ощущающий недостаток родительской любви, как правило, испытывает целый ряд и других потребностей — в заботе, взаимопомощи, в одежде, питании. В этом случае он замыкается или начинает вести себя так, чтобы родители обратили на него внимание. «Обиженный» безработный больше всего страдает не от того, что он не получает зарплату, а от осознания, что он больше никому не нужен, что трудовой коллектив, государство в его услугах не нуждаются.

Поэтому при изучении притеснения надо очень хорошо знать, какие социальные потребности человека являются наиболее актуальными в данный момент, по каким причинам они не удовлетворяются и что необходимо предпринять, чтобы устранить эти причины. Назовем наиболее актуальные из них:

1. Потребность в поддержке.
2. Потребность в достижении успеха, стремлении преодолеть что-то, превзойти других, сделать что-то лучше, быстрее, достичь высшего уровня в каком-либо деле.
3. Потребность быть в центре внимания.
4. Потребность в автономии — стремление освободиться от любой опеки, от всяких ограничений, режима, порядка.
5. Потребность в неограниченной свободе и самостоятельности.
6. Потребность в доминантности — стремление контролировать, оказывать влияние, направлять, убеждать, препятствовать, ограничивать.
7. Агрессивные потребности — стремление словом или делом опозорить,

унизить, осудить, поиздеваться над другими с целью преодоления чувства своей неполноценности.

8. Потребность в игре — желание развлечений, любовь к остротам, предпочтение игры всякой серьезной деятельности; иногда может сочетаться с безалаберностью и безответственностью.

9. Эгоистическая потребность — быть лучше других, ставить превыше всего собственные интересы, самодовольство; болезненная чувствительность к унижению, застенчивость; тенденция к субъективизму при восприятии внешнего мира.

10. Потребность в поиске покровителя — ожидание совета, помощи, поддержки; беспомощность, поиск утешения, мягкого обращения.

11. Страх наказания — уход от наказания с помощью оправданий, сдерживание собственных импульсивных побуждений с целью избежать наказания, осуждения.

12. Потребность в самозащите — трудности с признанием собственных ошибок, стремление оправдаться ссылками на обстоятельства, отстаивать свои права; отказ от анализа своих ошибок.

13. Потребность избежания опасности.

14. Потребность преодоления поражения, неудачи (отличается от потребности достижения успеха акцентом на самостоятельность в действиях, пусть даже они и неверные).

Потребности человека обнаруживаются в мотивах, влечениях, желаниях, интересах, побуждающих его к деятельности и становящихся формой проявления потребности. Воспитание разумных потребностей является одной из центральных задач формирования личности, ее воспитания и исправления. Поэтому если мы хотим предупредить возникновение и развитие притеснения, надо хорошо знать потребности, влечения, желания и интересы человека, то есть чего он хочет и с какой целью. Потребности являются первопричиной и потенциальной основой возникновения социальных норм. Именно социальные нормы выступают в качестве непосредственного компонента производительных сил, а выработка большинства из них становится прямой обязанностью и функцией социальных групп, общностей и государства в целом.

Поэтому вторым механизмом, регулирующим поведение человека, являются социальные нормы. Это стандартизированные социальные правила поведения, требования общества, группы или коллектива к людям, сложившиеся в определенный период их развития, которые регулируют взаимоотношения людей. В качестве социальных норм поведения выступают обычаи, традиции, законы, нормативные акты и другие предписания. Иными словами, социальные нормы — это усредненный показатель, мера чего-то. Социальные нормы всегда объективны и не зависят от субъективности человека, от мнений тех или иных групп и индивидов. Члены общества, вырабатывая нормы взаимоотношений и поведения, исходят из представления о высшей, подлинно человеческой реальности. И в этом смысле объективной реальностью для них являются представления о должном, справедливом, одобряемом и не одобряемом, о том, что следует считать добром и что злом.

Социальные нормы тесно связаны с социальными ценностями и вместе с ними составляют основные элементы и содержание культуры. Распространенное на западе социокультурное направление по изучению социальных норм, сводит все к изучению вопросов: как усваиваются те или иные нормы, за счет чего, то есть каких средств и способов, происходит включение отдельных индивидов в группу, в культуру той или иной общности. Поэтому для психологии притеснения очень важ-

ным являются проблемы социокультурного подхода, которые включают в себя вопросы групповых стандартов и санкций за отклонение от нормативных требований, совпадение или несовпадение групповых норм с поведением индивида. Как механизм регуляции поведения, социальные нормы выполняют определенные функции, такие, например, как упорядоченность, уравновешенность, стабилизированность отношений между людьми в группе, социуме; имеют специфические характерологические черты, такие как принадлежность к какой-то группе или общности, включенность в ценностно-нормативную систему, соотношение их с санкциями социального контроля [3].

В XX — начале XXI века мощные социально-экономические процессы, разделяющие мир на диаметрально противоположные социально-экономические системы и выделяющие внутри этих систем различные классы, слои, прослойки и страты, порождают огромное множество культур, образов жизни и деятельности, форм взаимодействия, общения, отношений и поведения людей. Это неизбежно приводит к формированию в различных группах и общностях множеств социальных норм и ценностей, ценностных ориентаций и нормативно-ценностных систем, которые расходятся или не совпадают по многим своим качественно-количественным характеристикам. Из-за их несовпадения возникают многочисленные разногласия, противоборства, конфликты, различные виды отклоняющегося поведения.

Именно в сфере социальных норм и отношений расцветают пышным ковром различные виды притеснений, наблюдается наибольшая дифференциация людей на «обидчиков» и «обиженных» и расслоение их на различные «страты» и «касты» по социально-экономическому, идейно-политическому, нравственно-правовому, культурологическому, полоролевому и специфически-групповому положению, проявляются всевозможные конфликты и напряжения или, наоборот, согласования и слитность целей и идеалов, средств и способов деятельности, отношений, общения и поведения.

В условиях реального притеснения люди оказываются либо противопоставлены друг другу, либо, наоборот, объединены в те или иные группы и общности не столько в силу своего социально-экономического или статусно-ролевого положения, сколько оттого, что считают должным для себя и других, что одобряют или отвергают как неприемлемое, недопустимое и социально опасное. Большинство людей знают, каким должно быть их поведение, но не всегда осознают и не всегда следуют социальным нормам, которые регулируют его.

Для раскрытия психологии притеснения, «обидчиков» и «обиженных» очень важным является раскрытие ригористического толкования социальных норм, имеющих отношение к власти, подчинению, собственности как основам власти, авторитета и статусно-ролевого положения личности в группе. При ригористическом толковании социальных норм в качестве объекта изучения должна выступать нормативная регуляция отношений и взаимодействий людей в сфере властных отношений, где наиболее ярко проявляются отношения подчинения и зависимости, руководства и лидерства, навязывание способов и стереотипов поведения. Фактор властности в притеснении и принуждении особенно отчетливо проявляется именно в социальных нормах, так как в них заложены отношения между «обидчиками» и «обиженными», которые необходимо регулировать. При этом можно выделить, как минимум, две характерологические особенности «властности»: 1) нормативный характер социальных норм, или их заданность, предписанность, установленность, навязанность, офици-

альная «нормативность» и 2) тесная связь социальных норм с санкциями, то есть средствами обеспечения и подкрепления их действий, носящими предписывающий, побуждающий, обязывающий, принуждающий и запретительный характер. Особенно это заметно в замкнутых общностях, например, в исправительных учреждениях, где существует асоциальная субкультура, в рамках которой действуют «свои» асоциальные нормы и ценности [1; 2; 5], которые идут вразрез с официально узаконенными требованиями производственного, учебно-воспитательного, пенитенциарного, коррекционно-ресоциализационного, профилактического и других процессов и поэтому подвергаются корректировке или пресечению не только с помощью прочих норм (административных, уголовно-правовых, экономических), но и самими процессами, которые будут либо видоизменяться, реформироваться, либо нарушаться и еще больше деформироваться. Поэтому подобные «антинормы» не могут существовать длительное время. Однако они обладают поразительной живучестью, легко мимикрируют, видоизменяются и приспосабливаются к изменившимся объективным обстоятельствам. Все социальные нормы делятся на моральные, нравственные и правовые.

В моральных нормах содержатся требования к людям, сформированные в общественном сознании в виде общечеловеческих ценностей: не убивай, не воруй, не прелюбодействуй, не вреди, будь добрым, порядочным, гуманным, вежливым, честным, трудолюбивым, справедливым... В моральных нормах заложен общественный договор о том, каким должен быть человек. В советское время образцом моральных норм был «моральный кодекс строителя коммунизма». В период перехода к рыночным отношениям происходит девальвация, деформация и замена в сознании и поведении одних социальных норм на другие. У части людей представление о должном и справедливом держится в основном на прошлых нормах, взглядах, ценностях и установках. Эти люди еще надеются, что прошлое вернется, забывая, что время вспять не поворотишь, что совесть у сегодняшних олигархов давно потеряна и что мирным путем они никогда нагребленное путем обмана и мошенничества не отдадут, что сытый и богатый голодного не разумеют. У другой части, покорно-послушной и конформной, моральные нормы и ценности больше подвергаются изменению. Средства массовой информации усиленно насаждают «новые ценности» и нормы, связывая их с рыночной экономикой, личным интересом и частной собственностью.

Теперь люди все чаще называют своими кумирами и образцами для подражания не честных тружеников, а оборотистых предпринимателей, удачливых богачей, суперменов, «крутых» ребят, рэкетиров и даже проституток. На передний план выдвигается материальное благополучие, умение «делать деньги». Девиз: «Есть деньги — ты человек, нет денег — ты никто». Где и какими путями и средствами ты «достал», или «заработал» деньги, обеспечил свое материальное благополучие, никого не интересуется, потому что, если есть деньги, то ты уважаемый человек, с тобой считаются, тебя принимают и понимают. Если ты украл мешок картошки, тебя могут посадить, но если ты «провернул» криминальную приватизацию, прикрываясь лозунгами о заботе и счастье людей, то тебя могут избрать президентом. Отсюда бездуховность, потребительство, безразличие к другим, агрессивно-насильственное притеснение одних, обида и печаль у других.

В демократическом обществе за нарушение моральных норм следует моральная ответственность, то есть порицание, осуждение со стороны общества, коллектива и общественных структур. В настоящее время нарушение моральных норм наблюдается повсеместно. Многие люди не соотносят свое поведение с моральными нор-

мами и образцами. «Обидчики» рассуждают примерно так: «Я эти нормы не разрабатывал и не принимал. Я не возлагал на себя ответственность за их соблюдение. Перед кем я буду отчитываться, если все их нарушают? Народ проголосовал на референдуме за сохранение СССР, а «кучка» властвующих отвергла это мнение». Действительно, законов, предписаний, правил, как вести себя дома, в школе, на улице, на работе, в трамвае или метро, у нас множество. Но общественное мнение сведено на нет. Куда подевались товарищеские суды чести, конфликтные комиссии, группы народного контроля и другие общественные организации местного самоуправления, которые формировали общественное мнение, следили за соблюдением моральных норм, поддерживали их. Их нет. Их никто не закрывал, не запрещал, но они мешали «реформаторам», так как не позволяли им притеснять других, творить несправедливое дело. Поэтому в условиях псевдосвободы, вседозволенности, правового и морального беспредела они и самораспустились. Их незамедлительно надо воссоздавать с учетом реалий сегодняшнего дня. Но власть не желает слышать и слушать народ, а продолжает свою разрушительную деятельность, «продавливает» антинародные законы о продаже земли, о реформировании ЖКХ, образования, энергетики и других отраслей народного хозяйства. Все это отражается на всех слоях населения, в том числе и на детях.

Нравственные нормы — это те предписания, обязательства, образцы, идеалы и ценности, которые человек принял, возложил сам на себя, выполняет их и отвечает за их последствия не перед кем-то, а перед самим собой, своей совестью и долгом. За нарушение нравственных норм, нравственных образцов наступает нравственная ответственность, при которой человек сам клянет и осуждает себя: «Ну как же я мог так поступить? Мне стыдно, совесть не дает мне спать спокойно. Какой же я негодник?» Хорошо если моральные и нравственные нормы совпадают, дополняют друг друга. Тогда у человека не возникает раздвоенности между собой и обществом, между общественным и личным долгом.

Правовые нормы — это предписания, обязательства, которые приняли форму какого-либо законодательного акта. Их выполнение строго обязательно. За их нарушение или невыполнение наступает административная или уголовная ответственность. Правовые нормы носят предупреждающий и запрещающий характер. Они стоят на охране моральных и нравственных норм, защищают их от посягательств других лиц.

Социальный контроль — это система способов воздействия общества и социальных групп, коллективов на личность для регуляции ее поведения и приведения ее в соответствие с общепринятыми в данной общности нормами. Он служит решению двуединой задачи — достижению и поддержанию стабильности социальной системы, элементом которой являются контролируемые люди, и обеспечению позитивного развития этой системы. Его назначение состоит в регулировании с помощью своих санкций (запретов, ограничений, поощрений и наказаний) или способов воздействия на отклоняющееся (девиантное) от социальных норм поведение человека с целью возвращения его в социально-нормативную сферу. Воздействие социального контроля больше всего испытывают на себе лица, чье поведение можно назвать притесняющим. «Обидчики» демонстрируют явное пренебрежение, игнорирование социальными нормами. В зависимости от интенсивности притеснения личность, группа, общность может принять те или иные санкции. Направленность этих санкций зависит от направленности деятельности группы и носит предупреждающий, запрещающий, обязывающий или предписывающий и поощряющий характер. Характер

санкций, адекватность их применения в конкретной ситуации, их дифференцированность во многом определяются социальным статусом, социальной ролью и уровнем социально-психологического развития группы, членом которой являются «обидчик» и «обиженный». Так в асоциально-криминальных группах негативное санкционирование в виде различных наказаний, принуждений существенно преобладает над позитивным поощрением, одобрением. В таких группах не принимаются во внимание ни мотивы притесняющих действий, ни их направленность. Любое нарушение групповых норм здесь воспринимается как угроза существованию группы и приводит к немедленному наказанию, вплоть до остракизма, изгнания из группы и «опускание» по статусно-ролевой иерархии. Эффективность социальных санкций, их гибкость и дифференцированность способствуют формированию самоконтроля личности, обеспечивают ее интеграцию, вхождение в общество. Государство в лице своих органов (милиция, прокуратура, суд, налоговые органы) должно осуществлять социальный контроль и обязательно чутко реагировать на все факты социальной несправедливости и социальной дестабилизации.

Однако в настоящее время все перечисленные механизмы регуляции деятельности, отношений общения и поведения людей в реформируемом обществе разбалансированы. Потребности многих людей не удовлетворяются. Почти 70 % всего населения живет за чертой ниже прожиточного уровня, что влечет за собой нужду, рост социальной напряженности, преступности. У этих людей не удовлетворяются потребности в нормальной пище, одежде, жилье, тепле, работе, лекарствах, игнорируются их права на бесплатное образование, медикаменты, заслуженный отдых и т.д.

У 7—10 % богатых и чрезмерно богатых людей потребности удовлетворяются сверх нормы, что влечет за собой роскошь, пресыщение. В обществе все отчетливее начинают проявляться признаки социальной булемии, то есть социального обжорства богатых лиц, когда кучка «обожравшихся» людей начинает попирает все социальные нормы, не подчиняется никакому контролю. С помощью обмана, воровства, казнокрадства, мошенничества, незаконных операций они присваивают себе народное богатство, «продавливают» с помощью подкупа, шантажа и угроз через законодательные органы различных уровней (Государственную думу, Федеральное собрание, региональные и местные органы самоуправления) удобные для них законы, указы, постановления и другие нормативные акты. Опираясь на них, они постепенно осуществляют перераспределение национальных богатств страны, основных средств производства из государственной в частную собственность.

И только 17—20 % людей сегодня живут в пределах социальной нормы. Но они еще не в состоянии обеспечить нормальное функционирование общества.

В результате разбалансированного удовлетворения потребностей, размытости социальных норм и низкой эффективности социального контроля увеличивается число «обиженных» людей, протестных агрессивно-насильственных проявлений, таких как забастовки, пикетирование, вооруженные нападения, терроризм. Повсеместно не соблюдаются социальные нормы, особенно в подростково-молодежной среде. Самоконтроль личности за своим поведением тоже ослаблен из-за низкого уровня правосознания. Многие люди не знают, какие мы есть: правоисполнительные, правопослушные или законопослушные. Родители и учителя не знают, какое поколение они воспитывают, к чему его готовят.

Правоисполнительное поведение — это такое поведение, при котором потребности, средства и способы их удовлетворения, социальные нормы, особенности

социального контроля и самоконтроля осознаются человеком, совпадают с правовыми требованиями общества. Человек добровольно, без принуждения, на высокосознательном уровне выполняет все предписания Конституции РФ, все законы, указы, правила поведения и другие нормативные акты, считает их справедливыми и должными.

Правопослушное поведение — это такое поведение, при котором социальные нормы, цели, средства, способы и методы удовлетворения потребностей человека совпадают с общественными нормами, но соблюдаются и реализуются не в силу личной убежденности в их правоте, справедливости и разумности, а в силу конформного приспособления к ним. При таком поведении человек знает о существовании моральных и правовых норм, считает их должными и справедливыми, но выполняет их только под давлением. Человек рассуждает: «Воровать нельзя, это плохо. Но если никто не видит, то можно. Многие так делают. Если Чубайсу и Гайдару можно обманывать людей, то почему мне нельзя? Ведь им за это ничего не грозит. Я открыто ничего не нарушаю, со всем соглашаюсь, но делаю все так, как мне выгоднее и удобнее». Ведь обманувший хитрее, изворотливее обманутых, но обманутые должны быть мудрее обманувших и не поддаваться вновь на их обещания и уговоры. Конформист-приспособленец живет под лозунгом: «Всегда думай, что говоришь и делаешь, но никогда не говори, что думаешь и будешь делать». Верить конформистам-приспособленцам с правопослушным поведением нельзя, потому что они лжецы и лицемеры. Но сделать с ними мы пока ничего не можем, однако бороться с ними надо.

Законопослушное поведение — это такое поведение, при котором социальные нормы общества не совпадают с личными убеждениями, взглядами человека, его потребности не удовлетворяются и не совпадают с общественными, но он подчиняется нормам не потому, что считает их разумными и разделяет их справедливость, а потому что боится наказания за их невыполнение. Угроза наказания, страх оказаться в «местах не столь отдаленных» заставляют человека соблюдать то, что ему не нравится. Это человек-раб. Он раздавлен, он не может бороться с существующей несправедливостью и доволен тем, что его не трогают. Отличительная черта законопослушного поведения — послушность, безропотность, согласие во всем, что ему готовят и предписывают другие. Маркс писал, что раб, осознающий свое рабство и довольный им — настоящий раб. Раб, который осознает свое рабство и протестует против него, борется с ним — это революционер. Не являемся ли мы законопослушными рабами жирующих олигархов, боящимися выступить за свои права из-за страха наказания?

Порядок в обществе будет только тогда, когда большинство его граждан станут правоисполнительными, а число правопослушных и законопослушных соответственно будет уменьшаться. Только тогда притеснение пойдет на убыль. Но для этого необходим совершенно новый, более высокий уровень правосознания, обеспечение бесперебойной работы регулирующего механизма поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных подростково-молодежных групп. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002.
2. Башкатов И.П. Асоциальная субкультура // Российская педагогическая энциклопедия. — М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999. С. 394—396.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. С. 221—240.
4. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. М.: Наука, 1965.

5. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). Тверь: Изд-во «Приз», 1994.
6. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. СПб.: Питер, 2002.
7. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. Психоанализ и культура. // Психологические этюды / Сост. В.Ф. Курляндский. Минск, 1998.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994.

Л.М. Нюбина

МНЕМОНИКА И КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В МЕМУАРНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Литература воспоминаний, существующая как множество модификаций в каждой из национальных литератур, отражает внимание общества к внутреннему универсуму личности. Истоки человека, как утверждал Н.А. Бердяев, лишь частично могут быть поняты и рационализированы. Тайна личности, ее единственности никому не понятна до конца. Личность человека более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек — микрокосмос и включает в себе все [4, с. 14]. Изучение данного вида литературы с точки зрения современной лингвистики связано с проблемой «Я», релевантной для господствующих в разных областях современной науки когнитивной, коммуникативной и интерпретативной парадигм.

Жанровое своеобразие литературы воспоминаний состоит в ее особой субъектно-объектной структуре. Автор произведения закреплен в инициальном имени, на обложке произведения, в заглавии. Это могло бы стать достаточным, чтобы сделать его дальнейшее упоминание излишним. Однако в литературе воспоминаний повествующее «я» неустранимо и как предмет рассказа, и как его способ. Это принципиальное отличие данного вида литературы от других определяет его абсолютный эгоцентризм, его субъективную сложность и даже изощренность «я» в стремлении показать непростой процесс самопознания. Являясь ядерным языковым элементом, единственным его антропоцентром с абсолютной когнитивной самостоятельностью, местоимение «я» отражает все разнообразие ментальных процессов памяти и сознания, стягивает на себя все внутри- и внетекстовые связи, создавая особую поэтику литературы воспоминаний. Фигура повествовательного «я» в литературе воспоминаний сложна и многозначна, так как паспортная личность, литературное «я», общественная фигура автора книги, особенности его памяти и мышления, его индивидуальный стиль — факторы гетерогенные и трудносовместимые. Создавая мнемонический текст, имеющий, как и другие тексты, референциальную, знаковую и коммуникативную природу, вспоминая «я» выступает в трех функциях одновременно — моделирующей, думающей и чувствующей, что отражает гносеологическую природу триединства мнемонического автора. Г. Гессе так говорит о многомерности «я»: «... человек состоит из множества душ, из великого множества «я». ... Тому, кто изведет распад своего «я», мы показываем, что куски его он всегда может в любом порядке составить заново и добиться тем самым бесконечного разнообразия в игре жизни. Как писатель создает драму из горстки фигур, так и мы строим из фигур нашего рас-

цепленного «я» все новые группы с новыми играми и напряжениями, с вечно новыми ситуациями» [2, с. 299—300].

Сама возможность повествования от первого лица связана со способностью изображать себя другим, мысленно смотреть на себя глазами другого. Знать, узнавать себя и рассказывать о себе — это непрерывный процесс расщепления вспоминающей личности, балансирующей между действительностью и текстом [15, с. 24]. Авторское «я», персонажное «ты» и «он» дают возможность читателю отождествить себя с автобиографическим персонажем и героем-рассказчиком одновременно, показывая, что процесс восприятия автобиографического повествования равно сложен, как и процесс его текстопорождения.

Когнитивная деятельность человека постоянно связана с процессами восприятия информации из внешнего мира, хранением и извлечением из памяти. Память, однако, есть очень сложное явление человеческого мозга. Мы усваиваем и запоминаем не просто отдельные элементы информации; мы конструируем систему знаний, которая помогает нам приобретать, хранить и использовать обширный запас сведений, существующих в виде семантической сетевой модели и предполагающих, что понятия представлены в виде независимых единиц, пространственно и семантически организованны [12, с. 557].

Память имеет, кроме того, активный процессуальный характер: накопленные знания непрерывно изменяются, проверяются и переформулируются нашим мозгом. Согласно Т. Циген, «духовное «я», осознающее и себя самого, и окружающий мир, составляет общее представление всех образов воспоминания, запечатлевшихся в мозговой коре [13, с. 466].

В структуре памяти, по У. Йетсу, запечатлены «великая душа и великая память мира», это говорит о том, что ментально-психическая структура «я» состоит из суммы всех склонностей, преобладающих в данную минуту, и из общих представлений как совокупности впечатлений, оставленных в нас главными событиями прошлого [12, с. 557].

Постоянная динамика восприятия, запоминания и воспроизведения характеризует сознание, мышление, память, познание. Познавательная деятельность человека в свою очередь включает не только утонченные занятия человеческого духа, такие как знание, сознание, разум, мышление, представление, творчество, разработка планов и стратегий, размышление, символизация, логический вывод, решение проблем, делание наглядным классифицирование, соотнесение, фантазирование и мечты, но и процессы более земные, такие как организация моторики, восприятие, мысленные образы, воспоминание, внимание, узнавание [7, с. 23].

Эволюция памяти превращает события и факты в момент их воскрешения в память сегодняшнего дня. Какой бы верной ни была память, она неминуемо пересоздает прошлое после продолжительного времени, по-новому переосмысливая возникшие в ту пору мысли и чувства [11]. Вспоминающее «я» осуществляет многие из этих сложных мыслительных процессов, если не все, при извлечении информации из памяти, «я» становится идеальной метафорой взаимодействия разных видов знаний, центром узнаваний и превращений. При этом «я» не только вспоминает, но и вербализирует воспоминание. Процессы вербализации могут быть подразделены на три типа. Во-первых, это процессы, связанные с организацией содержания. Говорящий должен сам определенным образом структурировать свой тезаурус. Во-вторых, это процессы, связанные с оценкой говорящим состояния ума адресата в текущий мо-

мент. Вербальная «упаковка» включает такие задачи, как различение темы, определенности-неопределенности. В-третьих, каждый язык навязывает свои, свойственные только ему синтаксические процессы [14, с. 38—39].

Восприятие и понимание событий происходит не в вакууме, а в рамках более сложных ситуаций и социально-культурных концептов. Поэтому познание, порождение речи — это не только когнитивное, но и социальное событие. По мнению Т.А. ван Дейка и В. Кинча, этот факт является основание социальной функциональности, то есть авторы текстов конструируют не только представления соответствующего текста, но и социального контекста, и эти два представления взаимодействуют [5, с. 158—159]. Информация, получаемая извне, хранится не в виде разорванных слов, а систематизируется памятью в виде иерархизированных семантических структур и моделей как общего, универсального, так и более частного порядка. У каждого из нас имеются фреймы, кластеры, знания, связанные с городом, в котором мы живем, с отцом, матерью, друзьями, другими родственниками, с основными событиями нашей жизни. Вместе с тем каждый из нас имеет более широкие кластеры опыта, связанные с универсалиями: понятиями страны, историческими и политическими событиями, известными людьми, прецедентными ситуациями и другим, поскольку есть некоторый общий опыт, характеризующий общность структур мышления.

В настоящее время не существует сколько-нибудь общих схем памяти, но имеются описания разнообразных видов памяти — кратковременной, долговременной, эйдетической, ассоциативной, образной, эмоциональной. В новейших исследованиях по проблемам памяти многообразие данных видов памяти объединяются понятием «автобиографическая память» [9]. Каждая из видов памяти осуществляет свои функции, однако долговременная память является основной, именно она помогает человеку воспринять себя, осознать себя, помнить себя [8, с. 80]. Именно этот вид памяти лежит в основе когнитивно-вербальной деятельности индивида, так как представляет собой «умственный тезаурус, который организует знания человека о словах и других вербальных символах, их значениях и референциях, о связях между ними и о правилах, формулах и алгоритмах манипулирования этими символами, понятиями и отношениями. Семантическая память регистрирует не воспринимаемые свойства входных сигналов, а их когнитивные референты [12, с. 170].

Можно предположить, что макроструктура текста воспоминаний состоит из множества ситуационных моделей, исходящих из пропозициональных фреймов, закрепленных в долговременной памяти. На вершинах таких фреймов стоят разные виды информации, своего рода макрофреймы, которые составляют экзистенциальную сущность человека и отражают сословно-родовые, классово-имущественные, этнические, профессиональные, территориальные и другие отношения. Их свой памяти, например, мемуарист извлекает фрейм «мои родители», который в процессе текстопорождения заполняется разнообразными знаниями. Родовые и видовые понятия записываются не только в виде структур субъект-предикат, но и в сопровождении атрибутов (место, время, объект), которые выражают инверсию мыслительного процесса, его направленность от объекта к его признакам, набору признаков, состоянию, свойствам, выражаемым собственно предикацией [2, с. 19]. Память часто опирается на ассоциации, которая нарушает событийный ряд воспоминаний. «События», извлеченные из памяти, получают разнообразные «схемы подкрепления» либо из прошлого, либо из настоящего вспоминающего «я», порождая своеобразные метафоры памяти, соотносящих универсальные и индивидуаль-

ные знания, искусство запоминания и живую реальность.

Сама суть мемуарных жанров определяет сложность литературных системных отношений и свои правила их структурирования, которые не совпадают с традиционной литературой. Вся система коммуникации в текстах, основанных на искусстве памяти, является всегда автокоммуникацией и проявляется при помощи канала *я — я* или канала *я — он/она*. Собственно второй вид коммуникации превращается в мемуарном тексте всегда в канал *я — я*, так как за местоимениями *ты, он/она* скрываются разные лики вспоминающего индивида. Онтологическая субстанция материализует разные формы «я»: «я» сомневающегося в истинности и правдивости памяти, «я» знающего, думающего, «я» разной апперцепционной базы — ребенка, подростка, взрослого разных стадий своего развития или разной социально статусной роли, «я» мечтающее, направленное в будущее и, наконец, «я» вспоминающее, базовое. Разнообразные формы внутреннего «я» в литературе воспоминаний порождают нетрадиционную семантику местоименного ряда, нарушение его категоризации. Оппозиционные признаки местоимений единственного числа исчезают, так как «я» является и лицом, которое говорит и к которому обращаются, и лицом, о котором говорят. Подобное совмещение категориальных признаков местоимений первого, второго и третьего лица единственного числа возможно вследствие интериоризации мнемонической прозы, когда в воспоминании автодиалог становится признаком психологизации прозы в общении с самим собой. Оппозиция местоименного ряда проявляется в мемуарных текстах скорее по линии других признаков, а именно, в противопоставлении местоимений единственного и множественного числа по линии включения или противопоставления «я» и социума (местоимения *я — мы* и местоимения *я — они*).

Процесс расщепления «я» связан с онтологическими особенностями текстов воспоминаний. В их основе лежит ретроспектива, преодолевающая время и пространство прошлого. Их соприкосновение и моделирует определенные событийные фрагменты в тексте, а вербальная материализация времени осуществляется временными глагольными формами, функционирование которых характеризуется большой гибкостью и пластичностью и показывает «как прошлое и настоящее переплетаются, расплавляются друг в друге, переливаются одно в другое», словами Н. Берберовой в автобиографии «Курсив мой». Взаимодействие форм настоящего и прошлого времени в немецкой литературе воспоминаний представляет, например, такую пестроту и нестабильность в употреблении, что составляют типологический принцип временного построения — его хаотичность, которая проявляется в абсолютно немотивированной, неконвенциональной и нетрадиционной смене времен в рамках предложения или краткого контекста. Текучесть воспоминания, его произвольность, ассоциативность мышления, способность внезапного переключения как раз и отражает семантика времен.

Как известно, в высказывании, по Ш. Балли, имеются два компонента — диктум и модус. Диктум содержит объективную и фактическую часть информации, заложенной в предложении. В модусе же содержится сенсорный, эмоциональный план высказывания, то есть все то, что относится к психическим операциям, которые производит мыслящий субъект. Модус мышления, например, отражает в том числе формирование и динамику собственно мысли с опорой на истинность суждения. Истина является универсалией культуры субъектно-объектного ряда. Истина универсальна, общечеловечна и носит всеобъемлющий характер. Содержанием истины ста-

новится оценочная характеристика знания в контексте его соотношения с предметной сферой, с одной стороны, и со сферой процессуального мышления — с другой. Вопросам истины и истинности посвящен целый ряд лингвистических работ Т.Б. Лисовой, М.А. Дмитриховской, Е.В. Падучевой, А.И. Полторацкого, Ф.Д. Шмелева в сборниках серии «Логический анализ языка». Понятие истины помещаются М.Д. Дмитриховской в один смысловой ряд с понятиями сознание и мысль. Исследования названных ученых показывают, что триада «человек — сознание — истина» выходит за рамки индивидуального мировосприятия автора и становятся обязательными для любого текста, в котором присутствует думающий и чувствующий субъект. Это тем более релевантно для текстов, построенных на мнемонике, в которых автор реализуется в особых субъектно-объектных отношениях. Изображение и формирование мысли и событий по памяти составляют доминанту в данных текстах, отсюда и проблема истинности приобретает для данного жанра особенную проблемность. Маркерами самообъективации мысли здесь становятся многочисленные модусы пропозициональных установок — глаголы мысли, узнавания (припоминания), знания (незнания), умолчания, эпистемические средства сомнительности (предположительности), согласия (несогласия), наречия и союзы дизъюнкции, наречия логического вывода и другое. К ним же относятся и традиционные средства диалогизации: императивы, вокативы, междометия, вопросительные конструкции и так далее. Например:

Я знаю, что могу вернуться из моей третьей стадии во вторую: взять билет и на время уплыть туда, откуда приехала [3, с. 594];

Может быть, это и есть основной образ всей моей жизни, тот «фундаментальный личный символ», который критик ищет в творчестве поэта? [3, с. 594];

Нет, пусть другие «уважают» и «почитают» меня, но я сама про себя знаю, что при наличии во мне даже самой маленькой крошки мирового абсурда я не могу вести себя, как памятник самой себе [3, с. 592].

Эгоцентризм как концептуальный признак литературы воспоминаний выражен в таком релевантном признаке когниции, как соотношение мысли и чувства, так как отделение мысли от чувства, при всем неоднозначном трактовании этих процессов, носит методологически временный характер и является, по сути дела, допущением. Тем более, что истинность в мнемонике приобретает связь с субъективным состоянием «я», так что беспристрастность и объективность истинности переносятся в модальный план оценки.

Концепт истины включает множество фреймов и очень широк. Они колеблются от образа к понятию, от истины художественной, лежащей в основе артефакта, к истине эпистемической, лежащей в основе познания, от истины логической к истине фактической, лежащей в основе расследования, от истины житейской к истине, лежащей в основе нравственного выбора. Промежуточное положение литературы воспоминаний между фактологической литературой и художественной, предполагает, что истина эпистемическая рождается на стыке перцептуальных образов, в основе которой лежат сенсорные виды памяти, и истиной метафорической, реализуемой в тропах.

Память непосредственно связана с восприятием и мышлением, их расчленение в когнитивном цикле представляется не всегда возможным, поэтому истина памяти и текста, построенного на мнемонике, складывается как из истины рациональной, так и истины ощущения и метафорического переосмысления, сопровождающе-

го высказывания «я». В этой связи еще одним существенным фреймом литературы воспоминаний становится широкий пласт эмоционально-оценочных средств, свидетельствующих о неразрывном слиянии рационального и эмоционального моделирования на основе памяти, о связи диктума и модуса. Средствами выражения модальности оценки является как эмоционально-нейтральная лексика, так и коннотативно окрашенная, связанная с различными видами ментальной деятельности человека лингводискурсивного характера и лингвопоэтического, последняя из них и вносит окказиональные окраски, порождаемые комбинаторикой слов на уровне словосочетания. Помимо этого, данная литература содержит и всевозможные структуры экспрессивно окрашенного синтаксиса, например:

На этом участке, ... — все было проиграно, имея вид выигрыша, все было завоевано тяжелой ценой, и все оказалось ненужным грузом, все было приобретено в мучениях. И я все готова было отдать даром, кому придется — иначе говоря, отступить, уйти, уплыть, куда глаза глядят [3, с. 551].

Нет ничего страшнее, чем окаменение мысли, как у отдельного человека, так и у многочисленного народа. Если это происходит от естественных причин старческого склероза, то это хоть и тяжелое зрелище, но мы принимаем его как неизбежное, как начало слишком медленно идущего конца. Но когда это происходит по деспотической воле одного человека, и мы наблюдаем окостенение разума целой нации, скованной страхом «ревизионизма», тогда тирану нет оправдания, потому что мысль есть энергия, которая не может быть остановлена или заморожена, и не может быть народ отрезан от общей эволюции цивилизации [3, с. 408—409].

Триединство автора в одном «я» и временное отстояние времени повествования и времени описываемых событий обуславливает сосуществование и вербализацию в тексте разных интеллектов. При этом более совершенный и развитый интеллект реален, в то время как детский или юношеский или другой, более ранний взрослый являются смоделированными. Взаимодействие разных интеллектов порождает особый ассоциативный способ повествования. Ассоциация, как известно, символизирует связь двух представлений, когда одно, появившись, вызывает в сознании другое по сходству или различию. Связующими средствами ассоциативного мышления называют чувство, опосредующее представление, а через него имя, значение, гештальт. Эти связующие психоментальные и языковые феномены заставляют материализоваться нечетко отграниченные друг от друга родственные или отдаленные концепты. Лейтмотивными концептами такого ассоциативного сцепления или логического перескока в воспоминании являются абстрактные концепты экзистенциональности, вполне соотносящиеся с интенциональностью мнемонических текстов. Это жизнь, смерть, цель жизни, время и пространство, любовь, вера, концепты мысль и слово, память и воспоминание, которые затрагивают философские аспекты душевной жизни мнемонических субъектов в ее противоречиях и глубинах в их мифопоэтическом переосмыслении. Итог мнемонической деятельности «я» и результат осмысленного им опыта представляет переплетение фактического содержания жизни и индивидуальной оценки этой жизни, а динамику мысли показывают союзы различной семантики, наречия вывода, синтаксис разнообразного семантического рисунка. Язык в этой связи становится, по Ю.С. Степанову, «домом логики, знания, философствования и пространства мысли».

Так, например, в литературе воспоминаний вычленяются блоки абстрактного и конкретного значения. Конкретные события и размышления о них чередуются

друг с другом. Конкретность мемуаристики связана с референцией, которая подсказывает, раскрывает, выявляет ... глубинные структуры реальности, с которыми мы соотносимся, будучи смертными, рожденными в мир и пребывающими в нем определенное время [10, с. 95, 426—427]. Пространство и время, выражаемое в референциальных датах, топографических и топонимических обозначениях этнолингвистического характера, ландшафтная лексика представляет микро- и макромир автора и персонажа. Первый очерчивает личную географию «я», второй представляет геонациональные пространства. Пространственно-временные локализаторы высвечивают разрозненные фрагменты памяти и выстраивают гетерогенный, мозаичный сюжет, так как мнемоническая проза не является сюжетной. Ее сюжет — это история жизни, представленная определенными фрагментами запомнившейся действительности. Абстрактные блоки выражают различные картины мира вспоминающего субъекта — наивную, национальную, научную, литературную, профессиональную и другие. Совокупность этих фрагментарных картин мира отражает мировидение и мировосприятие пишущего свои мемуары субъекта. Все они, однако, подчинены сознательному отбору, находят в той или иной мере экспликацию в тексте, показывают «атмосферу» прошлой жизни, что и определяет в конечном итоге главную прагматическую ценность мемуарных жанров. Сами по себе эти логические блоки вычлняются из текста на основе абстрактной лексики, противопоставляемой событийной. Приведем отрывок из прозы Н. Берберовой:

«Господские сады и облака над ними — я разгадала их смысл. Они как слова: есть слова, которые ведут к чему-то, — дайте тарелку, возьмите карандаш, хочу пить, это слова — улицы. По ним можно и нужно ходить: с вокзала в магазин и из дома в контору. Но есть слова, которые ни к чему не ведут. Самый смысл которых — в них самих ... это слова сады, они не ведут никуда, они только существуют и значат [3, с. 526].

У меня есть одно воспоминание. Я в нем как бы перекликаюсь сама с собой, шестнадцатилетней. ... Я тогда думала о *теперь*. Я себе подготовляла как бы будущее воспоминание. И вот я теперь лечу назад, навстречу этой весне, и обволакиваю душу в это воспоминание, и вижу, что оно стоит на страже, что ли всей моей жизни. Это был день, когда мы поехали на пикник в Павловск [3, с. 465].

Таким образом, если обозначить некоторые особенности когнитивного моделирования в текстах, написанных на основе памяти, то можно сказать, что они соединяют в себе определенную множественность как деятельности сознания вспоминающего субъекта, с одной стороны, и как поэтику и прагматику авторских ролей — с другой, так как автор воспоминаний — это всегда документальное, художественное и поэтическое «я». Акт мнемонической коммуникации включает в себе сознательный, напряженный мыслительный процесс по отбору информации и ее воплощению в мозаичную, гетерогенную ткань текста. В процессе создания текста вспоминающее «я» превращается в синтетический гиперобраз, объединяющий в себе конкретно-индивидуальное и обобщенно-типическое в отражении реального мира. Вместе с тем «я» становится творчески-преобразующим «я», поскольку память как действие сознания, совершается в мгновении настоящего, а относится к прошлому. В семиотической реальности текста структура «я» представлена многослойной иерархией, определяемой социально-статусными функциями «я», а также преобразующей деятельностью автора, который проводит познание и осмысление себя как в своем внутреннем мире, так и в реальном автобиографическом пространстве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества / Пер. с болг. Д.Д. Николаевой. М.: Прогресс. 1970.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М.: Наука, 1976.
3. Берберова Н.Н. Курсив мой: Автобиография. М., 2000.
4. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М.: Книга, 1991.
5. Ван Дейк Т.А., Кинч В. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова. М.: Прогресс, 1988.
6. Гессе Г. Степной волк. СПб.: Азбука, 2000.
7. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4.
8. Дмитриевская М.А. Философия памяти // Логический анализ языка. Культурные концепты: Сб. ст. / Ан СССР, Ин-т языкознания. М.; Л.: Наука, 1991.
9. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: Изд-во УРАО, 2000.
10. Рикер П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. М.: КАНОН-Пресс и Кучково поле, 2002.
11. Роуз С. Устройство памяти. От модели к познанию. М.: Мир, 1995.
12. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Триволта, 1996.
13. Циген Т. Внимание — Произвольное мышление — Наше Я — Память // Г. Спенсер, Т. Циген. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. М.: ООО АСТ-ЛТД, 1998.
14. Чейф Ч.П. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Радуга, 1982.
15. Lejeune Ph. Der Autobiographische Pakt. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1994.



Проблемы современной психологии

О.Д. Черкасова

НЕКОТОРЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СУБЪЕКТЕ ПСИХОЛОГИИ КАК ОСНОВАНИИ ДЛЯ АНАЛИЗА СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ

Проблема дефиниции понятий, как правило, возникает после смены в научной школе, научном сообществе доминирующей парадигмы. Происходящее сегодня подтверждает это положение. Некоторое ослабление в нашей стране позиции деятельности школы А.Н. Леонтьева, где основной упор делался на анализ сознания, деятельности личности, породило стремление вновь определиться с основными понятиями: личность, субъект. На протяжении последнего десятилетия и сегодня особый интерес исследователей привлекают к себе понятия субъект, субъект деятельности. Нас, в частности, интересует понятие субъект учения. Обратимся к истории становления этих понятий.

С.Л. Рубинштейн ввел понятие «субъект» и предложил некоторые основные принципы субъектного подхода для психологических исследований еще в середине прошлого века. Вводя понятие «действующего лица», субъекта, иницилирующего свою жизнь, С.Л. Рубинштейн выделяет основные формы его активности, которые направлены на решение «жизненных задач», возникающих в пространстве жизни отдельного человека [10]. Личность, представляя как субъект образа жизни, по его мнению, стремится к сохранению в системе мотивации главной «жизненной задачи» и продвижению конечной цели, наполняя ее новыми смыслами. С.Л. Рубинштейн рассматривал направленность как самоинтеграцию, которая одновременно придает личности движущую силу. Она осознанна и бессознательна, так как вбирает влечения и мотивацию, а также способ деятельности.

Ученица С.Л. Рубинштейна К.А. Абульханова [1] отмечает, что сначала Рубинштейн раскрывает специфическую сущность личности через ее проявление в деятельности, показывая внутреннее через внешнее, доказывая ее объективность через проявление в другом, но затем связывает ее с сущностью субъекта причиняющего. Опираясь на категорию субъекта, раскрывает ее собственные внутренние закономерности, преобразующие и преломляющие внешние воздействия, определяет личность как триединство «хочу» (направленность: мотивационно-потребностная система, ценности, установки, идеалы), «могу» (способности и дарования) и «я сам» (установки, тенденции, поступки, поведение, закрепленные в его характере). Другими словами, личность — это субъект, осознанно вырабатывающий способ связи своих по-

требностей и способностей на основе своего характера, удовлетворяющий собственные потребности своими силами, в совместной деятельности, труде и т.д. Именно в сознании происходит внутренняя работа личности по соотношению субъективных желаний и возможностей и объективных требований и обязательств, что приводит к самоопределению личности во всерасширяющихся ее отношениях с миром, по мнению С.Л. Рубинштейна.

С.Л. Рубинштейн обозначал высший уровень развития личности и понятием «субъект», и понятием «индивидуальность». К.А. Абульханова полагает, что именно категория субъекта есть высший уровень развития личности. Для нас важно, что таким образом в позиции Рубинштейна накладывается ограничение на возможность определения ребенка как субъекта. Личность становится индивидуальностью, достигая максимального уровня своей особенностью, а субъектом она становится, достигая оптимального уровня развития своей человечности, этичности по Рубинштейну, считает К.А. Абульханова. Но поскольку развитие личности осуществляется не «в себе» или «для себя», а в жизненном пути, общении, деятельности, то качество ее как субъекта проявляется в оптимальном способе организации этого жизненного пути, общения, деятельности. Личности как субъекту присущи способности, соответствующие масштабам жизненного пути, прежде всего способность строить и реализовывать жизненную стратегию. «Стратегия жизни — это ее интегральная характеристика. Она связывает все отдельные жизненные процессы, требования в единое целое со своими возможностями, особенностями, способностями и, разрешая неизбежные противоречия между ними, определяет цену и средства самореализации. Таким образом, применительно к личности как субъекту жизни можно говорить о ее стратегическом способе жизни и действия» [1, с. 26].

Вслед за С.Л. Рубинштейном К.А. Абульханова различает в личности отдельные параметры: 1) психический склад личности (индивидуальные особенности психических процессов и состояний, новообразований); 2) личностный склад (мотивация, характер и способности личности, выявляющие движущие силы, жизненный потенциал и ресурс личности; 3) жизненный склад личности (способность использовать свой ум и нравственные качества для того, чтобы ставить и решать жизненные задачи, ее активность, мировоззрение и жизненный опыт). Следуя данной логике, выделяет в личности особые жизненные образования или способности: активность, сознание и способность к организации времени жизни, позволяющие личности творить свою жизнь.

Можно согласиться с К.А. Абульхановой в том, что С.Л. Рубинштейн, определяя субъект как способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире, предлагает рассматривать субъектность (основную характеристику субъекта) как детерминанту осуществляемых им изменений в мире (активность), его способность к самостоятельности, самодетерминации (саморегуляции, самоорганизации) и самосовершенствованию, но при этом видится спорным утверждение о строгом регламентировании возрастом проявлений субъектности. Какой именно возраст имеется в виду? Только биологический? Полемика по этому и другим вопросам пока не привела к однозначному выводу, тем не менее есть попытки его решения с помощью введения понятия «мера субъектности».

В конце семидесятых годов появляются работы Л.И. Божович [4], в которых человек тоже рассматривается иницирующей собственной активностью. Она отмечает, что уже на этапе кризиса первого года жизни «появление мотивирующих пред-

ставлений принципиально изменяет поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью...они превращают его в субъекта...» [5, с. 69]. И подтверждает это описанием психического новообразования ребенка, появляющегося к концу раннего детства «системой Я», требующей реализации и утверждения того, что в ней содержится. «Происходит выделение ребенком самого себя в качестве субъекта в мире объектов, на которые он может воздействовать и которые может изменять, активно воздействуя на ситуацию, преобразуя ее для удовлетворения своих потребностей и желаний» [5, с. 92]. А также осознанием своего социального Я и внутренней позиции школьника в период кризиса 7 лет, что отчасти может характеризовать ребенка как субъекта своей жизнедеятельности, сначала иницирующего познание себя, а затем своих социальных ролей. На этапе следующего кризиса, по мнению Л.С. Выготского, мышление у подростка становится доминирующим над всеми другими функциями, что ведет к интеллектуализации последних и приобретению ими произвольности. Мышление ребенка из оперирующего чувственными обобщениями (житейскими понятиями), превращается в мышление теоретическое, оперирующее научными понятиями. Это период роста самосознания подростков, как «способности направлять сознание на психические процессы, включая сложный мир своих переживаний» [5, с. 92], и стремления соответствовать созданному образцу. Во второй его фазе подростка как субъекта отличает наличие формирующегося новообразования — самоопределения, которое характеризуется пониманием себя и своего назначения в жизни и завершается формированием внутренней позиции взрослого.

В этот же период понятие субъект деятельности, наряду с понятиями личность, индивид, индивидуальность рассматривает Б.Г. Ананьев [2]. В деятельности он разделяет «труд», «познание», «общение». Можно говорить соответственно о субъектах труда, познания, общения, которые проявляют активность. Но интегрирующим началом Б.Г. Ананьев считает индивидуальность, которая объединяет и индивида, и личность, и субъекта деятельности в человеке. В концепции данного автора понятие субъект деятельности имеет подчиненный характер и составляет всего лишь элемент индивидуальности.

Современные определения субъекту и его свойствам представлены работами В.В. Петухова. Определяя вслед за Рубинштейном субъекта как внутреннее условие деятельности, он указывает на наличие у него активности — возможности определить собственное поведение. Анализируя работы А.А. Леонтьева, в которых субъект как «внутреннее» может действовать через внешнее, подчеркивает у субъекта способность к изменению себя, саморазвитию. Множественность субъекта, его неоднородность составляют третье качество субъекта, по мнению В.В. Петухова. Придерживаясь позиции разделения условий существования и развития человека на природу, общество и культуру, он выделяет соответствующие виды субъектов. Природный — активно приспосабливающийся к среде за счет генетического опыта, социальный — присваивающий и адекватно использующий нормы, ценности, способы поведения, культурный — руководствующийся универсальными общечеловеческими нормами при самостоятельном решении собственных проблем, способный провести осмысленное преобразование социальных правил и своих природных свойств.

Исследования А.В. Брушлинского вносят свой вклад в представление об активности. Он полагает, что субъект — это основание всех психических качеств и вообще видов активности, он отождествление понятия «субъект» и «психическая ак-

тивность».

Л.И. Анцыферова, анализируя понятие личность, выделяет в ней составным элементом понятие субъект. Она полагает, что когда человек утверждает, защищает, реализует в поступках, в межличностных отношениях, в делах свою духовность, нравственность, ценности справедливости, добра, то в нем актуализируется субъект. Именно «эти функции, включающие реальное преобразование мира, совладание с трудностями, самосозидание, рефлексивные «операции», и выполняет субъект (в психологическом понимании)» [3, с. 42—43].

Л.К. Осницкий определяет понятия субъект, субъектность, исходя из структурно-функционального подхода в изучении процессов саморегуляции, предложенного О.А. Конопкиным и разрабатываемого В.И. Степанским, В.И. Марасоновой, решая основную задачу в проблеме саморегуляции о ее внутреннем строении и закономерностях реализации, применительно к саморегуляции произвольной активности человека. Он считает, что целесообразно рассматривать субъектность как свойство человека производить целенаправленные (осознанные, им инициированные) преобразования в окружающем мире и самом себе. Субъектное характеризуется, связывается преимущественно с авторской постановкой и решением задач, определением приоритетных действий и поступков, осуществляемых человеком.

И.С. Якиманская, исследуя активность, рассматривает субъектность как приобретаемое, формируемое свойство, существующее благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека, она считает, что возможны проявления активности ребенка: приспособительное и креативное.

Не ставя задачу в рамках одной статьи, рассмотреть и подробно проанализировать все имеющиеся точки зрения по проблеме в отечественной психологии и отдавая отчет в том, что часть из них уже хорошо известна, обратимся к зарубежным авторам. В зарубежной психологии понятие субъект в самом общем варианте представляется для обозначения персон участников экспериментов или исследований. Субъекты — и люди, и животные любого возраста. Но есть ряд зарубежных исследователей, которые в достаточной мере интересно и продуктивно решают проблему с определением понятия субъект. В психоаналитических теориях, личностно-ориентированных — понятие «субъект» занимает одно из центральных мест. Связывая субъектное начало человека с его способностью проявлять активность на основе внутренней мотивации, порождать движения и действия, исследователи предлагают свои обозначения этой характеристики человека. Рассмотрим некоторые из них.

Остановимся на теории К.Г. Юнга, в которой имеется четкая позиция и по поводу субъекта, личности. К.Г. Юнг в ходе исследования психологии бессознательного столкнулся с фактами, «потребовавшими формулирования понятия самость. Сущность, получившая такое наименование, мыслится им не вытесняющей другую сущность, бывшую ранее известной под названием эго, а скорее на правах понятия высшего порядка, включающей в себя последнюю» [12]. Эго понимается как комплекс, с которым соотносится все содержимое сознания. Оно, по сути, образует центр поля сознания; а поскольку этим полем охватывается эмпирическая личность, эго выступает субъектом всех личностных актов сознания. Теоретически, считает К. Юнг, полю сознания не могут быть поставлены никакие пределы, поскольку оно способно к неограниченному расширению. Эмпирически оно обнаруживает свой предел, сталкиваясь с неизвестным. Неизвестное распадается на две группы объектов: те, что находятся вовне и могут быть восприняты посредством чувств, и те, что находятся

внутри и воспринимаются непосредственно — бессознательное. С одной стороны, эго опирается на совокупное поле сознания, с другой — на общую сумму бессознательных содержаний. Эго, по определению, представляет собой сознательный фактор. Оно приобретает с ходом жизни индивида. Впервые возникая из столкновения с окружающей средой и однажды установившись в качестве субъекта, оно развивается на основе дальнейших столкновений с внешним и внутренним миром. Эго — портрет сознательной личности; в нем отсутствуют все черты субъекта, неизвестные ему или им не осознаваемые. Одна из основных характеристик эго — индивидуальность. Эго индивидуально, уникально и способно в определенной мере поддерживать свою идентичность. Будучи точкой отсчета поля сознания, эго выступает субъектом всех успешных попыток адаптации в той мере, в какой последние реализуются усилием воли. Эго, таким образом, играет существенную роль в системе психической организации. Внутри поля сознания оно обладает свободой воли, «свободным выбором». Личность как целостный феномен не совпадает с эго, то есть с сознательной личностью. Юнг предлагает личность в целом называть самостью. «Эго подчинено самости и относится к ней как часть к целому» [12, с. 15—16].

С точки зрения Юнга, считается целесообразным двухчастное деление на психе «внесознательную», содержимое которой личностно, и психе «внесознательную», содержимое которой безлично и коллективно. В первую группу входят интегральные компоненты индивидуальной личности, которые с тем же успехом могли бы носить сознательный характер. Вторая группа, по сути, образует вездесущее, неизменное, повсюду одно и то же качество или субстрат психе самой по себе (*per se* (лат.)). Содержимое личного бессознательного приобретает на протяжении жизни индивида (тьень), содержание коллективного бессознательного состоит из архетипов (анима и анимус), присутствующих в нем изначально и разрушающе воздействующих на эго.

Наиболее доступной полагается тень, ее природа в большей мере выводима из содержимого личного бессознательного. Рассмотрение теневых характеристик, то есть изъянов, из которых составлена тень, с более близкого расстояния указывает на наличие у нее эмоциональной природы. В ней собрано прежде всего личное бессознательное, а потому ее содержимое без особых затруднений поддается осознанию. Тень можно разглядеть при условии некоторой самокритичности.

В фигурах анимы и анимуса находит свое выражение автономный характер коллективного бессознательного. Эти фигуры персонифицируют те элементы его содержимого, которые, будучи извлеченными из проекций, способны интегрироваться в сознание. В этом смысле «обе фигуры представляют функции, отфильтровывающие содержимое коллективного бессознательного и передающие его сознанию» [12, с. 33].

На эго оказывает влияние личность, рост самопознания в результате устранения безличных проекций, другими словами, интеграция содержимого коллективного бессознательного. Эго может ассимилироваться самостью. Образ целостного тогда остается в бессознательном, адаптация нарушается. Крайне важно, чтобы эго укоренилось в мире сознания и чтобы сознание усиливалось весьма тщательной адаптацией. Для этих целей в моральном плане очень полезны такие добродетели, как внимательность, совесть, терпение и т.п., а в интеллектуальном плане — старательное наблюдение за симптоматикой бессознательного и объективная самокритичность. Но возможна и другая крайность. Акцентирование эго-личности и мира со-

знания, самость становится ассимилированной эго. В первом случае реальность поглощается «архаическим, вечным и вездесущим, приводит к состоянию сна; во втором — сон отвоевывает себе место за счет мира сознания» [12, с. 37].

К. Юнг отмечает, что психические явления в их целостности невозможно постичь с помощью интеллекта, ибо в их состав входят не только значения, но и ценности. Чувственная ценность служит важным критерием, без которого психология не может обойтись, поскольку она в большой мере определяет, какую роль будет играть данное содержимое психики, формируя индивидуальность. Самость, будучи вершиной индивидуальности, имеет атрибуты единственности и единовременности. Она, как сущность индивидуальности, единовременна и уникальна: но как архетипический символ, она есть образ Бога, а потому универсальна и вечна. Изображение Христа с одной стороны «доброе» и «духовное», с другой стороны «злое» и «материальное», представляющее Антихриста. Это характеристика психологической самости, которая мистически соединяет в «брачном союзе» противоположные половинки [12, с. 73]. «Можно сказать и так: в бессознательном человечества имеется скрытое зерно, соответствующее прототипу Иисуса» [12, с. 75]. Такая точка зрения полностью согласуется, как утверждает Юнг, с психологическим фактом появления архетипического образа самости в сновидениях даже тогда, когда какие-либо соответствующие представления отсутствуют в сознании человека, видящего эти сны. Проведенную параллель между Христом и самостью Юнг предпочитает воспринимать и понимать только как психологическую. Он не вторгается в сферу веры. Образы Бога и Христа подобны любым другим символам. Традиционный образ Христа концентрирует в себе характеристики архетипа, а именно, архетипа самости.

По мнению Юнга, человек стремится к целостности, законченности в смысле совершенства, — это врожденное свойство человека, один из мощнейших корней цивилизации. Поэтому только человек, способный ощутить, осознать и свое эго, и бессознательное: личное и индивидуальное, способен обрести в процессе индивидуации свою самость, построить свой внутренний мир, определить свое призвание. Рассматривая индивидуацию как путь к самореализации, к целостности, совершенной завершенности на основе выстраивания динамических связей, соединяющих эго и самость, Юнг полагает, что при этом происходит расширение сознания и более тонкое взаимодействие архетипов и эго. Интересно, что Юнг определяет субъекта как эго, принадлежащее миру сознания, а самость — это интегрирующее начало, содержащее бессознательное и сознательное в человеке. По сути, у него субъект не является организующим сознательным началом, а только частью самости, интегрированной на основе индивидуации в целостность, которая в большей степени соотносится с рубинштейновской внутренней мотивацией или самоактуализацией, спонтанностью, по А. Маслоу.

А. Маслоу акцентирует внимание на самосозидательной сущности человека. Обозначая ее как сердцевину или самость, которая проявляется во взрослом человеке только отчасти посредством ее раскрытия, «принятия того, что есть в человеке изначально. Отчасти же она является творением самой личности» [8, с. 234]. А. Маслоу считает, что человек всегда создает свои поступки, а не повторяет их. Человек как субъект делает себя, выстраивая и создавая пространство собственной жизни, уникальный жизненный мир. Он ставит цели и намечает жизненные планы. Но, тем не менее, он не склонен считать, что личность — это план, проект, осуществляемый человеком в процессе принятия им соответствующих решений. Не всегда личность

может стать тем, кем бы она ни пожелала. Подтверждением тому является иерархия потребностей, которая предложена ученым. Человек не может реализовать свои внутренние потенции, актуализировать потребности высшего порядка, не удовлетворив в определенной степени базовые потребности. Поэтому, по мнению Маслоу, личность как субъект может быть взрошена в определенных условиях: неблагоприятные социальные условия — нищета, бедность, эксплуатация — ограничивают его развитие как субъекта. Ученый выявляет основания и «механизмы», которые обеспечивают переход личности на более высокий уровень, описывают его вершинные переживания. А. Маслоу при их описании отмечает, что они как бы случаются, очень сложно их дифференцировать, описать, они навязчивы, интенсивны, могут быть длительными. Можно предположить, что человек утрачивает свою власть над ними, таким образом, на первый взгляд, сдавая свою позицию субъекта, но это может быть, наоборот, именно то качество, которое и характеризует субъекта — действовать, думать, чувствовать здесь и теперь. Это спонтанность, способность к экспрессии, незапланированности, непредсказуемости, творчество. Под самостью А. Маслоу понимает призвание человека, Маслоу утверждает, «что поиск Самости есть поиск подлинных ценностей индивида» [8, с. 219]. Он вводит понятие метамотивации (metamotivation), которое относится к поведению, влияющему на рост потребностей и ценностей. По Маслоу, такой вид мотивации чаще всего встречается у самоактуализирующихся людей, которые уже удовлетворили свои низкие потребности. Метамотивация часто принимает форму служения идеалам или целям, чему-то такому, что «вне тебя». Маслоу разделял психологию на два основных вида. Большую часть психологии Маслоу называл дефицитарной, которая занимается поведением человека в сфере удовлетворения основных потребностей. Бытийная психология, наоборот, изучает поведение человека и его переживания на стадии высочайшей осознанности и стремления удовлетворить нужды самоактуализации. С этим видом психологии связаны вершинные переживания. Бытийная психология больше всего подходит для изучения самоактуализирующихся людей. Он различает дефицитарную мотивацию и бытийную мотивацию. Примером дефицитарной мотивации может служить голод, боль и страх. Когда организм не испытывает голода, не чувствует боли и не боится, возникают бытийные мотивации, такие как любопытство, игривость. Активность, которая возникает в подобных случаях, может закончиться сама по себе, а не служить средством для реализации определенных потребностей.

Нас интересует понятие субъект учения, поэтому будет уместным рассмотреть, как А. Маслоу разделяет познание, инициируемое разными видами мотивации. При дефицитарном познании предмет рассматривается человеком только как средство удовлетворения какой-то потребности, как конечное средство и образование, учение в том числе. Такой тип познания встречается при очень сильных дефицитарных потребностях. Голодный видит только хлеб, жадный только деньги. Бытийное познание — это более точное восприятие (осознание) окружающего. Оно, будучи мотивированным бытийными потребностями, основанное на бытийных ценностях, более эффективно. Маслоу детально описывает бытийные ценности. Они свойственны каждому индивиду. Он полагает, что высшие ценности заложены в самой человеческой природе. К бытийным ценностям Маслоу относит: истину, доброту, красоту, целостность, дихотомическую трансцендентность, живость, уникальность, совершенство, неизбежность, завершенность, справедливость, простоту, яркость, легкость, игривость и самодостаточность. И, соответственно, образование при такой

мотивации становится не только средством достижения каких-то целей для удовлетворения дефицитных потребностей, но и процессом самосовершенствования, саморазвития, постижения истины.

В отличие от А. Маслоу, позиция Г. Оллпорта по отношению к субъекту прямо не определена, а под личностью им понимается динамическая организация тех систем в индивиде, которые определяют его поведение и мышление [13]. Черта личности — это нейропсихическая структура, которая преобразует множество функционально эквивалентных стимулов и на основе полученной информации формирует устойчивые поведенческие паттерны. «Черты — это корковые, подкорковые или телесные диспозиции, способные направлять и регулировать специфические адаптивные реакции, долговременные установки и аттитуды, а также такие переменные, как «личностные конструкторы» и «когнитивные стили» [13]. Он выделяет общие черты личности — диспозиции (социальные установки): кардинальные (у человека — одна глобальная идея, встречается у политиков, священников и пр.); центральные (черты, характеризующие индивидуальность, их может быть от 3 до 10); вторичные (черты неустойчивые, поэтому они не могут характеризовать личность). Не менее важной характеристикой личности Г. Оллпорт считает интенцию, направленность (надежды, желания, амбиции и т.д.) Организующим началом личности полагает единый принцип организации установок, оценок, склонностей — проприум. Под ним понимается творческое развивающее свойство человеческой природы — ядро личности, на становление которого могут влиять «общая ориентация», «внешняя религиозная, внутренняя религиозная ориентации» [13]. Возможно, проприум можно соотнести с понятием субъекта, его общая ориентация и система творческих потенциалов определяет те структуры в человеке, которые характеризуют человека как инициативного, активного строителя своей жизни и, если более точно, определяют именно его мотивацию.

Г. Оллпорт разработал оригинальную концепцию мотивации, объясняющую проактивное поведение. По его теории, люди сознательно воздействуют на свою окружающую среду способом, позволяющим им расти и стремиться к психическому здоровью. Это теория приобретенной мотивации. Оллпорт полагает, если побуждение функционально автономно, то оно является объяснением поведения. Если человек копит деньги на основе функционально независимого мотива, то его поведение не происходит от переживаний детства. Он просто любит деньги. Часть наших действий основана на интересах настоящего времени и сознательных предпочтениях [13]. Он считает, что зрелые мотивы — это разнообразные самоподдерживающиеся, одновременно существующие системы, которые появляются из предшествующих систем, но потом от них не зависят. Он считает, что мотивы взрослых людей строятся в первую очередь на сознательных, самодостаточных (self-sustaining), соответствующих настоящему времени системах. Г. Оллпорт выделяет два уровня функциональной автономии: персеверативную функциональную автономию и проприативную функциональную автономию.

Персеверативная функциональная автономия продленного действия основана на простых неврологических принципах, на механизмах обратной связи в нервной системе человека. Г. Оллпорт использует понятие «продленное действие» (perseveration), означающее способность впечатления оказывать влияние на последующие переживания. Он считает, что к персеверативной функциональной автономии относятся и склонность людей удовлетворять свои потребности привычным образом,

например, устанавливая себе режим дня. Поэтому дело, однажды начатое, но затем прерванное, оказывает воздействие на человека, создавая новое напряжение, побуждающее завершить начатое. Это новое напряжение отличается от первоначальной мотивации.

Высшая, присущая только человеческой личности система мотивации — проприативная (собственная) функциональная автономия. Проприативная функциональная автономия относится к самодостаточным мотивам, входящим в проприум, и тем самым становится руководящей системой мотивации, придающей личности единство. Это мотивы, побуждающие профессиональные занятия, хобби и интересы, приближенные к ядру личности. Если человек сначала устраивается на какую-то неинтересную и даже скучную работу, потому что нуждается в деньгах, а затем работа начинает казаться ему очень привлекательной до такой степени, что он остается в выходные на службе. Проприум является лишь частью личности, и функциональная автономия объясняет отнюдь не все мотивы человеческого поведения. Оллпорт, признавая существование определенных границ функциональной автономии, утверждает, что нормальное поведение функционально автономно и мотивировано сознательными процессами, которые не только отделены от бессознательной мотивации, но обладают собственной движущей и поддерживающей их энергией. У здоровых людей сознание контролирует поведение. Психологически зрелые взрослые люди мотивированы в основном своими сознательными мыслями, а бессознательные процессы играют лишь небольшую роль в их поведении. Поэтому для анализа индивидов должны включаться методы самооценочных шкал, такие как определительный проверочный список, стандартизированные тесты, использующие методику, в которой люди сравниваются с самими собой, а не с нормативной группой, например, «Исследование ценностей» (1960), техника Q-сортировки (Q sort technique) Стефенсона (1953). Оллпорт отмечает, что мы не должны упускать из виду богатейший источник данных, а именно то, что субъект знает о себе сам. В отличие от многих психологов, Оллпорт предпочитал рассматривать как правду заявления о себе большинства участников экспериментов. Он считал, что психолог, который хочет изучать персональную динамику людей, должен просто спрашивать их, что они думают о себе. Ответы на прямые вопросы должны рассматриваться как достоверная информация.

Нас интересует, как разрабатывалось понятие субъекта в психологии образования, поэтому желательнее рассмотреть теории Б. Скиннера и А. Бандуры. Б. Скиннер ввел понятие оперантного поведения. Респондентное поведение, которое инициируется внешним стимулом, прямо противоположно оперантному, где началом является само живое существо. Таким образом, человек путем позитивного и негативного подкрепления устраняет одни и сохраняет другие действия. Практика воспитания подтверждает позицию Скиннера, но отчасти. Ответные реакции — положительные или отрицательные — перечеркивают свободное волеизъявление развивающегося человека, правда, всегда остаются пространства свободы, неконтролируемые «воспитателем». Б. Скиннер в 1958 году вводит термин программируемого обучения. Исследуя его, он выдвигает ряд гипотез: материал в виде дискретных частей воспринимается лучше, обучающийся должен активно участвовать в учебном процессе, наказание не ведет к более успешному научению и др. [11, с. 387].

А. Бандура — автор теории социального научения, разрабатывая проблему эффективности жизни и деятельности личности, выделяет в структуре «самоэффек-

тивности» ряд способностей, опирающихся на процессы саморефлексии. Это способность присваивать себе авторство успешных действий; формировать убеждения в собственной эффективности, удерживать позитивную самооценку. Интегрирование этих способностей в «позитивной самоэффективной мысли» Бандура видит необходимым условием эффективной активности человека на протяжении всей жизни. А. Бандура называет режиссерами-постановщиками собственной жизни личностей, развивших у себя качества самоэффективности. Люди, присваивающие себе главным образом неудачи и промахи, не доверяют себе, они только предвидят свое будущее. Только верящие в себя субъекты, по мнению Бандуры, могут создавать свое будущее. Поэтому столь важна проблема выявления условий, предпосылок, механизмов порождения у растущего человека того доверительного отношения к себе, которое своими корнями уходит в самый ранний период жизни людей. Таким образом, субъект — это верящий в свои силы человек, способный самоактуализироваться, вершить свою жизнь; субъектность — это самоэффективность, имеющая в основе веру в свои силы. А. Бандура, однако, предупреждает, что человек выступает «агентом», субъектом в разных сферах социальной жизни. Поэтому изучение уровня его «самоэффективности» должно быть дифференцированным и строиться определенным образом, в учебной деятельности в том числе.

Описанные позиции дают возможность увидеть отсутствие однозначности в толкованиях понятий субъект и субъект деятельности и наполнении их содержанием, но почти все вышеупомянутые авторы склонны в субъектности видеть активность и инициативность, не стимулированную извне. Это и самость Юнга, и бытийная мотивация Маслоу, и проприативная функциональная автономия Оллпорта, и субъектность, индивидуальность Рубинштейна, и произвольная регуляция. При этом авторы усматривают в них как сознательные элементы, так и проявление бессознательного. Только в подходе А. Маслоу можно усмотреть некоторые тенденции к определению субъекта познания, но это не дает возможности определить субъект учения. Поэтому, на наш взгляд, в достаточной степени обоснованным видится подход Л.И. Божович, дополненный и проработанный Е.Д. Божович, который дает возможность определить понятие субъекта учения.

Представление Е.Д. Божович основывается на соотношении субъектного и личностного. Она полагает, что на уровне сознательного регулирования своего действия человек может быть субъектом действия; субъектом деятельности — на уровне актуального регулирования, включая широкий план прошлого опыта и прогноза; субъектом жизнедеятельности — на уровне личностного регулирования внешнего и внутреннего плана своего поведения и деятельности. Для обозначения субъекта учения вводится понятие «позиция субъекта учения» [6, с. 27]. В структуре позиции субъекта учения автором выделяется три основных составляющих: когнитивная, регуляторная, личностно-смысловая. Сотрудниками лаборатории психологии учения ПИРАО разрабатываются критерии и конкретные показатели по каждой из них. Для когнитивной это компетенция ученика, которая включает: а) систему предметных знаний и умений, б) «надпредметные» знания — метазнания (приемы и средства оптимизации переработки информации, создание собственных способов учебной работы). Для регуляторной: а) наличие рефлексии школьника на процесс и результаты своей учебной работы, б) способность к аутодиагностике причин ошибок и анализ факторов успешности учения, в) способы самокоррекции — позитивного изменения принятых способов учебной работы. Для личностно-смысловой: а) особенности ценности образования для ребенка, б) мотивация познавательной деятельности, в) избирательное отношение к учебным предметам и видам работы на уроке,

г) эмоциональная окрашенность того или иного учебного материала. Авторы рассматривают не отдельные характеристики человека, а комплекс составляющих, в которых проявляется активность человека: на уровне мышления, поведения, личностно-смысловой организации. Такая трактовка субъекта деятельности, в частности, учения в большей степени может соответствовать понятиям психологическая готовность, психологическое новообразование — «внутреннее изменение самого развития со всеми поворотами в его течении, становление новой структуры сознания, нового характера восприятия внешней действительности и деятельности в ней» [7, с. 259].

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 04-06-00234.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К.А. С.Л. Рубинштейн — ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
3. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Отв. ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1968.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология личности: Сб. ст. / Сост. А.Б. Орлов. М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. С. 62—92.
6. Божович Е.Д. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. М.; Воронеж, 2000. С. 27—28.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 4.
8. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, Ваклер, 1997.
9. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989.
11. Фреджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
12. Юнг К.Г. Aion. Исследование феноменологии самости: Пер. с англ., лат., М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997.
13. Allport G.W. Personality and Social Encounter. Boston. 1960.

Ю.Л. Ерёмкин

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА КАК СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

В теоретических исследованиях и в практике воспитательной работы еще не преодолена инерция в подходе к личности молодого человека как к объекту воспитательных воздействий. Однако современная жизнь требует от выпускника школы

быть активным, самостоятельным в выборе своего жизненного и профессионального пути, быть способным менять свою профессиональную деятельность и самого себя в связи с новыми требованиями, уметь отстаивать свои групповые и индивидуальные интересы, т. е. быть субъектом собственной жизнедеятельности.

К сожалению, проводимая в школе профориентационная работа еще не накопила опыта формирования субъектной позиции учащихся старших классов.

В связи с этим требуется определить психолого-педагогические условия формирования личности старшеклассника как субъекта собственного профессионального самоопределения. Особенно остро эта задача встает перед школой в старшем подростковом и старшем школьном возрастах, т. е. в 9-х — 11-х классах. Решение этой проблемы составило цель нашего исследования, проведенного в период с 1993 по 2003 год в ряде школ города Рязани с охватом более 500 учащихся девятых и десятых классов.

Данное исследование базировалось на ряде положений, определивших гипотезу, цели и задачи исследования. Это следующие положения:

1. Субъектность в профессиональном самоопределении старшеклассника выступает как многообразие психологических особенностей и механизмов, представленных в таких реальностях как мышление, побуждения, способности, характер человека, его саморефлексия и способность предвидеть результаты деятельности. Субъектная позиция — определенная линия поведения человека как субъекта, проявление субъектности в конкретных условиях жизни.

2. Формирование субъектной позиции старшеклассника в процессе профориентационной работы в школе осуществляется в том случае, когда учащемуся предоставляется возможность самостоятельного выбора.

3. Развитию субъектности в процессе профессионального самоопределения в значительной мере способствуют специально организуемые занятия по изучению собственных личностных и индивидуально-типологических особенностей учащихся и сопоставление их с требованиями профессии к личности работника.

4. Корреляция между уровнем субъектности, достигнутым старшеклассником в своем развитии, с одной стороны, и качеством процесса профессионального самоопределения, с другой, выражается в обоснованности и устойчивости профессионального выбора, в успешности профессиональных проб.

5. Субъектная позиция старшеклассника эффективно вырабатывается при условии субъект-субъектного взаимодействия между учащимся и педагогом, причем последний выступает в этом взаимодействии как неповторимая яркая индивидуальность.

6. Эффективная организация работы по профессиональной ориентации и успешное формирование субъектной позиции старшеклассника в профессиональном самоопределении возможны только на основе создания системы профориентационной работы и интеграции психолого-педагогических знаний.

В вышеперечисленных положениях нетрудно увидеть базовые методологические концепции отечественной психологии, разработанные в трудах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других (о социальной обусловленности сознания человека; о личности как субъекте деятельности; о деятельности как социально обусловленном механизме формирования человека как личности и субъекта; об опережающем характере обучения и воспитания как важнейшем условии развития

личности как субъекта своей жизнедеятельности).

В нашем исследовании субъектности старшеклассников в профессиональном самоопределении мы также опирались на концепции личностного и профессионального самоопределения учащихся Е.А. Климова, П.А. Шавира, Е.Н. Ericson, J. Marcia, а также на гуманистические педагогические концепции обучения и воспитания и теории личностно ориентированного образования Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, И.А. Зимней, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, А.Н. Тубельского, Г.К. Селевко, И.С. Якиманской и других.

Для решения поставленных задач и достижения целей исследования мы уточнили основные категории и понятия, такие как субъектность, субъектная позиция, профессиональное самоопределение.

Мы рассматриваем субъектность через посредство категорий способности, отношения, психологической зрелости, способа бытия человека. Человек как субъект образует намерения по собственному произволу, осознает свои поступки, овладевает собственным поведением, мысленно выходит за пределы собственной жизни для рефлексии над ней, способен производить материальные и духовные ценности, вступать в общение с другими, познавать и изменять мир и самого себя.

Субъектность обнаруживает себя в субъектной позиции личности. В психолого-педагогической литературе позиция личности рассматривается как образование, в котором, с одной стороны, отражена интегративная характеристика личности, а с другой — определенная линия поведения в системе деятельности человека как субъекта.

Субъектность не дана человеку от рождения, она развивается в процессе его жизнедеятельности. Становление и развитие субъектности не имеет четких границ, поскольку прямо зависит от социальных и психолого-педагогических условий развития индивида. В семьях и школах, где доминирует авторитарный подход к ребенку, к ученику как к объекту обучающих и воспитывающих воздействий, развитие человека как субъекта может быть заторможено. Только в том случае, когда индивид растет и развивается в системе субъект-субъектных отношений, возникают оптимальные условия развития его субъектности.

Самоопределение личности — сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях, признаком самоопределения личности выступает осознание себя в качестве субъекта своей собственной жизнедеятельности. Для самоопределившейся личности характерен отказ от стихийного образа жизни и переход к такому, который он будет определять сам. Это выбор условий, направления жизни в выборе того образования, той профессии, которые максимально отвечали бы особенностям личности.

Наряду с этим анализ исследований по профориентации показывает, что эта работа недостаточно способствует развитию личности как субъекта профессионального самоопределения. Необходимо строить профессиональную ориентацию на базе гуманистического и личностно-ориентированного подходов. Процесс профессионального самоопределения следует рассматривать как форму активности, исходящую от самого учащегося. Необходимым условием профориентационной работы является умелое педагогическое руководство, заключающееся в создании специфической образовательной среды, которая способствует формированию у старшеклассника субъектной позиции.

Опираясь на положение о субъектной позиции как интегративной характеристике личности, мы, вслед за Г.И. Аксеновой, считаем, что она включает в себя

мотивационно-ценностный, отношенческий и регулятивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя осознание труда и будущей профессии как важнейшей ценности жизни, осознанный выбор профессии на базе выраженных профессиональных склонностей и намерений.

Отношенческий компонент характеризуется наличием у старшеклассника отношения к самому себе как к субъекту выбора профессионального пути, удовлетворенностью своим профессиональным выбором, положительным эмоциональным настроем в профессиональном самоопределении. Одновременно с этим формируется отношение к педагогам, другим взрослым и сверстникам как к субъектам.

Регулятивно-деятельностный компонент представлен достаточным уровнем интеллектуального развития, умением создавать обоснованные личные профессиональные планы, предусматривающие «запасные» варианты профессиональной карьеры, высоким уровнем интернальности, саморефлексии, стремлением участвовать в профессиональных пробах.

В связи с представленным пониманием субъектной позиции можно выделить ее уровни:

- *Объектная позиция* — низший уровень развития субъектности старшеклассника характеризуется неразвитостью всех ее компонентов. Соответствует стадии диффузной идентичности по Марше.

- *Объект-субъектная позиция* (предрешенный вариант развития по Марше) характеризуется тем, что труд и будущая профессия признаются как ценности жизни, связанные с утилитарно-прагматическими запросами. Выбор профессии и склонности не всегда совпадают с собственными намерениями. Отсутствует отношение к самому себе как к субъекту выбора профессионального пути. Старшеклассник предоставляет другим решать за него вставшую перед ним проблему профессионального самоопределения. Регулятивно-деятельностный компонент недостаточно сформирован.

- *Субъект-объектная позиция* проявляется тогда, когда старшеклассник вступает на этап «поиска ролей». Этот этап характеризуется острым осознанием необходимости выбора профессионального пути, труд и будущая профессия выступают как ценности жизни, связанные с удовлетворением потребности в общении и самовыражении. Однако профессиональный путь еще не определен, профессиональные склонности выражены к различным сферам деятельности, что стимулирует старшеклассника участвовать в различных профессиональных пробах. Регулятивно-деятельностный компонент достаточно выражен.

- *Субъектная позиция* соотносится со стадией обретения психосоциальной идентичности, для старшеклассников эта позиция характеризуется высоким уровнем развития всех трех компонентов субъектности.

В ходе экспериментальной работы, которая осуществлялась в течение ряда лет как сравнение процесса самоопределения в обычных и профильных классах, была апробирована система методов изучения уровня профессионального самоопределения и субъектной позиции старшеклассников.

Сопоставление результатов исследования в десятых педагогических и общеобразовательных классах средней школы-гимназии № 44, а затем учащихся 9-х классов специализированной школы № 5 и общеобразовательных 9-х классов средних школ № 13 и 36 показало, что в профильных классах учащиеся существенно отличаются от своих сверстников из общеобразовательных классов по характери-

кам своей позиции в профессиональном самоопределении.

Таблица 1

*Характеристики субъектности старшеклассников
профильных и общеобразовательных классов*

Уровень субъектности	Количество учащихся с той или иной позицией (%)	
	общеобразовательные классы	профильные классы
9-е классы		
Объектная позиция	15	—
Объект-субъектная позиция	40	15
Субъект-объектная позиция	40	70
Субъектная позиция	5	15
10-е классы		
Объектная позиция	25	—
Объект-субъектная позиция	30	7
Субъект-объектная позиция	35	60
Субъектная позиция	10	23

Результаты исследования (табл. 1) свидетельствуют о том, что профильные классы выступают в качестве образовательной среды, способствующей развитию субъектной позиции старшеклассников.

На основе экспериментальной работы была разработана модель образовательной среды, в которой выделены три основных компонента: социально-педагогический, социально-психологический, личностно-ориентированный.

Социально-педагогический компонент образовательной среды содержит систему профориентационных мероприятий, которая осуществляется школой в своем регионе совместно с учебными заведениями, ведущими профессиональную подготовку, предприятиями, родительской общественностью и межшкольным учебным комбинатом органов образования.

Социально-психологический компонент образовательной среды — это особая социально-психологическая атмосфера на основе субъект-субъектных отношений между учителями и учащимися, в рамках которой учитель должен быть способным на равноправное и партнерское сотрудничество с учащимися, отличаться толерантностью.

Личностно-ориентированный компонент образовательной среды заключается в том, что каждый учащийся рассматривается как уникальная личность, индивидуальность, выбирающая самостоятельный путь вхождения в профессиональную жизнь. В целях оказания помощи учащимся в проявлении своей индивидуальности и формировании своей субъектной позиции в профессиональном самоопределении проводятся еженедельные занятия по психологии, содержащие три блока:

1. Человек как индивид, личность, субъект, индивидуальность.
2. Человек в мире профессий.
3. Личный профессиональный план.

Предусмотрены варианты образовательной среды для учащихся с низким уровнем развития субъектности.

Итак, проведенное исследование позволило нам сделать следующие *выводы*:

1. Субъектность в профессиональном самоопределении старшеклассника выступает как многообразие психологических особенностей и механизмов, представ-

ленных в таких реальностях, как мышление, побуждения, способности, характер человека, его саморефлексия и способность предвидеть результаты деятельности.

2. Успешность профессионального самоопределения старшеклассника определяется уровнем сформированности его субъектной позиции. Выявлено четыре уровня развития профессионального самоопределения (диффузный вариант, то есть процесс профсамоопределения еще не начался; предрешенный вариант развития — взрослые определили выбор профессии старшеклассником; стадия «пробы ролей» — оптант активно включился в процесс профессиональных проб; стадия зрелой идентичности — старшеклассник сделал обоснованный выбор профессионального пути и совершает действия, направленные на достижение поставленной цели). С данными типами профсамоопределения коррелируют уровни субъектности, или характер субъектной позиции старшеклассника (в соответствии с вышеперечисленной последовательностью: объектная, объект-субъектная, субъект-объектная, субъектная позиция). Содержание каждой из перечисленных позиций складывается из степени сформированности трех компонентов субъектности учащегося: мотивационно-ценностного, отношенческого, регулятивно-деятельностного.

3. В условиях рыночной экономики профориентационная работа должна представлять собой систему, способствующую формированию личности старшеклассника как субъекта профессионального самоопределения. Она должна строиться с учетом современных концепций гуманистического, личностно ориентированного, развивающего обучения и воспитания подрастающего поколения.

4. В качестве психолого-педагогических условий формирования субъектности выступают особенности образовательной среды, которые предоставляют учащимся возможность проявить собственную активность, деятельно-практическое, этическое отношение к окружающему миру и самому себе. Образовательная среда обеспечивает учащемуся самостоятельный выбор жизненного пути и профессии, что дает ему возможность реализовать свои собственные ценности и тем самым придать профессиональному выбору жизненный смысл. Основой подобной образовательной среды являются субъект-субъектные отношения педагогов, учащихся и совокупного субъекта — школьного класса.

5. Образовательная среда выступает как системное образование, в котором взаимосвязана деятельность по профориентации педагогического коллектива школы, профессиональных учебных заведений, межшкольного учебного комбината, производственных структур и родительской общественности при ведущей роли школы. В образовательной среде выделены социально-педагогический, социально-психологический и личностно-ориентированный компоненты.

6. Исследование показало, что существует необходимость в дифференциации психолого-педагогических условий развития субъектности учащихся старших классов в связи с различным уровнем развития профессионального самоопределения. Названные различия характеризуются степенью адекватности и устойчивости профессионального выбора; уровнем выраженности профессиональных интересов и склонностей; уровнем соответствия учащихся социально-психологическому нормативу интеллектуального развития, сформированности у них таких личностных характеристик, как интернальность-экстернальность, рефлексивность, потребность в достижениях.

7. Проведенное исследование показало, что в наибольшей мере представленным характеристикам образовательной среды отвечают профильные классы и школы повышенного уровня. В них существенно больше учащихся с субъектной и субъект-объектной позициями, чем в общеобразовательных школах.

НАШИ АВТОРЫ

Анциперова Нина Семеновна — кандидат педагогических наук, завуч средней общеобразовательной школы № 67 (Рязань).

Асташова Надежда Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (Брянск).

Башкатов Иван Павлович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии и педагогики Коломенского государственного педагогического института, заслуженный деятель науки РФ (Коломна).

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ (Рязань).

Ерёмкин Юрий Логинович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (Рязань).

Лиферов Анатолий Петрович — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, ректор Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ (Рязань).

Нюбина Лариса Михайловна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка Смоленского государственного педагогического университета (Смоленск).

Репринцев Александр Валентинович — доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитания Курского государственного университета (Курск).

Сонин Валерий Абрамович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Смоленского государственного педагогического университета, действительный член Международной академии акмеологических наук, заслуженный работник высшей школы РФ (Смоленск).

Черкасова Ольга Дмитриевна — старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (Москва).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *Е.А. Микитенко*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *С.В. Додонова*

Подписано в печать 30.06.05. Поз. № 047. Бумага офсетная. Формат 60x84¹/₈.

Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 12,55. Уч.-изд. л. 10,6. Тираж 500 экз. Заказ № 144.

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (0912) 45-20-36