

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал

ISSN 2227-3913 № 2 (6) 2013 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется
в Российской Федерации
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.
в Министерстве РФ по делам печати,
телевещания
и средств массовых коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

Редакция:

Главный редактор

Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор

Зам. главного редактора

Булдакова Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Вылегжанина Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук

Научные редакторы

Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент,

Караваев Николай Викторович,
кандидат юридических наук

Котряхов Николай Васильевич,
доктор педагогических наук, профессор

Трушков Сергей Александрович,
кандидат исторических наук, доцент

Адрес редакции:

610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./ факс: (833-2) 37-51-61, 67-02-35.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru

Позиция редакции может не совпадать
с мнением авторов.

Получение материалов для публикации
означает согласие авторов на передачу
права на издание отредактированного
варианта статьи в журнале.

© Вятский социально-экономический
институт, 2013

Редакционный совет:

Председатель редакционного совета

Комарова Тамара Семеновна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)

Члены редакционного совета

Басова Валентина Марковна,
доктор педагогических наук, профессор,
(г. Кострома)

Валеева Роза Алексеевна
доктор педагогических наук, профессор
(г. Казань)

Захарищева Марина Алексеевна,
доктор педагогических наук, профессор,
(г. Глазов)

Кононов Павел Иванович,
доктор юридических наук, профессор
(г. Киров)

Маралов Владимир Георгиевич,
доктор психологических наук, профессор
(г. Череповец)

Онищенко Элеонора Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Санкт-Петербург)

Петров Юрий Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)

Сизов Владимир Сергеевич,
доктор экономических наук, профессор
(г. Киров)

Ситаров Вячеслав Алексеевич,
доктор педагогических наук, профессор,
(г. Москва)

Юлов Владимир Федорович
доктор философских наук, профессор
(г. Киров)

Яковлев Василий Никитович,
доктор юридических наук, профессор,
(г. Ижевск)

Содержание

ПЕДАГОГИКА

<i>Сизов В. С.</i> Инновации в образовании.....	4
<i>Александрова Н. С.</i> Интеграция педагогического и культурологического знания в духовном воспитании личности.....	22
<i>Яббарова Р. А.</i> Традиции народной педагогики в семейном воспитании (на материалах русской и татарской культур).....	36
<i>Вылегжанина С. Ю.</i> Структура коммуникативной активности личности.....	47
<i>Иванова Е. Л.</i> Влияние педагогов и родителей на нравственное развитие детей дошкольного возраста.....	57

ОБЩЕСТВО

<i>Бармина Е. А., Задорожная А. Н.</i> Социопсихологические аспекты менеджмента туризма.....	64
<i>Боговарова О. Г.</i> Взаимодействие общественных организаций и общеобразовательных учреждений в воспитании детей и подростков с девиантным поведением.....	69

ПРАВО

<i>Петрова Е. А.</i> Автономная этика Канта и религиозная мораль: общее и различное.....	75
<i>Буторина Т. Н.</i> Влияние семьи на формирование социально- негативного девиантного поведения подростка.....	82
<i>Юрков С. А.</i> Общественная опасность нарушения авторских и смежных прав как основание криминализации.....	88

Contents

PEDAGOGICS

<i>Sizov V. S.</i> Innovations in the Education.....	4
<i>Aleksandrova N. S.</i> Integration of the Pedagogical and Cultural Knowledge in a Person Spiritual Education	22
<i>Yabbarova R. A.</i> Traditions of the Folk Pedagogics in the Family Education (on the basis of the Russian and Tatar Culture).....	36
<i>Vylegzhanina S. Y.</i> A Structure of a Person Communicative Activity.....	47
<i>Ivanova Y. L.</i> Teachers and Parents Influence on the Pre-school Age Children Moral Development.....	57

SOCIETY

<i>Barmina Y. A., Zadoroznyy A. N.</i> Socio-psychological Aspects of Tourism Management.....	64
<i>Bogovarova O. G.</i> Public Organizations and General Education Institutions Interactions in the Children and Teenagers with the Deviant Behavior Education	69

LAW

<i>Petrova Y. A.</i> Kant Autonomous Ethics and Religious Morality: Common and Various	75
<i>Butorina T. N.</i> Family Influence on the Teenager Socio-negative Deviant Behavior Formation.....	82
<i>Yurkov S. A.</i> Public Danger of Literary Property and Neighboring Rights Breach as the Criminalization Basis.....	88

❖ ПЕДАГОГИКА

В. С. Сизов

E-mail: rector@vsei.ru

Инновации в образовании

V. S. Sizov

Innovations in the Education

В статье исследуется вопрос о том, чем является инновационное образование, почему оно необходимо в современном мире, в чем его отличительные особенности и как оно реализуется в современной России.

Ключевые слова: инновации, педагогическая инновация, инновационная деятельность, инновационный процесс в образовании, инновационный проект, система инновационного образования, «синдром отличника», функциональное знание, «теория фильтра».

The article considers the question of the essence of the education, its necessity in the modern world, its peculiarities and realization in the modern Russia.

Key words: innovations, pedagogic innovation, innovative activity, innovative process in the education, an innovative project, a system of the innovative education, "a syndrome of an excellent pupil", functional knowledge, "a filter theory".

Наибольшую эффективность в любую сферу человеческой деятельности приносят новые, более прогрессивные в сравнении с предыдущими подходы, методики, технологии. Раньше их называли просто новациями, а сегодня с приставкой ин-, т.е. инновации.

1. Цель инновационного образования

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX в. в связи с обострившимися потребностями фирм в деятельности по разработке и внедрению

новых услуг, идей сформировалась наука о нововведениях – инноватика.

Слово «инновация» латинского происхождения. В переводе означает «обновление, изменение, ввод чего-то нового». В настоящее время термин инновация употребляется как некое полезное новшество и как процесс введения этого новшества в практику.

Педагогическая инноватика – это учение о создании педагогических новшеств, их оценка и освоение педагогическим обществом, а также применение на практике. Что следует понимать под инновациями в образовании? Прежде чем дать ответ на этот вопрос, рассмотрим, что следует понимать под инновациями вообще.

В кризисные времена только использование новых, т.е. инновационных технологий спасает ту или иную организацию (неважно, это предприятие, дворец культуры, вуз или что-то еще) от разрушения. Например, изобретение пенициллина спасло миллионы раненых солдат во время Второй мировой войны. Изобретение метро спасло мегаполисы от транспортного коллапса. Внедрение канализационных систем предотвратило распространение многих инфекционных заболеваний, от которых умирали целые города.

Сегодня мировое сообщество вступило в эпоху, связанную с небывалыми достижениями в области электроники и биотехнологий, эпоху, где наиболее ценным ресурсом стала информация. Этот период характеризуется своей особой экономической системой, получившей в разных источниках название «информационной экономики», «экономики знаний» или «новой экономики».

По мнению известного ученого, академика Сергея Капицы, успех человека как биологического вида определила способность человека активно обмениваться информацией. Люди, обмениваясь информацией между собой и передавая её последующим поколениям, получили дополнительный способ накопления информации о том, как жить и выживать¹.

Ученые считают, что каждые пять лет в мире происходит удвоение всех человеческих знаний. Закономерным является вывод о том, что сегодня, чтобы стать профессионалом в какой-либо сфере, следует потратить много времени на изучение огромного массива информации, относящейся к будущей профессии. Однако в области высшего образования сегодня период устаревания информации составляет примерно семь-десять лет, а в некоторых областях (например, в компьютерных технологиях) сократился до года².

¹ См. Капица С. П. Общая теория роста человечества // Сколько людей жило, живет и будет жить на Земле. М.: Наука, 1999.

² Марамон А. "Информационный взрыв" – угроза будущему цивилизации // http://x-files.org.ua/articles.php?article_id=2812

Исследования ученых Великобритании показали, что современным студентам приходится заниматься гораздо больше, чем их предшественникам, у них почти не остается свободного времени, поэтому многие из них находятся в состоянии постоянного стресса.

Однако некоторые российские исследования заставляют взглянуть на проблему образования иначе. Так, по данным профессора В. А. Лукова³, современный российский выпускник вуза имеет только 15% объема знаний от объема знаний выпускника 1990 г., т. е. объем знаний нынешнего выпускника высшей школы упал почти в 7 раз. За этот же период объем знаний, которыми владеет человечество, увеличился примерно в 15 раз!

То есть, несмотря на лавинообразное увеличение информации в мире, у студентов, во всяком случае, российских, это не производит адекватного увеличения их знаний!

В чем причина сложившейся ситуации? Причина, в общем-то, ясна. Для получения большого объема знаний у современных студентов отсутствует соответствующая мотивация. Однако ситуация не столь катастрофична, как кажется на первый взгляд. В исследованиях выяснилось, что уровень интеллекта у выпускников 1990 г. и нынешних выпускников остался прежним. То есть было показано, что интеллект напрямую не зависит от количества знаний.

Напомним, что под интеллектом понимают общие способности человека к познанию, пониманию и решению проблем. Необходимо отличать собственно интеллект от объема знаний. Знания, особенно в современном, динамично изменяющемся мире, очень быстро устаревают. Даже не получив каких-то профессиональных знаний, человек способен быстро овладевать необходимыми навыками и умениями, а также восстанавливать пробел в знаниях за счет интеллекта. Следовательно, в современном мире главным в обучении является не объем усвоенных знаний, а способность интеллекта к быстрому освоению необходимых знаний и умений. Кроме того, надо различать, что дает интеллект для успешного усвоения необходимых знаний, а что он дает для успешной жизни. В Библии Экклезиаст изрекает: «Во многом знании – много печали». Так вот, практика показала, что интеллект напрямую не связан с будущей успешностью человека. Наиболее часто успеха в жизни добиваются те, у кого показатели IQ находятся в среднем диапазоне значений.

Люди с очень высоким IQ обычно являются хорошими специалистами, но, как правило, исполнителями. Наибольшего же успеха до-

³ Луков Валерий Андреевич (род. 1948) – директор Института гуманитарных исследований Московского гуманитарного университета, социолог, доктор философских наук, профессор.

бываются те, кто становятся руководителями или предпринимателями. И, как правило, сегодняшние руководители и предприниматели в школе и в вузе не блистали высокими оценками. Причина такого положения дел в так называемом синдроме «отличника».

Синдром отличника выражается в том, что «отличник»:

а) хорошо усвоил предмет и потому не может взглянуть на него «не правильно», т. е. иначе, по-новому (ограничение творчества);

б) лучше осознает возможные отрицательные последствия от тех или иных рискованных действий (не склонен рисковать);

Привязанность к отметке, очень редко отражающей реальные учебные достижения ребенка, сковывает его инициативу и творческую активность. Подчеркнем, говоря о «троечниках», мы имеем в виду не тех, у кого поголовные тройки да двойки, а тех, у кого шкала оценок от «тройки» до «пятерки». Именно они становятся в жизни самыми «успешными». Как известно, Альберт Эйнштейн в гимназии учился довольно посредственно, не получил аттестат зрелости, а при поступлении в цюрихский политехникум провалил экзамены по ботанике и французскому языку (однако математику сдал блестяще). Это не помешало ему впоследствии создать свою знаменитую теорию относительности и получить всеобщее признание как гения.

Однако все, что происходит в школе или вузе, очень далеко как от идеального обучения, так и от реальной жизни.

Почему «троечники» успешнее «отличников»?

Потому что «троечнику»:

а) часто приходилось выкручиваться, додумывать то, что он не успел прочитать, а с него спрашивали в школе – отсюда развитие подвижного творческого мышления;

б) бывший троечник легко рискует, ибо психологически привык к риску. Идти на урок с невыполненным заданием – это всегда риск.

Подавляющее большинство школьных троечников не виноваты в своих проблемах. Зачастую они гораздо талантливее доморощенных отличников, активнее и добрее. *Просто у них могут быть другие интересы.* Однако российская система образования нацелена не на индивидуальное, а на коллективное обучение (фактор недофинансирования). При таком обучении процветают усредненные требования и усредненный подход к индивидуальности ученика.

В экономике существует «теория фильтра», наиболее ярко выраженная в модели Спенса⁴. Раскроем ее суть.

Нанимая рабочего, предприниматель ничего не знает о его производительности и способностях. Характеристики нанимаемых (пол, возраст, раса, уровень образования) служат лишь сигналами

⁴ <http://economuch.com/mikroekonomika/1542-model-signalizirovaniya-ryinke-truda.html>

для нанимателя. Образование в данном случае служит сигналом для предпринимателя о качестве нанимаемой рабочей силы. Отсюда другое название «теории фильтра» – «теория сигнала». Согласно этой теории, ценностью являются не накопленные знания молодого сотрудника, которые быстро устаревают, а наличие у него «побед в образовательных испытаниях». В этом случае диплом престижного учебного заведения ценен не потому, что там «дают хорошие знания», но потому, что человек показал свою способность сделать нечто, выделяющее его среди сверстников, то есть прошел ряд «фильтров».

Согласно идее Спенса, неважно, как и чему учат в вузах, главное, что вузы играют роль фильтра, пропуская студентов через систему многократных и всесторонних экзаменов, отбирая наиболее талантливых. Менее талантливые учатся в менее престижных вузах или вообще не попадают в вуз. Поэтому работодатели рассматривают диплом вуза как сигнал о том, что человек более работоспособен и сообразителен, чем другие.

Сегодня процессы изменения окружающей действительности происходят так стремительно, что никакая наука, и уж тем более сфера образования, не способна своевременно улавливать и анализировать происходящие изменения. В этом смысле наука и образование постоянно оперируют научными достижениями, понятиями и законами вчерашнего дня. Отсюда мы выводим важное следствие, что одной из главных функций образования является *формирование умений находить и эффективно использовать информацию*.

Таким образом, смысл любого образования – это приобретение и использование информации для получения дополнительных ресурсов выживания и повышения качества жизни.

А главной целью образования является увеличение жизненного потенциала отдельного человека, государства и человечества посредством обработки и использования информации.

В этой связи *целью инновационного образования является разработка и внедрение новых способов и средств обработки и использования информации для увеличения жизненного потенциала*.

2. Инновации и инновационный процесс в образовании

Авторитетная международная комиссия «Организация экономического сотрудничества и развития» (ОЭСР) разработала специальные тесты, с помощью которых измерялся не столько интеллектуальный коэффициент, сколько способность применять полученные знания на практике. Самый высокий из пяти уровней овладения знаниями в этих разработках предполагал умение понять, объяснить, оценить информацию, а также сформулировать свою гипотезу и сде-

лать вывод. Оказалось, что в среднем это доступно 10% учащихся. Однако в наиболее развитых странах этот процент составил до 19% учащихся, в России же с заданиями данного уровня справились лишь 3% из 5000 школьников, учащихся техникумов и ПТУ, участвовавших в тестировании. Из 32 развитых стран, в которых проводились исследования, Россия заняла только 27 место. Проведенные исследования показали, что наше образование очень далеко не только от насущных потребностей человека, предприятий, государства, но и вообще от жизни.

По мнению финских педагогов, нет никакого смысла заполнять головы детей и подростков отрывочными сведениями об основах разных наук. Даже таблицу умножения они не считают обязательной для заучивания. Потому что у современного человека всегда под рукой есть счетная машинка, часы или сотовый телефон с калькулятором, которые любые вычисления делают быстрее и точнее человека. На экзамен финские школьники могут приносить любые справочники и даже использовать Интернет, для чего в экзаменационной аудитории всегда есть компьютер. Самое главное в современном образовании, как считают финны, – это функциональная грамотность, то есть умение пользоваться справочником и электронными ресурсами, с помощью которых человек всегда найдет нужную информацию тогда, когда она ему действительно потребуется⁵.

* * *

Теоретически, чем более компетентным специалистом студент выйдет из вуза или колледжа, тем легче он должен найти работу на предприятии, тем успешнее будет его продвижение по службе и уровень оплаты труда. Однако хороший специалист – это еще не гарантия адаптации к взрослой и трудовой жизни. Например, если выпускник не способен устанавливать нормальные взаимоотношения с коллегами, находить с ними взаимопонимание, то даже будучи очень хорошим специалистом, он не только ничего не добьется, но и просто может не найти приличное место работы. И напротив, даже не очень «крутой» специалист, но отличный коммуникатор сможет и хорошо устроиться, и быстро продвинуться по службе.

Выходит, сегодня для будущего специалиста, кроме профессиональной подготовки, не менее важны навыки межличностного общения, знание индивидуальной и коллективной психологии и т.д. Навыки общения, а в широком смысле – социального взаимодействия, важны для выпускника не только из-за необходимости включения в трудовую жизнь, но и вообще во взрослую жизнь.

⁵ Бурцева Т.А., Сизов В.С., Цень О.А. Управление маркетингом: Учебное пособие. М.: Экономика, 2005. С. 216.

Сегодняшние студенты и выпускники вузов – это те молодые люди, которые активно вступают в брак, заводят детей. Но, по данным Росстата, каждый второй брак распадается: в 2012 г. на 1 213 616 браков пришлось 641 981 разводов (52,8%). При этом надо отметить, что пик разводов пришелся на 2010 г., когда на 153 406 разводов было зафиксировано 185 969 браков, что составляло 83%⁶. Многие дети воспитываются в неполных семьях, а то и вовсе остаются сиротами. Это тоже следствие отсутствия знаний и навыков построения правильных межличностных отношений.

Личная, в том числе семейная, жизнь, то, каким образом она складывается, напрямую влияет на здоровье и успех людей в их профессиональной деятельности. Получается, от того, чему и как учат в вузах и школах, зависит буквально все: экономика, здоровье людей и выживание нации в целом!

Таким образом, *инновационное образование в современных российских условиях реализуется через инновационную деятельность*, результаты которой должны выражаться в следующем. Учащиеся могут:

- 1) свободно обращаться с различными типами источников информации (учебники, словари, электронные, аудио- и видеоносители, Интернет-ресурсы);
- 2) быстро находить и правильно использовать информацию, необходимую для выполнения профессиональных (или других) задач;
- 3) самообучаться;
- 4) самостоятельно принимать решения;
- 5) быстро адаптироваться в новом коллективе;
- 6) обладать хорошими коммуникативными навыками и навыками социального взаимодействия;
- 7) быть социально ответственными, в своих поступках и действиях опираться на общечеловеческие морально-этические принципы.

Сегодня актуальные педагогические инновации лежат именно в этих сферах.

Дадим еще одно определение инновациям.

Инновация – это конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности.

Инновации в хозяйственной сфере представляют материализованный результат, полученный от вложения капитала в новую техни-

⁶ <http://solitarius.ru/public/34420.htm>

ку или технологию, в новые формы организации производства труда, обслуживания, управления и т.п.

Инновации в сфере образования – это результаты, выраженные в освоении новых образовательных программ или в формировании новых качеств учащихся, полученные от вложения материальных ресурсов (финансы, здания, сооружения, техника и т.п.) и нематериальных ресурсов (организационных, педагогических, научных и т.п.) в новые образовательные технологии или в новые формы организации образовательного процесса.

Инновационной деятельностью или инновационным процессом называется вид деятельности, связанный с трансформацией идей (обычно результатов научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений): а) в технологически новые или усовершенствованные продукты или услуги, внедренные на рынке, б) в новые или усовершенствованные технологические процессы или способы производства (передачи) услуг, использованные в практической деятельности.

Можно сказать проще: инновационная деятельность – это процесс создания, освоения и распространения инноваций.

Наиболее широкое распространение нашли *технологические инновации*. Технологические инновации – это конечный результат инновационной деятельности. Технологические инновации бывают двух типов: *продуктовые* и *процессные*.

Продуктовые инновации включают применение новых материалов, новых полуфабрикатов и комплектующих; получение принципиально новых продуктов.

Процессные инновации означают новые методы организации производства (новые технологии).

Продуктовые инновации в образовании – это принципиально новые профессиональные образовательные программы (ПРОП) подготовки тех или иных специалистов, востребованных в народном хозяйстве. Например, ПРОП по подготовке маркетологов, визажистов, специалистов по связям с общественностью и т.д. Внедрение подготовки бакалавров и магистров.

Процессные инновации в образовании – это новые формы организации учебного процесса и новые образовательные технологии, существенно повышающие качество и эффективность образования. Например, внедрение модульной системы обучения или переход на кредитную систему оценки профессиональной подготовки (в соответствии с Болонским соглашением). Даже выдача приложений к диплому на английском языке – это процессная инновация, а вот разработка самого приложения – это продуктовая инновация.

Кроме процессных и продуктовых инноваций выделяют:

– *маркетинговые инновации* – это реализация новых или значительно улучшенных маркетинговых методов. Маркетинговые инновации включают в себя существенные изменения в дизайне и упаковке продуктов, использование новых методов продаж и продвижения продуктов (услуг) на рынке, формирование новых ценовых стратегий и т.п.;

– *организационные инновации* – это реализация нового метода в ведении бизнеса, организация рабочих мест или организация внешних связей.

Эти типы инноваций также могут использоваться в образовательной деятельности. Примерами маркетинговых инноваций в образовании являются новые формы и методы организации профориентационной работы, продвижение образовательных программ на рынке образовательных услуг. Примером организационной инновации может служить организация совместной образовательной деятельности с зарубежным вузом и т.д.

Чем в инновационном смысле вузы отличаются от техникумов и колледжей (в российском понимании этих образовательных учреждений)? – Тем, что в вузах преподают исследователи. В средних профессиональных учреждениях упор делается на другое – на цеховой профессионализм, на практику. То есть здесь преподаватели – это в первую очередь производственники, хорошо представляющие непосредственный производственный процесс. Иными словами, если преподаватель ссуза должен отвечать на вопрос «КАК сделать то или иное?», то преподаватель вуза – «ПОЧЕМУ обычно делают именно так, МОЖНО ли сделать по-другому?».

Кандидаты и доктора наук – это люди, сделавшие и соответствующим образом оформившие то или иное научное исследование, это те, кто способен научить студентов вести исследовательскую работу. Студент вуза, в отличие от учащихся ссузов, должен погружаться в атмосферу постоянного поиска нового знания, оспаривания чужих результатов, т. е. в атмосферу инноваций.

Таким образом, *инновационное обучение* – это постоянный поиск нового знания, новых вариантов решения тех или иных задач, это оценка и «отбрасывание» всего, что непригодно – вне зависимости – старое оно или новое. Современный выпускник-инноватор должен иметь не только профессиональные компетенции, но и уметь их перманентно обновлять, вырабатывать собственные, выбирать для освоения чужие инновации.

К сожалению, беда и главная проблема российского высшего образования сегодня в том, что вузовские преподаватели в большинстве своем перестали быть исследователями и деградировали в ремес-

ленников, т.е. преподавателей уровня ПТУ или в лучшем случае техникума.

* * *

Любой инновационный процесс представляет собой последовательность действий по инициации инновации, разработке новых продуктов и операций, по их реализации и дальнейшему распространению результатов. Инновационный процесс включает в себя семь элементов, соединенных в единую структуру инновационного процесса.

К элементам инновационного процесса относятся:

- зарождение идеи инновации;
- маркетинг инновации (исследование того, где она может быть использована, и потребности к ее использованию);
- оценка экономической и/или педагогической эффективности инновации;
- освоение инновации (практическая разработка ее опытного образца);
- реализация инновации, с получением коммерческого (или педагогического) эффекта;
- распространение инновации.

Наиболее важным и сложным из перечисленных элементов относится процесс зарождения идеи. Очень трудно получить хорошую новую идею по заказу. Для этого нужны врожденные способности. Но отчасти их можно и заменить. Идеи появляются тогда, когда четко сформулирована проблема. Ответ на то, как может решаться проблема, – это и есть идея. Задача в том, чтобы взглянуть на возможность решения известной проблемы по-новому.

3. Инновационное образовательное проектирование

Суть инновационного проектирования – это описание планируемого инновационного процесса.

Инновационный проект – это документ, содержащий комплекс мероприятий, согласованных по ресурсам, исполнителям и срокам их осуществления и обеспечивающий эффективное решение задач по разработке, освоению и тиражированию новых видов продукции (технологий). Поэтому главное требование к инновационному проекту – это определение всех необходимых действий и используемых при их осуществлении ресурсов для достижения поставленных целей.

Инновации в сфере образования должны соответствовать общим характеристикам, но в то же время имеют свою специфику.

В образовании могут быть две основные модели инноваций.

Первая модель. Организация эксперимента по изучению, апробации или адаптации тех или иных инновационных идей применительно к каким-либо видам или типам образовательных учреждений

или образовательной системы в целом. Проверка эффективности предлагаемого инновационного решения.

Вторая модель. Внедрение апробированных и признанных эффективными инновационных решений в образовательный процесс.

Для того чтобы образовательные проекты носили инновационный характер, они должны удовлетворять не менее чем одной, а лучше нескольким следующим характеристикам.

Образовательные инновации должны:

1. Вносить системные изменения в содержание образования (например, УМК нового поколения).

2. Вносить системные изменения в организацию образовательного процесса (например, использование новых технологий обучения: проектно-исследовательская деятельность, модульное обучение, индивидуальные учебные планы).

3. Расширять возможности индивидуализации образовательных программ (например, распределение учащихся в группах или классах по типу восприятия информации: аудиалы, визуалы, кинестетики или интраверты, экстраверты).

4. Расширять самостоятельную познавательную деятельность учащихся.

5. Транслировать положительный опыт (например, организация и проведение районных, региональных, межрегиональных проектов и конкурсов).

Для оценки инновационных проектов в области образования используются различные критерии. Наиболее удачная система критериев оценки, на наш взгляд, разработана д.э.н., профессором А.В. Тодосийчуком. Оцениваются следующие параметры:

1. Соответствие приоритетным направлениям развития науки и технологий; актуальность, научная и практическая значимость проекта; соответствие современному состоянию и перспективам развития образования.

2. Реальность достижения целей и результатов проекта; масштабность сферы применения результатов, возможность тиражирования результатов; использование планируемых результатов в учебном процессе.

3. Научный (научно-технический, методический) уровень выполнения проекта; квалификация исполнителей, участие преподавательского состава, учащихся и студентов в выполнении проекта.

4. Наличие оборудования, необходимого для выполнения проекта; обоснованность объема финансовых затрат; наличие внебюджетного софинансирования.

Эксперты, принимающие решение о финансировании проекта, определяют весомость (ранг) критериев, в каждом предложенном

проекте оценивают конкретный критерий, а затем с учетом весомости критериев рассчитывается сумма баллов, набранная каждым проектом.

План инновационного проекта должен содержать следующие пункты:

1. Титульный лист.

- А. Наименование организации и ее ведомственная принадлежность.

- Б. Полное наименование проекта (с указанием предполагаемых сроков его осуществления). Руководитель проекта. Город, год.

2. Содержание (постраничное).

3. Преамбула (или введение). Раскрывает проблемное поле, в котором лежит реализация проекта, свидетельствует об его актуальности. Очень кратко сообщается о сущности предлагаемого инновационного проекта (не более 1 стр.).

1. Цель реализации инновационного проекта.

4. Подробная постановка цели проекта (какая значительная проблема будет решена при его реализации).

5. Кому адресован инновационный проект (на кого рассчитан: учащиеся, педагоги, работодатели, общественность и т.п.).

6. Проблема, на решение которой направлен проект (более подробное описание, чем в преамбуле).

7. Как будет решаться указанная проблема при реализации инновационного проекта.

8. Что будет являться результатом реализации проекта.

9. В чем выразится этот результат (качественные и количественные показатели в общем виде).

10. Каковы перспективы дальнейшего «последствия» проекта (последствия), которые будут происходить уже после его завершения.

11. Выход на какие иные перспективные проекты и программы может иметь данный инновационный проект в случае его успешной реализации.

12. На каких принципах строится инновационный образовательный проект.

13. Какая нормативная база, общенаучные или методологические требования будут использоваться в ходе реализации инновационного проекта.

14. Глоссарий. Перечень специфических терминов, используемых в описании проекта, которые не вполне устоялись в научно-педагогической среде или не имеют широкого использования (например, компетентность, технопарк, инновационная инфраструктура, инновационный потенциал и т.п.).

II. Задачи, реализуемые в рамках инновационного проекта

15. Решение каких задач предполагает инновационный проект. Если задач много, то их разносят по типам. Например, инновационные образовательные задачи, научно-производственные проекты, научно-исследовательские проекты.

16. Приходилось ли образовательному учреждению решать подобные задачи раньше и какова была результативность. (Краткий перечень инновационных проектов, сроков исполнения, кто являлся заказчиком).

III. Формы реализации инновационного проекта

17. Перечень основных мероприятий по реализации проекта.

18. Как будет осуществляться контроль над выполнением проекта.

19. Как будет представлен итоговый отчет о результатах реализации инновационного проекта (сборник статей, итоговая конференция, итоговый доклад и т.п.).

20. Составление плана-графика реализации программы (по этапам) с подробным описанием содержания планируемых мероприятий.

IV. Необходимые ресурсы

21. Финансовые, организационные, материально-технические ресурсы, необходимые для реализации каждого основного мероприятия по проекту.

22. Сроки, в которые потребуются те или иные ресурсы по каждому мероприятию.

23. Источники каждого ресурса (собственные, привлеченные по грантам, от заказчиков или партнеров).

V. Участники реализации инновационного проекта

24. Кто участвует в проекте из коллектива сотрудников, преподавателей, студентов (состав рабочих групп по направлениям проекта).

25. Кто конкретно отвечает за то или иное направление проекта.

26. Кто осуществляет общее руководство, координацию действий между группами и контроль.

27. Кто является организационными партнерами проекта (например, районная администрация и т.п.). Перечислить, приложить соответствующие гарантийные письма или договоры.

28. Кто является финансовым партнером проекта (например, какая-либо коммерческая компания, банк). Перечислить, приложить соответствующие гарантийные письма или договора.

29. Указать вид и количество ресурсов, которые будут предоставлены партнерами, отметить, на реализацию каких мероприятий.

VI. Результаты и продукты, получаемые по окончании реализации проекта.

30. Конкретные ожидаемые результаты в образовательной деятельности, в том числе в долгосрочной перспективе.

31. Ожидаемые косвенные следствия реализации проекта.

32. Масштаб влияния проекта на инновационное развитие образовательного заведения, отрасли, региона, страны и т.п.

* * *

Почему в России в сравнении с западными странами инновации внедряются чрезвычайно медленно? Если на Западе от создания опытного образца до внедрения изобретения в производство проходит не более года, то у нас – 6-8 лет.

Дело в том, что основным побудительным механизмом развития инноваций, в первую очередь, является рыночная конкуренция. В условиях рынка производители продукции или услуг (в том числе образовательных) постоянно вынуждены искать пути сокращения издержек производства и выхода на новые рынки сбыта. Поэтому фирмы или университеты, первыми освоившие эффективные инновации, получают весомое преимущество перед конкурентами.

Например, в свое время массовое открытие по всей России филиалов крупных и не очень вузов – это не что иное, как выход на новые рынки сбыта. А современное дистанционное преподавание или просто приезд в филиал специалиста – кандидата или доктора наук из столицы – это пример сокращения издержек. Чтобы иметь в филиале собственных специалистов высокого уровня, потребовались бы большие финансовые затраты: обучение, организация научных лабораторий, обеспечение жильем, достойной зарплатой и т.д.

Однако экономический побудительный механизм инноваций работает только в реальной рыночной экономике, в которой вузы являются ее составной, а не обособленной частью и активно в ней участвуют. Наиболее четко такой механизм стимулирования инновационной деятельности вузов действует в США. Для российских чиновников от образования основным побудительным мотивом является лишь непосредственное указание Президента о необходимости инновационного образования. Но при отсутствии реальных рыночных механизмов в российской системе образования она не может стать инновационной. Чиновники исполняют поручение Президента наиболее простым и приемлемым для них способом – имитацией инновационных процессов в образовании.

Об инновациях в образовании, об инновационном образовании в нашей стране особенно громко заговорили в 2006 г., когда в рамках национального проекта «Образование» было объявлено о проведе-

нии конкурса инновационных образовательных программ вузов. Под финансирование этих программ государство выделяло огромные деньги. Правда, недолго – с 2006 по 2008 гг. Времени на внедрение этих программ давалось тоже немного – всего два года.

Высшие учебные заведения, инновационные образовательные программы которых победили в конкурсе, получили государственную поддержку из федерального бюджета в объеме от 200 млн. до 1 млрд. рублей. Общий объем финансирования из федерального бюджета составил 40 млрд. рублей:

- 5 млрд. рублей в 2006 г.,
- 15 млрд. рублей в 2007 г.,
- 20 млрд. рублей в 2008 г.

Всего в 2006-2008 гг. из федерального бюджета получили поддержку 57 инновационных образовательных программ российских вузов. Нетрудно заметить, что это были краткосрочные вливания, в основном в современное материально-техническое оснащение и лабораторное оборудование. И эти вливания были сделаны для менее 9% государственных вузов, или около 5% все российских вузов.

В свете нынешних тенденций сокращения количества вузов можно, например, предположить, что финансовые вливания осуществлялись прежде всего в те вузы, которые в соответствии с «секретным» замыслом Минобрнауки должны остаться на российском образовательном пространстве. Можно предположить, что финансирование инновационных проектов было как-то связано с компанией по выборам в Государственную Думу, а затем и Президента РФ. Гадать нет смысла. Ясно одно: на этом государственная поддержка программ инновационного образования закончилась. Точно так же, как в 2012 г. неожиданно для всех многие негосударственные вузы получили бюджетное финансирование своих образовательных программ. Но в 2013 г. этот эксперимент так же внезапно прекратился.

Мы провели экспертный анализ инновационных проектов некоторых вузов, которые выиграли конкурс, проводившийся в 2006-2008 гг. по заданию Правительства РФ. При этом обнаружилось, что во многих проектах, получивших сотни миллионов рублей государственной поддержки, инновационное содержание даже не прослеживается. Поэтому трудно говорить об эффективности, которая была получена от их реализации. Цель нашего анализа – по большей части образовательная, т.е. на «живом» примере показать, что является образовательной инновацией, а что к этому отношения не имеет.

Для примера разберем инновационный проект МГУ им. М.В. Ломоносова, выигравший конкурс. Название проекта «Формирование

системы инновационного образования в МГУ им. М.В. Ломоносова»⁷. Из названия следует, что это продуктовая инновация. Продуктом или результатом внедрения должна стать «система инновационного образования».

Основное требование к инновационной системе заключается в ее способности обеспечить целостность и непрерывность инновационных процессов в образовании. Известно, что любая система состоит из взаимосвязанных в динамическом единстве системных элементов. Чтобы этот проект заработал, необходимо:

- а) определить, что такое «инновационное образование»;
- б) разделить систему инновационного образования на отдельные функциональные инновационные элементы;
- в) выстроить взаимосвязь и определить результаты взаимодействия между инновационными элементами;
- г) запустить инновационный процесс согласно вышеуказанной схеме.

Что в реальности имеется в анализируемом проекте? В нем действительно фигурируют разнообразные инновационные продукты, в качестве которых выступают в основном магистерские профессиональные образовательные программы (ПРОП) с новыми названиями, такие, например, как: «Биоинженер-менеджер», «Гравиметрия и космическая навигация», «Геология и геофизика мегаполисов», «Прикладной химический анализ», «Психология посредника и переговорщика», «Психология конфликтных и кризисных ситуаций», «Прикладная этика» и др., а также разработка программ повышения квалификации. Это почти все программы, имеющие в названии какую-то новизну.

Кроме того, в проекте указан еще ряд инновационных элементов – создание научных и образовательных центров, центров взаимодействия с бизнесом. В качестве форм взаимодействия этих элементов между собой в проекте встречаются: международные конференции, международные стажировки, проведение методических семинаров для повышения педагогического мастерства преподавателей, проведение видеоконференций. Всего предлагается к разработке несколько десятков образовательных программ, но, как ни странно, большинство из них со старыми названиями: «Клиническая психология», «Экология природопользования» и т.п.

Не касаясь пока основных замечаний по проекту, укажем, что разработка новых образовательных программ в качестве инноваци-

⁷Проект опубликован в сборнике: Конкурс высших учебных заведений, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках Приоритетного национального проекта «Образование»: описание программ. М.: Логос, 2006. 520 с.

онного проекта государственного масштаба вызывает недоумение. Разработка таких программ – жизненная необходимость для любого вуза. Как известно, программы должны обновляться каждые пять лет. И преподаватели МГУ в любом случае должны были их разрабатывать. В МГУ же решили совместить необходимое с «приятным» (получение за это сверхнормативных денег).

Из названия проекта следует, что результатом внедрения должна стать «система инновационного образования». Но в опубликованном тексте проекта так и не прозвучало определения, что такое «инновационное образование». Видимо, его авторы предполагают, что это аксиоматичное определение не требующее разъяснений. Однако вопрос определения этого термина далеко не праздный, поскольку от того, что в него вкладывается, полностью зависит структура и содержание (наполнение проекта). Не дано и определение того, что разработчики проекта имеют в виду под «системой инновационного образования». Из объяснения ясно, что будут сформированы специальные структуры, обеспечивающие поддержку инновационных подходов в образовании. Что это за «специальные» структуры и как они обеспечат такую поддержку, в проекте не указывается.

И главное, в проекте МГУ отсутствует описание механизма взаимодействия между отдельными, к тому же немногочисленными, инновационными элементами создаваемой инновационной образовательной системы. Но ведь только наличие такого механизма взаимодействия и способно превратить разрозненные элементы в функционирующую систему. В проекте же, выигравшем миллиардный грант, это нигде не прослеживается.

Тем не менее, деньги были выделены, потрачены и 27 декабря 2007 г. Федеральное агентство по образованию утвердило Итоговый отчет по итогам реализации указанного проекта⁸. Помогло ли формирование системы инновационного образования в главном вузе страны формированию инновационной экономики в России, остается только догадываться. Однако, судя по национальному докладу «Инновационное развитие – основа модернизации экономики России», процветание нам не грозит еще долго. Авторы доклада, в частности, пишут: «В России, несмотря на реализуемый курс на инновационную модель экономического роста, сохраняется непозволительно низкий для мировой державы уровень инновационной активности. Он практически не изменился даже во время экономического подъема. Более того, под воздействием целого спектра объективных причин (зачастую внешних по отношению к промышленной деятельности) у ком-

⁸ Ознакомиться с отчетом можно по адресу: http://inpro.msu.ru/files/docs/closing_statement.pdf

паний заметно снизился интерес к интеллектуальной составляющей инновационного процесса (исследованиям и разработкам, приобретению новых технологий, прав на патенты, патентных лицензий и т.п.). В перспективе это может привести к ухудшению качества и уровня новизны инноваций, к дальнейшему замедлению инновационной активности»⁹.

Хотя доклад был опубликован пять лет назад, но его выводы актуальны и сегодня, особенно в свете сбывшихся прогнозов. Вывод же такой: чтобы сделать образование инновационным, чиновникам от образования следует начать с себя, т.е. стать «инновационными» управленцами, чиновниками, на собственном опыте познать, что это такое. А после этого... нет, не начать внедрять свои инновационные проекты в сложившуюся живую образовательную систему России, потому что инновации, внесенные извне – это как болезнетворные бактерии: либо убьют организм, либо система, долго «проболев», в конце концов справится с заразой и избавится от нее. Инновациям следует рождаться внутри системы, а разумные, т.е. инновационные, чиновники должны их пестовать и помогать развиваться. Только, видно, это не про нас...

Рекомендуемая литература

1. Алексанина Н. С. Инновационная деятельность в образовании. Анализ состояния. Сущность. Управление. М., 2006.
2. Агапов Ю. В. Методологические и концептуальные основы технологического обеспечения инновационной деятельности в образовании. Рязань, 2004.
3. Ангеловски К. Учителя и инновации. М., 1991.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
5. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

⁹ <http://www.hse.ru/data/760/832/1239/doklad.pdf>

Н. С. Александрова
E-mail: nauka@vsei.ru

Интеграция педагогического
и культурологического знания
в духовном воспитании личности

N. S. Aleksandrova

Integration of the Pedagogical
and Cultural Knowledge
in a Person Spiritual Education

В статье рассматриваются вопросы интеграции педагогического и культурологического знания как основы построения гуманитарно-образовательного пространства в духовном воспитании личности. Духовное воспитание личности понимается как приобщение личности к национальному, конкретно-историческому и семейно-укладному наследию своего народа и мировой культуре в целом. Приоритетным подходом в организации этого процесса является культурологический подход.

Ключевые слова: интеграция, педагогическое знание, культурологическое знание, духовное воспитание.

The article is devoted to the integration of pedagogical and cultural knowledge as the basis of humanitarian-education area in a person spiritual education. A person spiritual education is a person joining to the national, concrete-historical and family-house building heritage of the people and the world culture in general. A priority-oriented approach in the process organization is the cultural approach.

Key words: integration, pedagogical knowledge, cultural knowledge, spiritual education.

О общеизвестна ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся. Однако в последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего образования формулируются исключительно в категории ком-

петенции/компетентности. Нам видится парадокс в этом, т.к. система образования – это среда, в которой происходит социализация человека, усвоение основного содержания культуры и присвоение ее обучающимися.

Интердисциплинарный характер феномена культуры требует обращения к достижениям в различных отраслях социального знания, учета концептуальных идей философии, культурологии, социологии, педагогики, его целостного рассмотрения как центрального в работах европейских и российских исследователей. При этом современные исследователи признают, что понятие «культура» многофункционально и включает в себя: предметные результаты деятельности людей (машины, сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т.д.); человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей.)

Познание человеком всех достижений культуры – обязательный момент в нравственном и духовном развитии личности, а соблюдение единства национального, конкретно-исторического и семейно-укладного – главная идея наших гуманистических воззрений. Развивая взгляды русских педагогов-гуманистов, мы считаем, что у всех великих народов имеется своя национальная система воспитания, так как чувство народности очень сильно в каждом человеке. Осознание значимости педагогической культуры народа возможно при обращении к его историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому важным для развития педагогической науки является возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом, с целью устранения ассимиляции культур как явления, характерного для процесса поглощения одной культуры другой.

Духовный потенциал человека определяется не столько степенью его приобщенности к мировой культуре, сколько к национальным культурным традициям своего народа, ибо стремление педагогов дать большой объем знаний приводит к тому, что ребенок не успевает эмоционально воспринять их содержание и осмыслить как достояние собственной культуры. Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. При этом признание этнопедагогических традиций позволяет нам шире использовать совокупность воспитательных средств, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках. Своеобразие духовного

потенциала игр и игрушек в том, что они, благодаря своей уникальной естественности, дают убедительную силу для трактовки принципа природосообразности в контексте педагогики ненасилия.

Оказывается, что упрощённая культуроподобная логика организации отдельно образования и отдельно культурной деятельности подростка не срабатывает, в результате существует всем известная «образованщина» (как это явление метко назвал А.И. Солженицын). Большинство выпускников школ не испытывают устойчивой потребности в культурной деятельности. Многие социологические исследования свидетельствуют, что большинство старшеклассников (в разных классах и школах только различаются проценты) не ориентированы на самостоятельную и целенаправленную культурную деятельность.

Традиционное восприятие педагогами культурной деятельности подростка как досуговой (что хотя отчасти верно, но поверхностно) – следствие социоцентристского подхода к культуре вообще. На деле же культурная деятельность есть сложный, многоуровневый, постоянно меняющийся в зависимости от культурного контекста способ существования и самовыражения индивидуальности, уникальная форма бытия ребёнка, подростка в разнообразных и разнообразиевых пространствах культуры. Такой подход побуждает дать более многомерные определения самой культуры (не только как системы феноменов, а как пространственно-временного континуума бытия человека). Меняется и представление о культурной деятельности подростка, адекватных культурных целях, задачах, содержании и формах современного образования, которые можно рассматривать как альтернативные традиционным педагогическим представлениям.

Но здесь может возникнуть ряд вопросов:

– Что понимается под включённостью ребёнка, подростка в культуру?

– Является ли культурная деятельность механизмом, с помощью которого взрослые включают его в культуру, или это состояние его собственного повседневного бытия?

– В чём различие между культурной деятельностью взрослого и ребёнка? Существенны ли для культуры их различия и особенности?

– Каковы условия, ограничения или рамки, роль среды (то есть социокультурный контекст) культурной деятельности ребёнка и подростка?

– Необходимы ли педагогу для его профессиональной деятельности понимание культурных процессов и способность собственной творческой, культурной деятельности (или достаточно владеть «психолого-педагогическими средствами» коммуникации)?

– Какие образовательные технологии соответствуют культурной деятельности подростка?

Все эти вопросы – основа выработки нового, широкого понимания культурных основ развития и саморазвития подростка, с одной стороны, и педагогических позиций и технологий – с другой.

Строго говоря, ребёнок пребывает в культуре уже в пренатальном состоянии, как только у матери пробуждается отношение к нему как человеческому существу. Его включённость в культуру актуализируется рождением, и каждый его последующий шаг развития (возрастной или вневозрастной) есть шаг обретения свободы действий в культурах, в том числе освоения культурных пространств (истории культур, глобальных и локальных ценностей и норм повседневной жизни). Осваивая язык, символы, знаки различных культур, он становится носителем уникального культурного контекста, глубина и содержательность которого не обязательно (то есть не напрямую, неоднозначно) определяется средой. Таким образом, культурная деятельность ребёнка начинается с его первыми действиями и поступками и носит она изначально мультикультурный характер.

Деятельность – интегративная форма бытия, а не просто серия актов и действий. В основе такого подхода лежат идеи русской психологической и философской школы: 1) развитие индивидуальных способностей определяется интериоризацией социальных форм (Л.С. Выготский); 2) порождение в деятельности предметного бытия культуры происходит в развитии индивидуума (С.Л. Рубинштейн); 3) психическое развитие человека – это есть развитие его деятельности (А.Н. Леонтьев); 4) образование, в том числе и воспитание, – диалогичны, общение, жизнедеятельность играют в них основную аккумуляющую роль (М.М. Бахтин); 5) деятельность есть сложная структура, или полиструктура, и имеет разные планы описания (Г.П. Щедровицкий): объективно-объектный, логико-социологический (задачи – операции – средства) и субъектно-психологический (понимание – способности – рефлексия – развёртывание способностей).

Интегративный подход в исследовании деятельности, учитывая эти аспекты, помогает, во-первых, выявить её многокомпонентность и сложную контекстность, во-вторых, преодолеть противоречия сугубо социоцентристского понимания, в-третьих, увидеть в образовании не столько «транслирующую деятельность», сколько простраивание (строительство) и самоорганизацию новых интегративных форм индивидуального бытия. Этот акцент очень существенен.

Ребёнок приходит в школу, уже имея определённые культурные интересы, потребности и способности, уже овладев собственными образцами деятельности, которые в массовой школе часто остаются неосознанными, невыраженными и не востребованными. Даже так называемые трудные дети, дети с проблемами развития, дети групп риска имеют свой внутренний культурный контекст и приобщены к

определённой субкультуре, а через неё – к некоторым образцам деятельности. Таковы социокультурные реалии: дети изначально пребывают, существуют в культурных пространствах (*подчас неведомых взрослым*), школа же, будучи всего лишь этапом их культурного развития/саморазвития, может в лучшем случае, то есть при правильном использовании соответствующих технологий, только способствовать или скорректировать цели такого развития. И хорошо ещё, если она поможет освоить, а не навяжет новые для подростка образцы культурной деятельности.

Ещё одна из реалий такова (и это зафиксировано международными организациями), что большую часть (до 80%) информации дети 12-15 лет получают ВНЕ школ. Уже поэтому изначально для значительной части детей школа в том виде, как она сегодня функционирует, не может быть решающим фактором культурного развития.

В продолжение критики тезиса о задаче школы «включить ребёнка в культуру, транслируя ему определённые культурные знания и нормы», можно указать ещё на одно из возможных следствий такой «просветительской» позиции – на интерпретацию культуры как культуры взрослых. Такая позиция – отголосок всё того же социоцентристского подхода: поскольку основными носителями культурных норм являются взрослые и именно они «сознательно и целенаправленно делают культуру», то взрослые же должны контролировать, организовывать, отслеживать механизмы включения в культуру детей и подростков. Но однозначный ответ здесь невозможен.

С одной стороны, действительно, достижения и ценности культуры создаются, изменяются, умножаются, сохраняются старшими поколениями. С другой стороны, если не мыслить культуру как нечто застывшее и заклинившееся на прошлом, участие в ней младшего поколения не только нельзя игнорировать, просто и представить какие-либо культурные процессы невозможно вне активной интерпретации и реконструкции их младшими поколениями.

Речь идёт не только об индивидуальных вкладах в культуру молодых талантов. Все виды и жанры искусств дают многочисленные примеры раннего профессионального включения талантливых и одарённых детей в реальные художественные процессы (а также в спорт и научно-техническое творчество), о чём педагоги, несомненно, знают. Суть же в том, что детство и подростничество как проявления и этапы развития человеческой культуры сами по себе самоценны: ребёнок – такой же, как и взрослый, носитель, деятель, субъект культуры (*нераспустившийся цветок, бутон – всё равно цветок*).

Другое дело, что их функции различны. В ребёнке зарождается культурная идея, и он растёт вместе с ней. Его взросление есть попытки её осуществления. Детство – отнюдь не подготовка к взрослой

жизни, а время вызревания (уже в настоящем) будущей культурной формы. Детство, подростничество, отрочество – становление нового, индивидуального культурного интереса, либо запроса, либо ожидания, либо культурного образца организации жизни.

Каждая из культур – сложная, одновременно детско-взрослая форма жизнедеятельности. Поэтому при характеристике культурных ролей и взаимоотношений поколений речь должна идти скорее о координативности и реконструкции ими культурных идей, норм, моделей, чем о прямой трансляции старшими своих культурных ценностей младшему поколению. К тому же «трансляция» предполагает, говоря техническим языком, передатчик и приёмник, настроенные определённым образом, а здесь возможен принципиальный вопрос: всегда ли ребёнок готов и желает ли он воспринимать «трансляцию» учителя?

Всё это приводит к выводу, что концепция трансляции культуры через образование глубоко противоречива в главной своей предпосылке – представлении о ребёнке как объекте автоматической передачи культурной информации, а потому безнадежно устарела. Правильнее говорить о многочисленных формах наследования, освоения, присвоения такой информации, но в этих процессах доминируют не транслирующие, а иные, более сложные культурные механизмы. К тому же помимо транслирующих механизмов существуют механизмы культурного отбора и поиска личностно значимых идей и ценностей, активно осуществляемые молодой генерацией.

Феномен той или иной формы включённости ребёнка в культуру универсален и естественен. Практически все дети и подростки проходят этапы культурного самоопределения, но не все сохраняют в памяти и актуализируют его смыслы в своих взрослых культурных практиках и стиле культурного поведения.

Рождение и созревание культурной идеи (как ценности, интереса или потребности) – важная сторона становления индивидуальности и личности. С появлением идеи культурная деятельность подростка наполняется сокровенным смыслом и внутренней логикой. Причём феномен культурной идеи не относится исключительно к сфере искусств. Он характерен вообще для любого инициатора и пионера в инновационной сфере (в том числе в науке и технике, где деятели тоже довольно рано обнаруживают свои склонности и способности).

Понимание ребёнка как *творца и субъекта культуры (культурных процессов и культурных практик)*, несомненно, предполагает соответствующую характеристику самой культуры. В этом контексте определения культуры как системы достижений и ценностей, как творческой деятельности и творческих технологий хотя и не отвергаются, но в целом не могут удовлетворить.

Все характеристики культуры, довольно разнообразные и подчас трудно сводимые воедино, к общему знаменателю, как и сама культура, в их общем виде применимы к описанию культурной деятельности. Возьмём несколько свойств, особенно важных:

- символизм, означенность и осмысленность артефактов, которыми человек пользуется и которые получает в процессе деятельности;

- особый, ценностный характер взаимоотношений людей, так или иначе влияющих на деятельность или включённых в неё;

- контекстность деятельности, её многоаспектная связь с другими подобными деятельностями;

- особые технологические параметры такой деятельности (уровень организации, нацеленность на совершенство и достижение наивысшего качества, творческий характер, индивидуальная значимость).

Таковы основные свойства всякой культурной деятельности и таковы критерии, по которым можно охарактеризовать деятельность как культурную (независимо от её уровня и социального места, независимо от возраста и таланта субъекта).

Помимо понимания категории «культура» или «культурный» для развития новых процессов в образовании, важен анализ взаимодействия культурных и образовательных процессов. Но анализ не формальный (на уровне привычного названия), а содержательный и продуктивный. Сложность решения проблем, однако, состоит в том, что, во-первых, в нашей педагогике нет традиции методологического, системного анализа связей культуры и образования (есть только общая констатация их связи), во-вторых, достижения отечественной культурно-исторической школы Л.С. Выготского в психологии и эволюция её основополагающих идей на стыке философии, психологии и педагогики (Д.А. Эльконин, Л.А. Божович, П.Я. Гальперин и др.) всё же не смогли взрастить в педагогике понимание образования как феномена культуры; культурологический подход в педагогике не привился, не стал частью профессиональной позиции педагогов. Пожалуй, только в последние годы проявились наконец и интерес педагогов к культурологической проблематике образования, и исследования в области культурной психологии и культурологии образования.

Такой ход развития был характерен не только для отечественной педагогики и психологии. Майкл Коул в фундаментальной работе «Культурно-историческая психология: наука будущего» (М., 1997; *Michael Cole (1996). Cultural Psychology: a once and future discipline*) критикует прежнюю культурную психологию за фактическое игнорирование проблем собственно культуры, что можно адресовать и педагогике, которая по сути дела превратилась в социоцентристскую и «со-

циосообразную» науку, в то время как её смысловым центром должна быть именно культура, а разнообразие культурных текстов и контекстов – основой учебного материала.

Концепция культуры, построенная на основе рассмотрения человека как субъекта деятельности, включает в само понятие все сферы человеческой жизнедеятельности. Это связано с тем, что эта трактовка связана с характеристикой культуры как сферы самоутверждения и развития сущностных сил человека. При этом развитие и совершенствование человеческой деятельности способствует и совершенствованию культуры, т.к. в процессе деятельности происходит закрепление имеющихся культурных образцов самим индивидом как субъектом этой деятельности.

Как показывает анализ современных философских и педагогических исследований (Э. А. Баллер, В. Л. Бенин, Е. К. Быстрицкий, В. М. Межуев, В. М. Меньщиков, В. А. Сластенин, Е. И. Тесленко, Л. А. Терехина, Х. Г. Тхачапсоев, А. Н. Ходусов и др.), при существующем многообразии концепций, определяющих сущность культуры и ее место в развитии человека и социума, четко проявляется наличие двух кардинальных подходов к раскрытию ее природы. Первый предполагает рассматривать культуру как специфический способ и средство человеческой деятельности, при этом подчеркивается, что фундаментальное свойство культуры – быть средством деятельности людей – концентрированно выражает суть культуры и интегрирует все ее характеристики. Выделение указанного свойства позволяет рассматривать культуру в предельно широком смысле – как всеобщий (атрибутивный) признак любого общества безотносительно к уровню его развития. Это позволяет говорить о том, что выполняет функцию регулирования как внешних отношений социума с окружающей средой, так и внутренних социальных связей в процессе эволюционного функционирования социума как самоорганизующейся системы от хаоса к «полифонической целостности» и «информационно упорядоченной системе».

В то же время исследователи признают возможность выделения нескольких срезов при анализе категорий культуры:

- всеобщий уровень анализа – культура общества, общественно-экономической формации, исторического периода;
- особенный уровень анализа – культура отдельных социальных групп, народов, рас;
- единичный уровень анализа – это культура личности.

При этом отмечается тесная взаимосвязь между этими уровнями и особо подчеркивается, что индивидуальность должна активно развиваться, проявляя свои возможности, а не нивелироваться, ограничиваться и подавляться со стороны социума (Л. Н. Коган). В соответствии

с этим положением возникает новая задача – «исследовать человека именно в качестве ... социальной монады, величины, обществу в чем-то равной» (В. С. Барулин), что позволяет и историю культуры рассмотреть как «путь человека к себе, своему предназначению, своей самореализации как свободного духовного существа» (А. Н. Ходусов), как «защитный механизм личности от утери внутренних опор человеческого бытия» (Л. П. Буюева), как «форму самодетерминации индивида в горизонте личности, форму самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления, т.е. форму свободного решения и предрешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» (В. С. Библер). В свою очередь решение данной задачи возможно через социально-антропологическое исследование культуры как качественной характеристики развития личности (И. Ф. Исаев).

Обращение к идее творческой самореализации личности в деятельности посредством освоения культурного наследия позволяет нам рассматривать феномен культуры как качественную характеристику отдельной личности. Подобная трактовка сводит категорию культуры к совокупности таких элементов человеческой деятельности во всех социальных сферах и продуктов этой деятельности в любой форме (идей, теорий, отношений и др.), которые выражают существенные силы человека, меру его приближенности к социуму. При этом уровень культуры индивида рассматривается как степень развития его сущностных сил, способность к самосовершенствованию, освоению определенных социальных отношений (в т.ч. профессиональных) и адаптации к общественным требованиям.

Итак, культуры вне человека, без человеческой личности не существует. Человек изначально становится объектом культуры. И даже если рассматривать культуру как деятельность человека природы (как внутренней, так и внешней) в соответствии с определенным планом действий, очевидным представляется то, что сам этот идеальный план не закладывается в сознание человека от рождения. Ведь все без исключения собственно человеческие способы жизнедеятельности, формы деятельности, обращенные на другого человека и на любой предмет, ребёнок усваивает извне. Культура того или иного социума существует вне, помимо индивида: «язык» культуры, в самом широком смысле, составляют моральные нормы, нормы межличностных отношений, нормы права и т.д. Индивид в процессе социализации, воспитания и саморазвития усваивает все эти идеальные нормативы.

Процесс становления личности происходит уже в существующем культурном контексте, при его непосредственном воздействии на индивида. Поэтому можно утверждать, что человек в этом взаимодействии является объектом воздействия культуры, а вернее, мира

культуры. Воспринятые формы деятельности или какие-либо всеобщие нормы культуры организуют сознательную волю отдельного человека, упорядочивают её проявления вовне.

Субъектом культуры, носителем социально-человеческой деятельности личность станет лишь там и тогда, где и когда сама начнет эту деятельность совершать. Индивид, овладев всеобщими формами человеческой жизнедеятельности, сам вырабатывает внутренние образы, образцы, соответствующие его потребностям; он определяет их ценность для себя и других в соответствии с теми идеалами и целями, которые ставит перед собой он сам и все человечество. Он осмысливает эти образы, выражает их в словах и претворяет в делах своей активной деятельностью, создавая нечто объективно существующее: вещь или поступок. Подлинное усвоение культуры происходит лишь в том случае, когда индивид не только обретает культурные формы, выработанные предшествующими поколениями, но и сам как субъект культуры производит новые идеи, формы, ценности.

Как субъект культуры, человек существует с тех пор и до тех пор, пока он активно производит и воспроизводит свою реальную жизнь в формах, созданных им самим или другими людьми, в формах, принадлежащих той системе культуры, её контексту, в который она вписана. Данное условие может быть выполнено только тогда, когда индивид будет способен адекватно воспринимать смысл произведений культуры. Именно восприятие смысла, деятельность в соответствии с ним и будут актами культуры.

В том случае, когда идеальное, смысловое содержание предмета усвоено индивидом лишь формально, лишь как жесткая схема и порядок операций, без понимания его происхождения и связи реальной с действительностью, индивид оказывается неспособным относиться к идеальному образу критически. Он не может отстраниться от формы деятельности, критически осмыслить её и, возможно, изменить в соответствии с *меняющейся* реальностью и развивающимся человеком. Индивид попадает под действие этой формы и становится её функцией. Люди попадают в зависимость от вещей, зачастую не понимая их истинного смысла, их ценности, которая была заложена в них трудом предшествующих поколений и которая механистически укладывается в подсознание лишь как назначение предмета. В такой ситуации человек делается акультурным, становится механизмом, а не человеком, не субъектом культуры, так как он не создает культуру, а формально потребляет её, оставаясь лишь объектом культуры. Только индивид, продуцирующий истинно человеческие ценности, служащий человеческим целям и идеалам и осуществляющий их в своей жизнедеятельности может быть субъектом культуры, а следовательно и человеком как таковым, личностью.

Итак, личность и культура выступают как две принципиальные формы существования духовности. Создается своеобразный банк культурных ценностей, которые могут быть востребованы и реализованы только субъектом, их создавшим, – личностью. Вне личности культурная информация мертва, без личности её просто не может быть. Чтобы познать человека, надо познать культуру, а чтобы познать культуру, надо познать человека. В итоге личность и культура соотносятся как субъект и объект. Вне их активного взаимодействия становление того и другого немислимо.

Значительный вклад в исследование культурных основ педагогики внесли отечественные философы и психологи М. М. Бахтин (идея диалога культур), В. С. Библер (культура как диалог), А. С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности), а также Э. С. Маркарян, Г. С. Батищев и М. М. Мамардашвили (представление о культурном поле самой личности и круге ее общения). Их работы укрепили практическую ориентацию отечественной школы культурной антропологии, обусловили ее связь с современной педагогикой. Появились и новые культурологические проблемы в образовании.

«Сложная социокультурная ситуация делает актуальным развитие прежде всего нравственных основ личности, ее ориентации на другого и других, формирование Я-доминантного», – как говорил Г. С. Батищев. Именно здесь основная сфера децентрации личности ребенка, выхода ее за пределы собственного внутреннего мира в пространство свободного саморазвития другого и других.

По утверждению многих ученых (Л.С. Выготский, М.С. Каган, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Л.Н. Столович, Б.М. Теплов и др.), все содержание культуры доступно детскому возрасту, т.к. оно обеспечивает оптимизацию психического развития. Искусство рассматривается учеными как детерминанта социокультурного становления личности ребенка, как путь его «врастания» в культуру, социализацию как познание ценностей культуры и индивидуализацию как утверждение себя в условиях образовательного пространства. В этом случае образование как компонент культуры приобретает культурологический характер, что определяет изменения целей, содержания, технологии в образовательной модели.

Рассмотрение образования как явления культуры, как социального института требует пересмотра подходов в организации образовательного пространства: культурологического, диалогического, гуманитарного, аксиологического, личностно-ориентированного, природосообразного. В этом случае есть вероятность, что образование будет выступать в качестве феномена культуры и будет фактором становления человека как субъекта своей жизнедеятельности.

Современные тенденции, происходящие в обществе, культуре влекут за собой изменения в образовании, которые ставят своей целью создание условий для полноценного развития человека. Особо значимым в этом процессе онтогенеза, когда закладываются основы социальных отношений ребенка, является усвоение личностью культурных и социальных норм поведения.

Новые социокультурные условия предполагают преодоление старых стереотипов, форм и методов воспитания. Отметим, что преодоление не означает в нашем случае уничтожение. Важно творческое переосмысление российского опыта, служащего продуктивной основой воспитания сегодня, несмотря на то, что в настоящее время в культурных ценностях прогрессирует тенденция активного подражания западным ориентирам. Вместе с тем отметим, что исторические национальные ценности формируются веками и не подлежат экспорту.

Отечественное образование и культура много лет, на наш взгляд, существовали независимо друг от друга. Ведь в культурном воспитании подрастающего поколения мало внимания уделялось истории искусства, воспитывали человека «социалистической морали», а не общечеловеческой, хотя, конечно, социалистическая мораль включает и общечеловеческие ценности. Именно поэтому сегодня возрастает социальная значимость культурных целей образования. Она актуализирована и потребностью восстановления разрушительных связей в культурном развитии страны, и текущими задачами меняющейся культурной политики, и внутренними проблемами самого реформируемого образования, которое должно стать сферой подлинной культуры.

Вместе с тем, если мы проанализируем определение понятия культуры, то заметим, что в нем отсутствует тот, ради кого осуществляется воспитание – ребенок. Включение человека как субъекта культуры с целью его развития может изменить общепринятое понимание культуры, с одной стороны, и обеспечит интеграцию педагогики и культуры – с другой. Действительно, педагогика оперирует понятиями «образование», «воспитание», «обучение», но не применяет понятие «культура» в качестве объединяющей категории в процессе формирования человека как личности цивилизационного общества.

Во все времена воспитание как общественное явление исследовалось прогрессивными мыслителями, многие из которых отмечали возможности искусства в развитии личности. Современнo до сего дня звучат слова Ф. Достоевского: «Мир спасет красота». Разработанные технологии формирования личности средствами искусства не опровергаются, однако требуют переосмысления.

Культура субъектов воспитания рассматривается нами как взаимозависимый и взаимовлияющий фактор воспитательного про-

цесса. Основопологающим является вывод о культуре воспитательного пространства, именно оно представляет собой новую ступень организации воспитательных процессов в сочетании с его традиционными, классическими функциями как гуманитарно насыщенного, культуросообразного пространства. Следовательно, культурологический подход в интеграции педагогического и культурологического знания является приоритетным. Охарактеризуем его.

Общие вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе, его системообразующая роль обсуждаются в работах В.И. Андреева, Ю.А. Бельчикова, Е.В. Бондаревской, А.А. Кирсанова, А.Н. Ростовцева, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. Культурологический подход можно определить как практико-ориентированный инструмент комплексного осмысления «функционального социокультурного опыта».

По словам О.Н. Козловой, сегодня не только в образовании, но и в нем тоже, решается вопрос о выборе основного принципа формирования целостного социокультурного пространства. Посредством культурологического подхода выявляются действительно значимые с педагогической точки зрения взаимосвязи между:

- интернационализацией в основных сферах социальной жизни и национальной самобытностью культур;
- личностно усвоенным знанием и объемом «культурологического хранилища»;
- стандартизацией образования и разнообразием социокультурных ориентаций обучающихся;
- социокультурными трансформациями и ценностно-культурными традициями социокультурных групп;
- глобализацией образования и воспитания и индивидуализацией педагогических воздействий.

Интеграция педагогики и культуры как гуманитарное теоретическое понятие формируется благодаря взаимопроникновению педагогической науки и культурологического знания, анализу объективных функциональных основ культуры, представляемых в развитии идей воспитания средствами искусства в истории педагогики и общественной мысли. С учетом этого устанавливаются особенности использования средств искусства в воспитании подрастающих поколений со времен Древней Греции (Пифагор, Платон, Аристотель), эпохи Просвещения (Ж.-Ж. Руссо, И. Гете, Ф. Шиллер, И. Кант) и до наших дней. Поскольку культура имеет ценностную природу и исторически взаимосвязана с возможностями воспитания, выявляются различные функции воспитания в соответствии с каждым периодом: древние цивилизации – наслажденческая, умиротворяющая; Античность – мотивационная, концентрирующая; западноевропейское

Средневековье – наставленческая, дисциплинирующая; эпоха Возрождения и Реформации – возвышающая, отвлекающая; европейское Новое время – гармонизирующая, моралистическая; период XIX-XX вв. – оздоровительная, очищающая, противоречивая. Для российской ментальности функции воспитания средствами искусства нами были определены для Древней Руси и Российской империи как традиционная, духовная; периода XIX-XX вв. – общественная, открытая, культуросообразная, идеологоподчиненная. Отмечается, что общественная русская мысль (Л. Толстой, Ф. Достоевский, И. Бецкой, К. Ушинский, П. Каптерев, В. Сухомлинский) подчеркивает невозможность воспитания без опоры на эмоциональную составляющую искусства, представляющую собой путь и средства формирования «высших нравственных идеалов», «гражданских чувств», «патриотизма», «связи между поколениями», «объединения людей» и т.д. С точки зрения преемственности позиций искусство в исследовании рассматривается как уникальная возможность воспитания личности. Язык искусства, в процессе которого происходит рождение личных чувств и эмоций, формирует понятие культурных смыслов. Таким образом, педагогику и культуру можно трактовать как интеграционное гуманитарно-воспитательное пространство.

Р. А. Яббарова
E-mail: nauka@vsei.ru

**Традиции народной педагогики
в семейном воспитании
(на материалах русской и татарской культур)**

R. A. Yabbarova

**Traditions of the Folk Pedagogics
in the Family Education
(on the basis of the Russian and Tatar Culture)**

В статье раскрывается идеал семьи в русской и татарской культуре, характеризуется потенциал народной педагогики в воспитании подрастающего поколения и делается вывод о необходимости его использования в формировании образа будущего семьянина.

Ключевые слова: народная педагогика, семейное воспитание, идеал семьи, народные традиции.

The article is devoted to the family ideal in the Russian and Tatar Pedagogics, one characterizes the potential of the folk pedagogics in the younger generation education and makes a conclusion of the necessity of its use in the image formation of a future family man.

Key words: folk pedagogics, family education, a family ideal, folk traditions.

Актуально в настоящее время мнение ученых о эффективности народного воспитания: крепкие семьи, уважение и почитание родителей, отсутствие разводов, брошенных детей. Не потеряли своего значения и традиции нравственного воспитания: уважительное отношение к родителям, старшим членам семьи, почитание родительского дома, милосердие, взаимопомощь, гостеприимство русского народа. Востребованность перечисленных традиций в со-

временной ситуации объясняется общечеловеческими нормами нравственности, заложенными в них веками.

Обратимся к проблеме идеала семьи в народной культуре, которая оказывается в поле научных интересов философов, социологов, педагогов, этнографов с конца XIX в. Всплеск интереса к данной проблеме совпал с разрушением патриархальной семьи, с проявлением кризисных явлений на протяжении всего XX в. Преодолев рубеж третьего тысячелетия, проблема идеала семьи на данном этапе развития общества остается актуальной, поскольку во многом утратились традиции воспитания семьянина, изменились ценностные ориентиры в обществе, пошатнулись нравственные устои, появилось множество типов семей (нуклеарная, неполная, материнская, внебрачная и др.).

Ни одна культура мира не развивается в полной изоляции. Любая культура испытывает на себе воздействие культур других народов и, в свою очередь, влияет на них. Поэтому во многих культурах современного мира можно усмотреть широкое существование черт, признаков, характеризующих семью, семейно-брачные отношения, лежащие в их основе нравственно-этические нормы. Последнее связано с распространением мировых религий, в системе вероучений которых семье отводится важное место. Поэтому в известной степени можно говорить об общечеловеческом идеале семьи, который веками держался на ценностном отношении к ней, на культах любви, милосердия, добра, разума, материнства, отцовства и др.

Первые идеальные представления о семье, любви, родителях, детях, предках сложились в народной педагогике эмпирическим путем на основе многовекового житейского опыта. Они передавались из века в век, из семьи в семью посредством традиций, национально-этнической обрядности, обычаев, фольклора, произведений декоративно-прикладного искусства, что обеспечивало народу воспроизводство себя, своей духовной культуры, национального характера и психологии в ряду сменяющих друг друга поколений.

Мы рассмотрим сложившиеся в русской и татарской народной культуре идеалы супружества, родительства, родства, нравственные принципы семейного взаимодействия, традиции семейного уклада, чтобы определить воспитательный потенциал народной педагогики, на основе которого возможно формировать будущего семьянина.

Методологическую основу идеала семьи составляют фундаментальные труды философов, имеющие педагогическую направленность XIX-XX в.в. Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого, П.А. Флоренского, научные положения современных педагогов Г.Н. Волкова, А.Б. Измайловой, В.А. Николаева, А.П. Орловой, Е.Л. Христовой и др., в которых обозначены духовно-нравственные ориенти-

ры русского народа на основе народной и православной культуры, затронуто духовно-нравственное восхождение человека, опирающееся на идеалы.

Семья в традиционной культуре начала развиваться вместе с развитием брачных, супружеских отношений в обществе. Корни современного брака восходят к религиозному, этническому, культурному, экономическому прошлому семьи. Брак, по мнению историков, уже в языческую пору роднил чуждые друг другу роды, однако такое родство было далеко не добровольным, поскольку в первую очередь принимались во внимание интересы рода, а не чувства молодых. Принцип «стерпится – слюбится» надолго стал определяющим при заключении брака. Позднее брак превратился одновременно в своеобразную экономическую сделку, определенный контракт между мужем и женой.

В традиционной и православной культурах своевременное вступление в брак являлось критерием нравственного роста юноши и девушки. Скорая, поспешная или ранняя женитьба не одобрялась в народе: «Женился скоро, да на долгое горе», «Вечное дело женитьба, не часовое». Людей, не имеющих семьи, считали социально неполноценными, они «выпадали» из жизненного ритма, их называли перестарками, бобылями. В народе говорили: «Без жены как без шапки», «Семья воюет, а одинокий горюет», «Холостой – полчеловека».

В народной педагогике брак воспринимался неким счастливым переходом на следующий этап жизненного пути, сохранилось оптимистическое отношение к созданию семьи. Так, сюжет многих народных сказок завершается традиционно брачным пиром, для его героя замужество или женитьба является наградой за преодоление тяжелых испытаний. Любое из важнейших событий в жизни человека сопровождалось издавна сложившимися обрядами, сакральный смысл которых заключался в рождении для новой, другой жизни. Народная мудрость гласила: «Замуж выйти или жениться – нужно снова родиться». Вереница предсвадебных обрядов означала умирание для прошлой, незамужней, неженатой жизни и воскресение для новой семейной жизни.

Идеал семьи основывался на соблюдении множества традиций – соблюдения семейной иерархии, рачительного ведения хозяйства, традиции воспитания детей, культа предков, поддержания родственных связей, гостеприимства, семейных трапез, празднования религиозных и народных праздников и т.д. Именно традиции и ритуалы, несмотря на тяжелый крестьянский быт с его строгой регламентацией, служили объединяющим началом патриархальной семьи.

Учёные рассматривают семейные традиции как духовный феномен (Д.С. Лихачёв, А.В. Мудрик и др.). Функции традиций заключались

в утверждении ценности института семьи, поддерживались религией и общиной. Следует отметить, что одна из основных контрольных функций общины, распространявшихся на семью, – соблюдение семейных обрядов: в этом просматривается заинтересованность общины в сохранении традиций, прежде всего семейных.

Следование традициям способствовало объединению членов семьи, поэтому они выполняли и психологическую функцию – укрепление семейных уз, эмоциональное сближение членов семьи. Семейные традиции становились элементом воспитания подрастающего поколения. Бережное отношение к сохранению и передаче этих традиций было свойственно русскому народу.

Описывая и анализируя специфику взаимоотношений в татарских и русских семьях, мы обратились к работе А.М. Аминова [1]. Он рассмотрел и проанализировал национально-культурные традиции татарских и русских семей.

Семейная жизнь, семейные отношения – главные составляющие в менталитете татарского народа. Традиционно татарские семьи были довольно многочисленными. Почти половину составляли семьи из шести и более членов. Традиционный уклад татарской семьи нельзя представить без религиозного компонента. Именно законы ислама являлись в той или иной форме руководящей идеей. Сведения, которые мы можем получить из исторической литературы, особенно из Священного писания «Коран», являются неопровержимым доказательством того, что уже в те далёкие времена татары знали, как правильно жениться, каким должен быть уклад семьи, вплоть до правил половых отношений, рождения и воспитания ребёнка в семье. Наиболее желательным в татарской семье было рождение мальчика. Сыновья с малых лет вынуждены были работать вместе с отцом и другими старшими мужчинами в семье, приобщались к мужскому труду. Дочери помогали матери. Большое влияние уделялось привитию нравственных качеств. Строго следили, чтобы ребенок не приучался пить, курить, играть в осужденные обществом игры. Детей приучали жить законами шариата. В воспитании детей решающей была власть отца. Девочка с ранних лет слышала о том, что надо быть покорной мужу, «ибо повиновение ему равно повиновению богу», а мальчик знал, что ему предстоит быть господином над женой [2].

У татар, как и у многих других народов, главой семьи являлся муж. В руках главы семьи были сосредоточены земля, рабочий инвентарь, скот. Он являлся владельцем имущества всей семьи, которым мог распоряжаться по своему усмотрению. Владея всей собственностью, глава семьи имел над остальными ее членами власть, на которой держался моральный авторитет семьи. Кроме того, власть усиливалась благодаря мусульманской традиции, которая всецело

защищала права мужа, объявляя его фактическим хозяином всей семьи.

Основной формой заключения брака был брак по сватовству. На выбор супругов решающее влияние оказывали экономические или иные «деловые» соображения и воля родителей. Кроме брака по сватовству, существовало еще бракосочетание посредством самовольного ухода девушки к своему избраннику. В таких случаях свадьба не проводилась.

Семья для русского человека всегда была сосредоточением его нравственной и хозяйственной деятельности, смыслом существования, опорой не только государственности, но и миропорядка. Иметь семью и детей так же было необходимо, так же естественно, как необходимо и естественно было трудиться. Семья скреплялась нравственным авторитетом. Таким авторитетом пользовался традиционный глава семьи. Доброта, терпимость, взаимное прощение обид переходили в хорошей семье во взаимную любовь. Сварливость и неуживчивость как свойства характера считались наказанием судьбы и вызывали жалость к их носителям. Надо было уметь уступить, забыть обиду, ответить добром или промолчать. Все руководство домашним хозяйством держала в руках жена. Хозяин, глава дома и семьи, был, прежде всего, посредником в отношениях подворья и земельного общества. Кстати, в добропорядочной семье любые важные дела решались на семейных советах, причем открыто, при детях.

Патриархальная русская семья строго следовала традициям. Своеобразным кодексом семейной морали долгое время был «Домострой» [3].

На родителей возлагалась особая ответственность за воспитание детей. Считалось, что мать – естественная воспитательница детей, а отец – авторитет, защитник, кормилец: «Бог до людей, а отец до детей». Пословицы подчёркивают социальную роль отца: «Отцовским умом жить деткам, а отцовскими деньгами не жить», «Корми сына до поры: придет пора – сын тебя покормит». Однако в народном представлении результат воспитания во многом зависит именно от личности матери: «Какова мать, такие и детки», «Мать праведна – ограда каменна». Надо сказать, что сам уклад традиционной многодетной семьи готовил детей к будущему отцовству и материнству. Уже в эти годы ребёнок на подсознательном уровне усваивал многие приёмы воспитания, которые воспроизводил в играх с куклой, оказании помощи матери в воспитании младших братьев и сестер, став же взрослым, использовал педагогический опыт в созданной семье.

Проблема отношений отца и детей решалась в «Домострое» с «позиции силы»: «Наказывай сына своего в юности, ... не жалея, бей ребенка..., воспитывая дитя в запретах..., не улыбайся ему, играя...».

Православная педагогика выступила против свободы в воспитании детей, объясняя это тем, что ребёнок мал и сам не в состоянии знать, как нужно себя вести в жизни. Ребёнок не должен докучать взрослым, раздражать их своими шалостями, забавами, криками, смехом. Без контроля за его поведением, без искоренения дурных, греховных наклонностей, изначально свойственных человеку, его пороки разовьются, станут чертой характера. От ребёнка требовалось смирение, беспрекословное послушание, во многих сказках эта тема традиционна («Сестрица Алёнушка, братец Иванушка», «Гуси-лебеди»). В сказках детские персонажи, нарушающие родительскую волю или пренебрегающие наставлениями, несли наказание, которое исходило не от самих взрослых, а от потусторонней силы, иного мира.

Смирение, как одно из краеугольных понятий христианской педагогики, подвергается наибольшему неприятию в гуманистической и демократической мысли, т.к. оно противостоит понятию «свобода». Однако «смирение» имеет здесь глубокий педагогический смысл, заключающийся в том, что при свободе в воспитании ребёнок сам не знает, что творит, и наносит тем самым себе вред. Отказавшись же от своей воли и желаний (не только пагубных, но всех вообще), ребёнок полностью уверяет себя родителю, учителю, которые уже прошли путь борьбы со страстями, поэтому знают, как научить ребёнка приёмам и методам борьбы с каждым из них, особенно с гордостью.

Одной из характерных черт народной педагогики Востока, в том числе и Республики Татарстан, является культ матери, культ родителей, культ старшего человека вообще. «Хоть шесть дней голодай, но отца почитай», – говорят татары. Эмпирическим путем народной педагогикой было установлено, что дети имеют большую склонность к подражанию, особенно родителям и старшим в семье. Это наблюдение закреплено, например, в такой пословице: «У хорошей чашки и содержимое хорошее, у хорошей матери и дочь хорошая».

В народной педагогике татарского народа важное место занимает проявление уважения и почтительного отношения к старшим, связанное с тем, что в прошлом во главе каждой большой патриархальной семьи стоял один из мужчин старшего поколения; являвшийся для всех остальных членов семьи отцом, дедом или прадедом (старший отец, большой отец), которые пользовались большим авторитетом. Произносить имена старших без прибавления слов «бабай», «абый», «апа», подчёркивающих уважение к ним, у татар до сих пор считается неприемлемым, даже безнравственным. В татарских семьях говорят: «Олыласан олыны, олыларлар узеннс» («Уважай старших, уважат и тебя»). В татарских деревнях старики были самыми почетными людьми: к ним обращались за советом, высоко ставя поучения и наставления мудрых стариков. Когда старый чело-

век входил в дом, все, приветствуя его, вставали, уступали ему самое почетное место.

Какие требования предъявляет татарская народная педагогика родителям и старшим в семье, чтобы они могли предстать перед детьми положительным нравственным примером?

Прежде всего – создание положительного нравственного настроения в семейных взаимоотношениях родителей и старших. Как правило, он отличается обоюдным уважением и дружбой родителей. Такой воспитательный подход не только создавал атмосферу гуманных отношений в семье, но и позволял старшим обрести тот авторитет, на основе которого они получали право давать детям советы, наставления, приказания.

Итак, в обеих культурах: русской и татарской – на родителей возлагалась особая ответственность – воспитать достойных представителей своего рода, поскольку именно дети становились его продолжением, которые сохраняют и передадут семейные традиции и обряды следующему поколению.

Традиционно детей утверждали в мысли о поддержании крепких родственных связей, сохранении родовой памяти, особой чести рода, на детей возлагалась моральная ответственность не опозорить своими поступками весь род. Родовая память зафиксирована в материальных предметах (картинах, фотографиях, иконах, семейных реликвиях и др.), которые составляли духовную опору семьи. Сложились разные традиции, обряды, позволявшие сохранять память о предках, наиболее распространенная традиция – наречение детей именами предков. В Русской православной церкви существуют дни поминовения усопших – Родительские субботы, в такие дни принято всех умерших родственников помянуть в церкви, посещать захоронения на кладбище. Помимо этого, ежедневно в утренних молитвах всей семьей поминались усопшие.

Татары свято чтят память предков. «Так поступали наши предки», «так установили предки» – основная мотивация действий, главный нравственный императив татар.

Патриархальная семья дорожила чувством рода, которое означало как сохранение памяти об умерших родственниках, так и укрепление родственных связей: не отказывали в «помочах» родственникам, становились опекунами сирот из числа родных и т.д. Следует указать, что с родственниками разделяли как жизненные тяготы, так и радостные события: семейные, религиозные праздники, где они были желанными гостями, поскольку в традиционной культуре и православии гостеприимство считалось особой добродетелью, проявлением христианской любви к ближнему. Евангельские тексты прямо указывают на предоставление даже незнакомым людям крова для ночлега,

оказание им всякого почета и уважения (Матфея 25: 34-43). Традиционная культура в фольклоре зафиксировала гостевой этикет. В русских народных сказках один из этапов испытания для персонажей – собрать угощение на стол, попотчевать гостей. С малых лет умение ребёнка принимать гостей, оказывать им внимание поощрялось взрослыми, поэтому в детской субкультуре возникали игры, закрепляющие роли радушной хозяйки. Так, в игре «Гоститься» девочки готовили «пирог» из глины и «угощали» друг друга.

Весьма важным качеством у татарского народа является гуманизм и вежливость, проявляемые в правилах гостеприимства. Умение принимать гостей – большое искусство, которому старшие с любовью обучают молодежь. Татары, встречая гостей, обязательно угощают их хотя бы чаем. «Ачык чырай, такта чэй» (приветливое лицо, плиточный чай), «Ачык чырай, якты йез, ипи белэн тоз» (приветливое лицо, хлеб да соль), – говорят они.

Гостеприимство у татарского народа означает не просто кормление гостя, главным образом, это признак уважения к человеку. Поэтому здесь имеет значение не столько обилие пищи, сколько гостеприимные качества хозяев. Гостя рекомендуется встречать у ворот, оказывать ему всяческие почести и затем провожать его до ворот ласково и приветливо.

Народная мудрость усматривала истоки укрепления родственных отношений во взаимоотношениях братьев и сестер в семье, основанных на христианской любви, сущность которой раскрывалась в фольклорных произведениях. Так, в сказках «Горе», «Золотой перстень», «Семилетка», «Два брата» содержатся нравственные наставления: препятствием в добросердечных отношениях братьев и сестер становятся зависть, жадность, гордыня, отсутствие милосердия. Ребенку внушается мысль: надо помогать, поддерживать родственные отношения, проявлять лучшие нравственные качества.

Итак, в традиционной культуре воспитание ребёнка в семье ориентировано на мирскую, повседневную жизнь человека. Его цель – подготовить ребенка к этой жизни, воспитать из него труженика, семьянина, что являлось залогом нравственного благополучия человека. Христианство и традиционная русская культура смыкались в подходах к воспитанию семьянина. Нормы воспитания детей в татарской семье находились в соответствии с нормами официальной мусульманской морали.

При воспитании будущего семьянина народная педагогика опирается на образ совершенного человека, который конкретизируется на протяжении всей жизни (идеал младенца, ребёнка, отрока, юноши и т.д.) и дифференцируется в зависимости от пола (женский, мужской).

Можно с полным правом сказать, что в народной педагогике определилась своя «программа» воспитания будущего семьянина, своя «система» правил и норм поведения, воплощенных в этическом кодексе, традициях обрядах, обычаях. По мнению Демидовой Н.И. [4], успешность воспитания будущего семьянина в традиционной семье обусловлена следующим:

- семье принадлежала исключительная роль в воспитании будущего семьянина, где ребенок воспринимал различные социальные роли – мужа, жены, матери, отца;
- религиозное мировоззрение и уклад жизни способствовали укреплению семьи как высшей ценности;
- идеальный образ семьи у ребенка формировали посредством фольклорных жанров и обрядовой культуры;
- семейно-брачные отношения ребенок воспроизводил в народных играх;
- ребенок приобретал «педагогический опыт», нянча младших братьев и сестер, который использует в воспитании собственных детей;
- контрольная функция воспитания семьянина принадлежала общественному мнению.

Современное общество отказывается от идеальных представлений о семье, сложившихся в традиционной культуре, рассматривает их как устаревшие. Между тем идеал семьи вне зависимости от исторической эпохи строится на нравственных категориях и принципах добра, любви, милосердия и т.д., которые остаются незыблемыми в любую историческую эпоху. Триединство идеала семьи обеспечивало преемственность поколений в семье, трансляцию семейных ценностей, традиций. Однако, чем больше общество отклоняется от традиционного идеала, тем очевиднее разрушение единства супружества, родительства и родства. В то же время самосохранительная функция семьи обуславливает востребованность семейных ценностей, повышение роли семьи для каждого человека и общества в целом, возрождение утраченных традиций. Трансляция идеала семьи в разных формах, по нашему мнению, поможет уменьшить пагубное влияние современных средств массовой информации, несущих ребенку образцы семейных взаимоотношений, свойственных чуждым культурам, зачастую разрушающим представления о семье как социокультурной ценности.

В основе воспитательной системы заключен идеал семьи, поэтому её цель – воспитание будущего семьянина. Будучи формой самовоспитания общества, народная педагогика включала в себя воспитание людей всех возрастов, формировала их отношения между собой и окружающим миром.

В развитии народной педагогики, как показал проведенный нами анализ исследований, можно отметить некоторую ступенчатость: общество воспитывает взрослых людей, те в своих семьях воспитывают своих детей, но как взрослый, так и ребенок подчиняются главному правилу общества: свои личные интересы согласовывать с интересами коллектива.

Постепенно, с самого рождения воспитание детей в народных семьях как бы делится на «две школы»: мужскую и женскую. Это не отрицает общего, совместного труда мальчиков и девочек (в огороде, в поле), но в девочке стараются культивировать черты, присущие будущей матери, хозяйке дома (женственность, ласковость, доброту, хозяйственность, преданность, скромность, гордость), т.е. мы наблюдаем дифференцированный подход к объекту воспитания.

В воспитательной системе, основанной на местных национальных обычаях и традициях, ребенок не замечает, не чувствует, что кто-то его воспитывает. Как результат этого – исчезает та тревожная ситуация, создаваемая словесным воспитанием, когда нравственные качества воспринимаются как нечто предлагаемое извне, порой навязываемое воспитателем.

Мы констатируем, что в науке и практике произошло теоретическое осмысление воспитательного потенциала средств народной педагогики, однако наблюдается и снижение интереса к ним. Лишь за последние десятилетия можно отметить, что в различных слоях российского общества уже наметился интерес к традиционному народному наследию, усвоение универсальных, фундаментальных ценностей которого позволит выйти на глубокое понимание ценностей всех других пластов человеческой культуры и обеспечит ее дальнейшее развитие.

Многие обычаи и традиции различных народов отличаются только по форме, а по содержанию одинаковы. В связи с этим изучение педагогических обычаев и традиций какого-то отдельного народа имеет важное значение не только для него, но и для других народов. Поэтому все прогрессивные обычаи и традиции различных народов должны быть обобщены и собраны в одно целое и на их основе построено воспитание подрастающего поколения. Потенциал средств народной педагогики в воспитании будущего семьянина состоит в многофункциональной значимости и универсальности этих истоков воспитания личности, он направлен на воссоздание и усвоение социального опыта народа, в котором расширяются представления детей о составе семьи, семейных ролях, обязанностях, формируется эмоционально-ценностное отношение к семье, а также складывается и совершенствуется характер поведения по отношению к себе, окружающим людям, обществу в целом.

Примечания

1. Аминов А.М. Татарская и русская народная культура. – Казань, 1998.
2. Закирова В. Г. Семейное воспитание у татар: исторический аспект / В. Г. Закирова. Казань, 2000; Культура народов Татарстана / авт.-сост. Л. А. Харисова. Казань, 2005; Татары / отв. ред. Р. К. Уразманова, С. В. Чешко. Казань, 2001. С. 327-340.
3. Домострой. Ярославль: Гос. ассоц. предприятий, об-ний и орг. полигр. пром-сти «АСПОЛ», 1991. 143 с.
4. Демидова Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Демидова. М., 2003.

С. Ю. Вылегжанина

E-mail: rus@vsei.ru

Структура коммуникативной активности личности

S. Y. Vylegzhanina

A Structure of a Person Communicative Activity

В статье рассмотрена структура коммуникативной активности личности в психологической и педагогической литературе, охарактеризованы компоненты коммуникативной активности.

Ключевые слова: коммуникативная активность личности, компоненты коммуникативной активности, коммуникативные умения.

The article examines the structure of a person communicative activity in the psychological and pedagogical literature and gives characteristics to the parts of the communicative activity.

Key words: communicative activity, parts of the communicative activity, communicative skills.

В современном динамичном обществе предъявляются особые требования к таким характеристикам личности, как способность вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов, которые входят в структуру социальной и коммуникативной компетентности. Компетентность как способность и готовность личности к выполнению определенного вида задач развивается в активной деятельности. Мера активности личности определяет меру субъектности, что подчеркивает важность развития активности с точки зрения лично-стно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию. В связи с этим особое значение приобретает такое качество личности, как коммуникативная активность, благодаря которой учащийся и студент реализует себя как субъект общения и деятельности, получает

необходимую информацию, устанавливает межличностные и деловые взаимоотношения, социализируется.

Коммуникативная активность личности привлекает интерес отечественных психологов (А.А. Бодалев, Н.А. Жемчугова, А.Л. Журавлев, А.И. Ильина, А.И. Крупнов, О.П. Санникова, Т.Г. Якушева и др.).

Активность в общении, как отмечает А.А. Бодалев, определяется в психологической литературе и как состояние взаимодействующих людей, и как качество коммуникативной деятельности, и как проявление творческого отношения к партнеру по общению, и как личностное образование – познавательный, эмоциональный и поведенческий отклик на другого человека [1]. В зависимости от интенсивности взаимодействия субъекта общения с окружающими людьми уровень коммуникативной активности может быть высоким, средним, низким. Антипод активности – пассивность, т. е. отсутствие интереса к общению, безучастное отношение к окружающим.

А.И. Крупнов изучал коммуникативную активность на основе целостного подхода [2]. Он предполагает учет содержательных аспектов (внутренних побуждений к общению), результативных аспектов (реальных достижений, полученных в ходе межличностных взаимоотношений), а также процессуальных, динамических аспектов, представляющих реальную картину взаимодействия человека с другими людьми.

В. И. Шмыков, исследуя индивидуальный стиль коммуникативной активности осужденных, определяет ее как многоуровневое и многокомпонентное образование (включающее межличностное взаимодействие, субъективное отношение личности, операции общения), направленное на обеспечение оптимальной устойчивости к деятельности в напряженных условиях [3].

Исследование С.А. Васюры посвящено анализу коммуникативной активности старших подростков, выявлению связей активности с особенностями темперамента. Она рассматривает активность в общении: как меру взаимодействия субъекта общения с окружающими людьми, возникающего по его собственной инициативе; как сложное образование, включающее в себя компоненты операционально-динамического уровня и уровня межличностного взаимодействия [4]. С.А. Васюра делает вывод, что активность и пассивность школьников в коммуникативной сфере являются результирующей биологических и социальных факторов.

Н.А. Жемчугова [5], опираясь на исследования А.И. Крупнова, изучала общительность учащихся старших классов и студентов на основе целостной многомерно-функциональной модели анализа свойств личности, включающей компоненты: динамический, эмоциональный, регуляторный, мотивационный, когнитивный, продук-

тивный, рефлексивно-оценочный, установочно-целевой. Вопрос о природе различных переменных общительности, по мнению Н.А. Жемчуговой, состоит в том, что регуляторно-динамический аспект в большей степени обусловлен природным фактором, свойствами темперамента, а мотивационно-когнитивный больше связан с условиями среды, организацией различных видов деятельности. Разные по природе, функциям и содержанию аспекты общительности тесно взаимодействуют, чем достигается успешность реализации стремлений субъекта к межличностному взаимодействию.

В своем исследовании Н.А. Жемчугова делает вывод о том, что с возрастом теснота связей между регуляторно-динамическими переменными общительности учащихся старших классов и студентов усиливается, что свидетельствует об их большей организованности, как возможности интенсивно, легко устанавливать контакты, быть инициативным, добиваться внимания, овладевать опытом и средствами общительности. Продуктивно-смысловые переменные общительности учащихся старших классов и студентов показали тесную связь между ними, что указывает на слияние мотивационного, когнитивного и продуктивного компонентов. Возрастная динамика структуры общительности, согласно Н.А. Жемчуговой, состоит в постепенном переходе от регуляторно-динамического к продуктивно-смысловому компонентам в качестве ядерных.

Коммуникативная активность оценивается психологами по таким параметрам, как потребность в общении, инициативность, широта, легкость вступления в контакт, устойчивость, и выразительность легкость, широта, эмоциональность и пр. Психологические исследования помогают нам уточнить структуру коммуникативной активности учащихся сельских школ и определить критерии ее развития, но не уделяют достаточного внимания способам и средствам ее развития.

В педагогике изучением коммуникативной активности занимались С.А. Горохова, Т.А. Карбушева.

С.А. Горохова [6] определила коммуникативную активность как интегративное свойство личности студентов, по своему сущностному содержанию являющееся внутренним компонентом самосознания личности, который влияет на ее потребности и мотивы (в частности, мотивы общения, взаимодействия и познания) и включающее в свою структуру когнитивный, эмотивный, деятельностно-поведенческий компоненты. Исследователь подчеркнула, что коммуникативная активность, как проявление отношения к взаимодействию, выраженное внешними средствами, не равна активности в области коммуникации, имеющей ситуативный характер или выступающей внешней формой коммуникативной активности субъекта. Для своевременного выявления затруднений и оказания помощи студентам в поддержа-

нии, инициации и коррекции коммуникативной активности С. А. Горохова использовала технологию педагогической поддержки.

Сущностной характеристикой коммуникативной активности как интегративного свойства будущих учителей Т. А. Карбушева [7] считает направленность на другого человека как партнера по совместным действиям, готовность встать на позицию другого человека и оценить свои действия с его позиции. Т. А. Карбушева представляет модель процесса общения как развивающуюся коммуникативную ситуацию по циклам: 1. Коммуникативная ситуация – затруднение – оценочная ситуация; 2. Оценочная ситуация – нормирование – коммуникативная ситуация. Задачей ее экспериментального исследования явилось выявление конкретных форм разрывов или затруднений в общении студентов педагогического вуза и перевод одного типа коммуникации в другой (рассогласованного в согласованный).

В вышеназванных педагогических исследованиях больше внимания уделяется уровню межличностного взаимодействия субъектов коммуникации, не акцентируется внимание на динамических аспектах коммуникативной активности, связанных с особенностями темперамента.

Итак, опираясь на существующие по данной проблеме исследования и принимая во внимание взаимосвязь коммуникативной активности с типологическими свойствами личности, специфику коммуникативной деятельности, мы выделяем в структуре коммуникативной активности студентов следующие компоненты, подлежащие развитию:

- мотивационный (интерес и потребность в коммуникативной деятельности, характер проявляемых в общении эмоций);
- когнитивный (осознание роли общения в жизни человека, знания о вербальных и невербальных средствах, приемах, правилах общения, знание психологических механизмов взаимодействия людей);
- операционный (владение вербальными и невербальными средствами и приемами общения, умение строить речь в зависимости от условий общения, умение слушать собеседника, наличие обратной связи в общении, сотрудничество в общении, степень самостоятельности и творчества при решении коммуникативных задач);
- рефлексивный (оценка собственной коммуникативной деятельности и других).

Общительность, активность личности зависит от уровня самооценки, уровня притязаний личности. С.А. Васюра, С.А. Горохова, Т.А. Карбушева и др. отмечают, что если притязания проявляются в оптимальном сочетании с требовательностью к себе, то они способствуют повышению активности для достижения оптимальных результатов деятельности, т.к. личность стремится обеспечить себя ус-

ловиями достижения результатов гибкостью саморегуляции, широкой стратегией, вариативностью принятия решений. Низкий уровень притязаний ведет к понижению требований к себе, ожиданию руководства действиями извне, снижению активности. Чрезмерная рефлексивность, повышенный самоконтроль тоже снижают активность, подавляют инициативу.

О коммуникативной активности мы можем судить в первую очередь по речевой активности. Приоритетность вербальной коммуникации в деятельности человека отражена в лингвистической модели Р.О. Якобсона, где природа коммуникации раскрывается как акт речевой коммуникации. Это побуждает нас рассмотреть некоторые аспекты речевой деятельности.

Проблемой соотношения мышления, речи и активности занимались Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Спиркин и др. В самом общем смысле это две стороны одного процесса. Здесь как бы «сливаются» интеллектуальная функция речи и коммуникативная функция мышления. Освоение окружающей действительности связано с освоением структуры языка, любая мысль, оформленная словесно и преобразуемая в процессе решения задач, сохраняется и передается посредством речи.

В литературе часто используются термины «мыслительно-речевая деятельность», «речемыслительная активность». В философском словаре указывается, что мышление совершается в активном процессе отражения объективного мира в понятиях, суждениях, теориях [8]. Уровень развития мышления и речи определяет уровень активности личности.

Взаимосвязь мышления, речи и активности проявляется во внешнем и внутреннем планах. Вовне – в виде говорения (внешней речи), ибо говорение всегда активный процесс, в котором проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Во внутреннем плане – когда человек воспринимает речь другого и во внутренней речи. И то, и другое вызывает эмоциональное отношение к решаемой задаче.

Этапы осуществления речевой деятельности (потребность; обдумывание; рождение внутреннего плана высказывания; порождение, структурирование высказывания; говорение) соотносятся с этапами зарождения и движения активности (зарождение, готовность, адаптация, преобразование, творческая активность).

Коммуникативная активность проявляется и оценивается окружающими, прежде всего, в говорении. Говорение обслуживает практически все виды деятельности, а поэтому обладает многими ее характеристиками. Такие характеристики были выделены Е.И. Пассовым [9]:

1. Говорение всегда мотивировано, так как человек говорит по внутренней причине, мотиву. В основе коммуникативной мотивации лежат потребности двух видов: потребность в общении, присущая человеку как существу социальному и потребность в совершении конкретного речевого поступка, потребность в участии конкретной речевой ситуации. Вместе эти обе потребности создают мотивационную готовность. Все это создает условие для становления речевого партнерства субъектов общения.

2. Говорение всегда процесс активный, так как в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Активно проявляется во внешней (когда человек говорит) и во внутренней форме (человек слушает) – здесь также имеет место активность – в слушании, восприятии, планировании своего ответа, получении оценки того, что воспринимается. Активность обеспечивает инициативное речевое поведение.

3. Говорение – целенаправленный процесс. Любое высказывание преследует какую-либо цель: добиться понимания, сочувствия и так далее. Такие цели можно назвать коммуникативными задачами. За каждой коммуникативной задачей стоит коммуникативная ситуация.

4. Говорение играет не только служебную роль, но и зависит от общей деятельности человека. С одной стороны, содержательно оно обусловлено сферами деятельности человека, с другой стороны, говорение включено в контекст деятельности человека.

5. Говорение связано с коммуникативной функцией мышления: когда от человека требуется речевой поступок, мыслительная деятельность направлена на его совершение и подчинена ему.

6. Говорение связано с личностью, так как оно есть одна из форм общественного поведения, и обусловлено всеми компонентами личности. Будучи включенной в общественные отношения, личность проявляет свою активность в своей жизненной позиции, которую она выражает в речи. Говорение всегда происходит в условиях максимального подключения всех компонентов личности.

7. Говорение ситуативно. Опираясь на концепцию коммуникативного подхода, мы понимаем ситуативность как соотнесенность речевой единицы с контекстом деятельности обеих сторон общения с их взаимоотношениями, как потенциальную способность речевой единицы вмешиваться в систему взаимоотношений, развивать и двигать ее в желаемом направлении.

8. Эвристичность – еще одна характеристика говорения. Любое высказывание адекватно коммуникативной задаче и решает ее. Ситуация общения постоянно меняется, значит изменяются и условия общения, значит говорящий всегда должен быть готов к эвристической деятельности.

Успех речевого действия зависит от того, насколько активно знание языка, насколько сформированы у человека речевые навыки и умения. Для успешной коммуникации требуется наличие определенной совокупности знаний, на основании которых формируются умения (называемые некоторыми исследователями «коммуникативными»), включающие в себя: умение контролировать и регулировать собственную речь, выбирать соответствующие ситуации тон и манеру общения, грамотно использовать невербальные средства коммуникации, аргументировать свою позицию, правильно воспринимать и понимать партнера по общению, сотрудничать с ним и др. Следовательно, без определенных знаний и умений осуществление коммуникативной деятельности, в которой проявляется коммуникативная активность личности, невозможно, они составляют ее инструментальную основу.

В частности, Л. М. Бочкова [10] в коммуникативные умения включает социально-психологические, логико-композиционные информационные (определяющие культуру мышления) и речевые (определяющие культуру речи). Н. М. Миняева [11] разделяет коммуникативные умения на три группы: 1) культуру общения – умение слушать и слышать партнера по общению, прогнозировать его поведение; обосновывать свою точку зрения; выстраивать систему доказательств; налаживать контакты с людьми; устанавливать внешние связи с людьми, участвовать в коллективном обсуждении проблемы; строить диалогические взаимодействия с партнерами по общению; 2) использование приемов владения языком, постоянное и самостоятельное совершенствование в нем; 3) овладение речевой деятельностью, выразительностью, достаточной степенью развития устной и письменной речи.

Как правило, устная речевая коммуникация двунаправлена. Каждый из ее участников становится то инициатором (говорящим), то реципиентом (слушающим) передаваемой информации. Активность устного общения, эффективность, результативность взаимодействия во многом определяются тем, как поняли друг друга участники общения, как отреагировали на слова и поведение собеседника, какими действиями подтвердили правильность восприятия в обратной связи.

Необходимым условием эффективной коммуникации является умение слушать. Слушание представляет собой процесс восприятия, осмысления и понимания речи говорящего. Это возможность сосредоточиться на речи партнера, способность выделить из его сообщения идеи, мысли, эмоции, отношение говорящего, умение понять своего собеседника. Это психологическая готовность к контакту с другим человеком.

Различают два вида слушания: нерефлексивное и рефлексивное. Нерефлексивное состоит в умении внимательно молчать, не вмешиваться в речь собеседника своими замечаниями. На первый взгляд, такое слушание кажется пассивным, но оно требует значительного физического и психологического напряжения, тем более у подростков, чья эмоциональная сфера еще неустойчива. Нерефлексивное слушание используется в таких ситуациях общения, когда один из собеседников глубоко взволнован, желает высказать свое отношение к тому или иному событию, хочет обсудить наболевшие проблемы, испытывает трудности в выражении таких проблем.

Другой вид слушания – рефлексивный. Суть его заключается в активном вмешательстве в речь собеседника, в оказании ему своей помощи выразить свои мысли и чувства, в создании благоприятных условий общения, в обеспечении правильного и точного понимания собеседниками друг друга. Важно научить учащихся выбирать вид слушания, наиболее уместный в данной ситуации общения.

С целью уточнения составляющих и критериев коммуникативной активности учащихся важным для нас является исследование В.Г. Печерского [12], изучавшего коммуникативную активность по одному из ее базовых признаков – продуктивности как характеристике результативности общения, которая автором определяется с точки зрения таких ее показателей, как эмпатия, сотрудничество в общении.

Эмпатийность в общении проявляется в сопереживании, своеобразном принятии субъектом тех чувств, которые испытывает партнер по общению. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным.

Сотрудничество – это ориентация на равноправие отношений в общении, стремление к совместному достижению результата деятельности. Само по себе оно может рассматриваться как показатель результативности коммуникативной активности.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы делаем вывод, что коммуникативная активность – часть общей активности, сложное интегральное свойство личности, которое выражает степень потребности в общении, проявляется в готовности личности включиться в коммуникативную деятельность и осуществлять ее наиболее оптимальными способами, направленными на достижение результатов деятельности. В существующих психологических и педагогических исследованиях подчеркивается, что коммуникативная активность является интегративным свойством личности, т. к. интегрирует в себе эмоционально-мотивационные свойства личности, когнитивную и регулятивную функции отражения.

Взаимосвязь активности с потребностями обусловлена противоречиями между характером потребностей и возможностями их удовлетворения, исходя из способностей и реальных условий бытия человека. Развитие коммуникативной активности как личностного свойства обуславливается противоречиями между потребностью в общении и коммуникативными умениями. Потребность в общении вызывает коммуникативную активность. Если потребность поддерживается и закрепляется в личности, коммуникативная активность может также закрепиться как свойство.

Эмоции являются показателем устойчивости активности и, в зависимости от качества и интенсивности, повышают или понижают активность. Коммуникативные процессы сопровождаются напряжением внимания к собеседнику, по устойчивости внимания мы можем судить об активности вообще.

О коммуникативной активности можно судить по продуктивности коммуникации, которая оценивается по наличию обратной связи и сотрудничества в общении.

К коммуникативным трудностям, снижающим активность в общении, относятся: трудности вступления в контакт, трудности в эмпатии, неадекватная самооценка, эгоцентризм или зависимость от партнеров по общению, недостаток знаний о средствах, приемах, правилах общения, трудности построения диалога, трудности самоконтроля, самоанализа, самовыражения.

Примечания

1. Бодалев А. А. Психология общения. М., Воронеж. 1996. 256 с.
2. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. 1984. № 3. С. 6-30.
3. Шмыков В. И. Индивидуальный стиль коммуникативной активности осужденных // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3.
4. Васюра С. А. Коммуникативная активность в структуре интегральной индивидуальности (на материале исследований школьников подросткового возраста): дис. ... д-ра псих. наук. Пермь, 2004.
5. Жемчугова Н. А. Развитие общительности во взаимосвязи со свойствами темперамента в учебной деятельности у старших школьников и студентов: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009.
6. Горохова С. А. Организационно-педагогические условия развития коммуникативной активности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2006. 150 с.
7. Карбушева Т. А. Становление коммуникативной активности студентов регионального педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Благовещенск, 2007. 223 с.

8. Философский словарь. М.: Полит. литература, 1987. С. 295.
9. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
10. Бочкова Л. М. Социально-педагогическое обеспечение формирования коммуникативной культуры личности студента в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2003. 203 с.
11. Миняева Н. М. Формирование общекультурных умений школьников (поведенческий аспект): дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2000. 167 с.
12. Печерский В. Г. Коммуникативная активность подростков с интеллектуальным недоразвитием в контексте проблем продуктивного межличностного общения // Дефектология. 2006. № 3. С. 46-51.

Е. Л. Иванова

E- mail: nauka@vsei.ru

**Влияние педагогов и родителей
на нравственное развитие детей
дошкольного возраста**

Y. L. Ivanova

**Teachers and Parents Influence
on the Pre-school Age Children Moral Development**

В статье автор дает обобщенную характеристику проблем нравственного развития детей старшего дошкольного возраста в современном обществе, а также проблем, связанных с формированием личности ребенка как в детском саду, так и в домашних условиях. Рассмотрены основные поведенческие ошибки взрослых при взаимоотношениях с детьми, а также даны советы, направленные на повышение нравственности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: нравственное развитие, формирование личности, воспитание, среда, семья, детский сад.

The author gives a general characteristics of the problem of the senior pre-school age children moral development in the modern society and also the problems dealing with the formation of a child personality in the kindergarten and at home. One considers the main grown-ups behavior faults in the process of interaction with children and gives advices on the subject of senior pre-school age children moral increasing.

Key words: moral education, person formation, education, environment, a family, a kindergarten.

В современном мире актуален вопрос о нравственном воспитании подрастающего поколения, в том числе детей дошкольного возраста. Проблема нравственного развития детей дошкольного возраста обусловлена сложившейся в современном обществе си-

туацией. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к трансформации понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Следовательно, важно переосмысление самой системы нравственного воспитания дошкольников как в семье, так и в детском саду.

Обыкновенно самому ребенку приписывают все неблагоприятные явления у него, говорят о врожденной его злости, не подозревая, что нравственные качества ребенка являются отражением качеств окружающих его людей, как родителей, так педагогов и воспитателей в образовательном учреждении. Врожденными у ребенка можно считать только явления, связанные с его темпераментом, т.е. только степень силы и быстроты его размышлений и действий. На самом деле ребенок должен являться серьезной причиной совершенствования представителей семьи, в особенности их правдивости, искренности и прямоты. Любящая мать должна быть озабочена развитием своего ребенка и на основе наблюдения знать, как качества последнего слагаются из действий и рассуждений окружающих его лиц. Она несомненно станет зорко следить за всяким своим действием и словом, избегать произвола и всегда щадить личность своего ребенка. Этим мать несомненно будет содействовать своему собственному совершенствованию, а полным соответствием между своим словом и делом непременно приучит и ребенка к правдивости, непосредственности и искренности и этим положит верное основание для развития нравственного характера подрастающего человека. При изучении дошкольника и условий его образования складывается понимание, насколько сильно влияют не слова, а действия родных и близких лиц и насколько любовь к труду, работа и правдивость воспитателя содействуют нравственному развитию ребенка [1].

По мнению большинства ученых, высшая общечеловеческая ценность – личность человека, его неповторимость, индивидуальность, где система нравственных ценностей ориентирована на благо человека – на жертвенную и деятельную любовь к людям, на добро, мир, свободу, истину, совесть, на семью, труд. Стремление воспитывать в детях такие качества личности, как доброжелательность, стремление совершать добрые поступки; терпимость к недостаткам и ошибкам окружающих нас людей, способность просить прощения и прощать, стремление примирять ссорящихся и не отвечать злом на зло; человеколюбие, уважение индивидуальности личности и мнения окружающих, ответственность за свое решение; честность, правдивость, справедливость, способность видеть свои недостатки, признавать совершенные ошибки; заботливость, ответственность, чуткость

к людям, сострадание, послушание; трудолюбие, бережное отношение к труду другого, желание радовать своих трудом других; совесть, стыдливость, способность слушать «голос совести» [2].

Формирование личности – это длительный, непрерывный процесс, который не может быть ограничен ни местом, ни временем и не дает результатов от прямолинейного разового воздействия. Много косвенных, незримых для воспитуемого воздействия потребуется со стороны педагога и родителей, чтобы, к примеру, у ребенка с эгоистическими, потребительскими наклонностями сформировать коллективные навыки, чтобы привить трудолюбие, доброту, отзывчивость. Ребенок не воспитывается по частям, поэтому формирование личности требует комплексного подхода, в котором педагог отдает себе отчет в том, что воспитание – процесс целостный и что невозможно решать ни одну из поставленных задач отдельно от других. Важно знать, формируя нравственную сферу личности, что воспитатель воздействует и на ее интеллектуальную сферу, так как ребенок должен знать о нормах поведения, об отношениях, характеризующих человеческую деятельность, эмоциональную сферу, которая охватывает круг интересов и отношений к хорошему, к плохому, к окружающим людям, детскому саду, Родине; волевою действенно-практическую, так как у ребенка должна быть потребность поступать нравственно, доводить начатое до конца, считаться с интересами окружающих. Без подобных знаний отношения не перерастут в нравственные поступки [3].

Огромное значение для полноценного психического и личностного развития ребенка имеет семья. Именно в этой среде усваиваются, копируются образцы реагирования на различные ситуации, на отношение к различным объектам и явлениям жизни. Чаще всего копирование происходит на бессознательном уровне. Подобный этому процесс К. Лоренц назвал импринтингом (от англ. «запечатление образа») [4]. Очень важно, что такой подход не требует от родителей специальной работы с детьми, но является значимым, формируя поведенческие навыки подрастающего поколения. Многие родители не только стихийно приобщают детей к нравственным ценностям, но и осмысливают различные методы и приемы посредством чтения книг, просмотра мультфильмов с обсуждением тех или иных нравственных или безнравственных поступков героев, бесед на нравственные темы. Многие используют внушение, объяснение, установление причинно-следственных связей между поступком ребенка и результатом. В целом родители стараются воспитывать детей своим собственным примером. Но здесь стоит учесть, что дети достаточно длительное время пребывают в дошкольном учреждении. В детском саду на помощь родителям приходят педагоги и воспитатели. Они наблюдают

за детьми, ведут беседы как с детьми, так и с родителями, касающиеся индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников, возможностей, интересов, потребностей, переживаний. (Об этом говорится в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина). Только опираясь на природные задатки и возможности, «натуральные формы психики» (Л.С. Выготский), а также на индивидуальный субъектный опыт, взрослый может развивать систему потребностей, следовательно, и нравственные ценностные ориентации детей – основу устойчивого поведения и отношения субъекта к окружающему (В.А. Сластёнин, Г.А. Чижакова и др.).

Аристотель писал: «Дети живут, повинаясь влечению, и стремление к удовольствию у них связано прежде всего с этими вещами. Поэтому, если ребенок не будет послушен и не будет под началом взрослого, все это может пойти далеко, ведь у лишенного понимания стремление к удовольствию ненасытно и тянет его во все стороны, а реализация влечения только увеличивает врожденную его силу, и если влечения сильны и грубы, они вытесняют всякий рассудок. Поэтому необходимо, чтобы влечения были умеренны, немногочисленны и ни в чем не противоречили суждению. Необходимо поэтому, чтобы у благоразумного часть души, подвластная влечению, находилась в согласии с суждением, ибо цель того и другого – нравственно прекрасное; благоразумного влечет к тому, к чему следует, как и когда следует, т.е. так, как предписывает суждение» [5].

Огромное значение для нравственного формирования личности имеет речевая или языковая среда, которая рассматривается достаточно широко – как любые образцы языка, воспринимаемые человеком. Таким образом, это не только речь окружающих взрослых людей, детей, но и телевидение, радио, кино, театр. Речевой средой в дошкольные годы является прежде всего речь взрослых и детей в детском саду, в семье. В нее входит и то целенаправленное обучение родной речи, которое осуществляется в разных формах в дошкольных общеобразовательных учреждениях. Средством обучения и развития детей служит речь педагога [6]. Влияние речевой среды на развитие речи может быть положительным, если ребенок окружен людьми, овладевшими культурой речи, если взрослые общаются с детьми, поощряют их активную речь. Напротив, недостаточное внимание к детской речи, к общению с детьми, неправильная речь окружающих вызывают неблагоприятное воздействие на речевое и общее психическое развитие детей-дошкольников.

«Культура речи ребенка тысячью нитей связана с настоящей речевой культурой его старшего окружения» (Л.В. Успенский) [7]. Речевая среда является неотъемлемым компонентом культурной среды образовательного учреждения. Одним из условий развития правиль-

ной речи выступает правильная образная речь родителей и воспитателей, которая должна быть образцом для детей. Взрослые наносят большой вред развитию речи, если подделываются под детский лепет, употребляют исковерканные ребенком слова. Каждое слово родителей и воспитателей должно быть значимым, помогать ребенку познавать окружающий мир и осваивать язык [8].

Большое внимание созданию развивающей речевой среды в детском саду как фактору развития речи детей уделяли Е.И. Тихеева и Е.А. Флерица. По их мнению, дошкольным работникам должно быть вменено в обязанность создать такую обстановку, среди которой речь детей могла бы развиваться правильно и беспрепятственно. Овладение культурой общения, неустанное ее усовершенствование являются профессиональной обязанностью воспитателя. Е.И. Тихеева детально рассмотрела «культурные и методические требования» к речи педагога. Перечислим их.

1. Речь воспитывающих лиц должна быть абсолютно грамотна, литературна.

2. Особого внимания требует к себе этика речи. По форме и тону речь воспитателя должна быть всегда культурной и безупречно вежливой.

3. Содержание речи должно строго соответствовать развитию, запасу представлений, интересам детей, опираться на их опыт.

4. Особого внимания требует точность, ясность и простота речи. От точности речи зависят точность восприятия, отчетливость понимания.

5. Необходимо регулировать темп своей речи.

6. Следует регулировать силу своего голоса.

7. Речь педагога должна быть эмоциональна, по возможности образна, выразительна и отражать интерес, внимание, любовь к ребенку, заботу о нем.

8. Педагоги должны владеть методическим мастерством, знанием приемов, необходимых для оказания соответствующего влияния на речь детей, и умением их применять во всех случаях общения с детьми.

9. Лица с ярко выраженными и неисправимыми недостатками речи не должны руководить развитием речи детей [9].

Требования, сформулированные Е.И. Тихеевой еще в тридцатые годы прошлого столетия, актуальны и сегодня, совпадают во многом с современным пониманием гуманистического речевого общения, речевой культуры педагогов.

Закон РФ «Об образовании» обязывает педагогов и родителей стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса [10]. Однако, когда большинство

семей озабочено решением проблем экономического, а порой и физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих родителей от решения вопросов воспитания и личностного развития малыша. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не принесит положительных результатов.

Таким образом, семья и детский сад – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего, но зачастую им не всегда хватает взаимопонимания, взаимообщения, терпения и такта, чтобы услышать и понять друг друга. В такой непростой период развития детей, когда развиваются психологические процессы, такие как память, восприятие, речь и мышление, крайне важно обеспечить ребенку возможность всестороннего познания окружающего мира и познакомить его с социумом, в котором ему предстоит жить и развиваться. Но все же детский сад – это второй после семьи социальный институт в жизни малыша. Воспитание в подобном учреждении направлено на то, чтобы научить детей жить в обществе, в коллективе, сформировать необходимые навыки общения и взаимодействия с окружающими людьми. Для дошколят общение со сверстниками – необходимая составляющая их гармоничного развития. Благодаря развитому эффекту подражания обучение в коллективе позволяет гораздо быстрее осваивать новые знания и умения. Большинство родителей очень пугает процесс адаптации ребенка в детском саду. Однако грамотное поведение воспитателей позволяет сгладить этот процесс и провести его наиболее безболезненно, в отличие от трудностей, которые ждут домашних детей в школьном учреждении.

Дети должны являться гордостью своих родителей. Стать гармоничной личностью, в любой обстановке уметь вести себя достойно – право и обязанность каждого человека. С правилами хорошего тона важно знакомить детей именно со старшего дошкольного возраста и продолжать на протяжении всего детства. Детям необходимо не только овладеть навыками, например, проявления вежливости, внимания и симпатии к сверстникам, взрослым, приветливыми формами общения, но также важно научить их понимать смысл и значение тех или иных правил этического поведения человека. Все это реализуется на специальных занятиях в старших и подготовительных группах детских образовательных учреждений. И главная задача нашего исследования состоит в том, чтобы такие общечеловеческие ценности, как достоинство, честь, долг и т.д., стали внутренними стимулами развития формирующейся личности.

По мнению ученого П.Ф. Лесгафта, во время семейного периода жизни ребенка, а именно до 7 лет, складывается его тип, усваиваются

обычаи и привычки данной местности и семьи, поэтому данный период имеет большое влияние на жизнь человека и оставляет почти неизгладимый след на всем будущем существовании. Цель воспитания – содействовать развитию человека, отличающегося своей мудростью, самостоятельностью, художественной производительностью и любовью. Необходимо помнить, что нельзя ребенка сделать человеком, а можно только этому содействовать и не мешать, чтобы он сам в себе выработал человека. Необходимо, чтобы он выработал идейного человека и стремился бы в жизни руководиться этим идеалом. Главные основания, которых необходимо держаться при воспитании ребенка во время семейной его жизни: 1) чистота, 2) последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком, 3) отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий, 4) признание личности ребенка постоянным обращением с ним, как с человеком, и полное признание за ним права личной неприкосновенности [11].

Примечания

1. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Изд. 8-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 216 с. (Психология, педагогика, технология обучения).
2. Широких О. К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций // Дошкольное воспитание. 2008. № 4. С. 42-46.
3. Буре Р.С., Островская Л.Ф. Воспитатель и дети: Пособие для воспитателя детского сада. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. 143 с., ил (С. 17)
4. Кондаков И. Психологический словарь. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/478>
5. Аристотель. Никомахова этика, III, 2; 1119b 5-20., С. 121-122.
6. Яшина В. Речевая среда и дети. // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 111-113.
7. Успенский Л.В. Культура речи. М., 1976.
8. Яшина В. Речевая среда и дети // Дошкольное воспитание. 2003. № 8. С. 111-113.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи дошкольника. Ленинград – Москва, 1937.
10. Законопроект «Об образовании» в Российской Федерации от 10.07.1992 N 3266-1 (действующая редакция).
11. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. Изд. 8-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 190-191 (Психология, педагогика, технология обучения).

❖ ОБЩЕСТВО

Е. А. Бармина, А. Н. Задорожная

E-mail: nauka@vsei.ru

Социопсихологические аспекты менеджмента туризма

Y. A. Barmina, A. N. Zadoroznyy

Socio-psychological Aspects of Tourism Management

В статье рассмотрен туризм как фактор совершенствования качества жизни современного человека, выделены и охарактеризованы мотивы при выборе турпродукта, исследована роль некоторых психологических приемов в непосредственном обслуживании клиентов.

Ключевые слова: туризм, мотивы выбора турпродукта, суггестивный сервис.

The article considers the tourism as a factor of perfection of a modern man quality of life, one points out and characterizes the motives in the process of a tourist product choice, the role of some psychological techniques at customer assistance is searched.

Key words: tourism, motives of a tourist product choice, suggestive service.

Туризм представляет собой неотъемлемую часть жизни современного общества, являясь феноменом мирового масштаба. В настоящее время в год совершается до девятисот миллионов туристских поездок. На экономическом уровне он представляет собой мощную мировую индустрию, занимающую до десяти процентов мирового валового продукта. Каждый пятнадцатый человек в мире так или иначе связан с индустрией туризма, поэтому туризм можно рассматривать как социальное явление [4].

Страны, где осуществляется целенаправленное и постоянное внимание к проблемам эскалации туристской индустрии, ее дейст-

венная поддержка на всех уровнях законодательной и исполнительной власти, успешно решают те социальные проблемы, которые связаны с национальным возрождением и культурным ростом.

Сам туризм, будучи явлением мировой культуры, способствует, в свою очередь, раскрытию и постижению различных сторон и характеристик самой культуры: ее сущности, видов, форм и функций в «живом» виде. На конкретных примерах можно познакомиться как с уровнем развития определенных исторических эпох и цивилизаций, так и со степенью совершенствования различных сфер человеческой жизни и деятельности. Факторы исторической преемственности визуализируются, значительно активизируются познавательная, информативная, коммуникативная, оценочная стороны восприятия действительности. Во время прохождения любого тура происходит знакомство и освоение «чужого» социокультурного пространства; каждым туристом, часто на подсознательном уровне, проводится компаративный анализ отношения к природе, обществу и отдельному человеку, как в «чужом», так и в своем социуме. Таким образом, благодаря туризму в современном мире уже в планетарном масштабе становится возможной эскалация межкультурной коммуникации.

Туризм является серьезной политикой глобального уровня, благодаря которой возможно разрешение ряда международных проблем посредством «народной дипломатии». Благодаря туризму становится возможным слом нежелательных стереотипов, формирование новых мировоззренческих ориентиров.

В социальном аспекте туризм можно рассматривать и как фактор совершенствования качества жизни. Туристическая деятельность связана не только с прямым экономическим эффектом в виде дополнительных доходов, создания новых рабочих мест, развития инфраструктуры, но и с влиянием туризма на социально-психологическое состояние человека, улучшение его здоровья и уровня благосостояния.

Любое социальное явление, к числу которых относится и туризм, имеет также и свой «психологический аспект», так как общественные закономерности могут проявлять себя только через деятельность людей, обладающих сознанием и волей.

В основе любой турпоездки лежит ее мотивация, которая определяет выбор, как самого вида туризма, так и места назначения, времени осуществления тура, продолжительности путешествия и пр. Поэтому практическая значимость изучения и использования мотивационного вектора в туриндустрии очевидна. Объективными факторами туристской мотивации являются: возраст, образование, социальная и конфессиональная принадлежность, доход, семейное положение, состояние здоровья, наличие и продолжительность отпуска,

характер, вид и напряженность работы и пр. Психологические (субъективные) факторы могут играть доминирующую роль при выборе тура. Они же и могут выступать в качестве мотивов, способных оказать влияние на поведение потенциального туриста при принятии им решения о путешествии и выбора его вида [3].

Как и любая мотивация, мотивация туризма сводима к двум методологическим подходам: стремлением либо к равновесию, либо к напряжению. Основываясь на психологических классификациях мотивов (например, пирамиде потребностей Маслоу), Макинтош и Гоэлднер (McIntosh, Goeldner, 1995) выделяют следующие типы мотивов, заставляющих людей путешествовать:

- физические (потребности в отдыхе, спортивной нагрузке, психологической и эмоциональной разрядке, поддержании здоровья)
- культурные (желание побольше узнать о других странах – фольклор, танцы, живопись, искусство, религия)
- статусные (престижные) (удовлетворяется потребность в признании, в большем внимании со стороны других людей, забота о репутации, желание быть оцененным «по заслугам»)
- межличностные (желание убежать от привычной рутины жизни, проблем в отношениях, стремление завести новые знакомства или навестить родственников и друзей) [2].

Таким образом, при выборе турпродукта турист руководствуется целой гаммой мотивов. Среди них: 1) Забота о здоровье. В данном случае поездка связана с лечением, пляжным отдыхом, занятием оздоровительными видами спорта. Во время таких поездок появляется возможность заниматься регулярно теми видами спорта, которые лишь эпизодически доступны в течение года, а также систематически получать медицинские процедуры. 2) Обучение. Практикуются туры с целью изучения иностранных языков, получения бизнес-образования (менеджмент, маркетинг и др.); распространенными становятся обучающие туры по интересам (кулинария, искусство, экология и др.). 3) Возможность самовыражения и самоутверждения. Это так называемые приключенческие туры: покорение горных вершин, кругосветные путешествия, подводная охота, различные экспедиции и т. д. 4) Возможность заняться любимым делом в среде единомышленников. Такие туристы предпочитают специальные туры (для автолюбителей, спортивных болельщиков, паломников и т. д.). 4) Решение деловых проблем. Сюда можно отнести деловые и конгресс-туры. 5) Развлечение и потребность в общении с другими людьми. Такие поездки часто осуществляются в праздничные дни. 6) Повышение культурного уровня. Для удовлетворения этой потребности организуются туры по знаменитым городам, столицам, историческим и культурным центрам.

Мотивы также определяются такими характеристиками личности туриста, как: возраст, образование, социальная принадлежность, менталитет, вероисповедание, доход, семейное положение и др.

При исследовании психологической мотивации туристов необходимо учитывать и вид мотивации, указывающий на то, из каких побуждений исходит человек, выбирая возможные варианты своих действий. Представляет интерес также выделение рядом исследователей экстринсивных и интринсивных причин, по которым люди вообще не путешествуют либо воздерживаются от поездок. С практической точки зрения выявление антимотивов – барьеров, препятствующих путешествиям, – необходимо, так как выяснение причин отказа или нежелания отправляться в поездку и их возможное устранение может привести к значительному привлечению потенциальных туристов, что существенным образом влияет на формирование туристского рынка в целом. К числу наиболее известных барьеров стоит отнести: стоимость турпродукта, дефицит времени, ограничения по здоровью, жизненный цикл семьи, дефицит интересов, страх и безопасность.

Следует отметить, что общей основой всех туристских мотивировок является потребность в досуге, что обуславливает комбинированный характер туризма, его стремление к разнообразию.

В зависимости от тех или иных мотивов путешествия, а также способов организации поездки можно различным образом классифицировать туристов: организованный,вливающийся в массу людей; массовый турист, пользующийся услугами турфирм по заранее спланированным турам; индивидуальный турист, использующий туристическую инфраструктуру, но самостоятельно организующий свою поездку; турист-исследователь, путешествующий преимущественно с познавательными целями; турист-бродяга, у которого отсутствует фиксированный маршрут и который привык рассчитывать только на себя.

В психологии туризма большое внимание уделяется изучению вербальных и невербальных средств общения. Вербальная культура характеризуется тем, что основная информация о значениях реалий и намерений передается посредством слов и предложений, а контекст имеет меньшее значение. В невербальной культуре именно контекст и то, что стоит за словами, имеют гораздо большее значение, чем сами слова, т.е. большое значение придается жестам, зрительному контакту.

Одним из важных направлений является также исследование роли психологических приемов в непосредственном обслуживании клиентов. Так, в теории гостеприимства выделяют понятие суггестивного сервиса (суггестия значит внушение), то есть умение пер-

сонала склонить клиента к потреблению той или иной услуги. Так, умение официанта ресторана внушить посетителю идею заказать какое-либо блюдо или напиток – мощное средство поднять валовую прибыль. Суггестивный сервис широко используется представителями зарубежных туристических фирм. Чтобы увеличить объем продаж, фирма использует такой метод обратной связи, как поддержание контакта с клиентом после окончания тура: посылка туристам рождественских открыток, подарков, ведение переписки с туристами и т.п.

К психологическим методам, применяемым в туризме, можно отнести психотехнологию продаж турпродукта, то есть действия турагента (туроператора), основанные на знании социально-психологических закономерностей взаимодействия с клиентом, умении управлять им в интересах деятельности фирмы.

Таким образом, в современном мире туризм постепенно трансформируется в социальный феномен глобального уровня, а социально-психологические исследования в области туризма представляют не только теоретический, но и практический интерес.

Примечания

1. Зорин И. В., Каверина Т. П. Туризм как вид деятельности. М.: Инфра-М, 2005.
2. Квартальной В. А. Стратегический менеджмент в туризме. – М.: Финансы и статистика, 1999.
3. Покровский Н. Е., Черняева Т. И. Туризм: от социальной теории к практике управления. М.: Логос. Университетская книга, 2009.
4. Туризм в цифрах 2012. Статистический сборник. Информационно-издательский центр «Статистика России», 2012.

О. Г. Боговарова
E-mail: nauka@vsei.ru

Взаимодействие общественных организаций и общеобразовательных учреждений в воспитании детей и подростков с девиантным поведением

O. G. Bogovarova

Public Organizations and General Education Institutions Interactions in the Children and Teenagers with the Deviant Behavior Education

В статье раскрыта роль школы и общественных организаций в решении проблемы помощи ребёнку и организации эффективной профилактической работы с детьми с девиантным поведением.

Ключевые слова: общественные организации, общеобразовательные учреждения, девиантное поведение, подростки.

The article discovers the role of school and general education institutions in the child help problem solving and organization of effective preventive work with the children of the deviant behavior.

Key words: public organizations, general education institutions, deviant behavior, teenagers.

Подростающее поколение формируется в условиях того общества, где оно живёт. Его сильные и слабые стороны – зеркальное отражение социальных проблем общества в целом.

В последнее десятилетие отмечается увеличение числа общественно опасных действий, совершаемых несовершеннолетними. Снижаются возрастные границы многих видов преступлений, изменяется половой состав несовершеннолетних правонарушителей: среди

них возрастает доля девочек. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с отклоняющимся поведением, проявляющимся в уголовно наказуемых асоциальных действиях: алкоголизм, наркомания, токсикомания, бродяжничество, половой аморализм, мелкое хулиганство, вандализм, нарушение общественного порядка. Учитывая, что взаимодействие с молодыми людьми с девиантным поведением – процесс очень сложный, мы в своей школе рассматриваем воспитание не просто как целенаправленное воздействие на личность в традиционных формах, а как широкое общественное влияние через все социальные институты, т.е. воздействие среды как необходимого условия становления и развития личности и активность самой личности как субъекта этого процесса. Поэтому в школе мы делаем упор на интеграцию взаимодействия семьи, школы и общественных организаций.

Школа находится в изолированном положении (микрорайон удалён от центра города), население микрорайона обладает средним и ниже среднего уровнем достатка, и не каждая семья может позволить своему ребёнку посещать спортивные секции, учреждения культуры и дополнительного образования. Следовательно, больше половины своего времени учащиеся проводят в школе, т.к. им просто нечем себя занять и некуда пойти, поэтому социальный паспорт школы наглядно свидетельствует о неблагоприятных объективных условиях жизни наших воспитанников.

Как показывают проведенные исследования, негативный объективный фактор формирования личности для учащихся нашей школы достаточно высок. Влияние внешних факторов полностью исключить из процесса развития школьника невозможно. Осознавая это, педагогический коллектив берёт на себя решение посильной конкретной задачи – вовлечение «трудных» детей в активную внеклассную деятельность, прежде всего, позволяющую влиять на здоровье ребёнка.

Как уже упоминалось выше, одним из направлений решения проблемы помощи ребёнку и организации эффективной предупредительной работы с ним является взаимодействие общественных организаций и общеобразовательных учреждений. В нашей школе это ДИМСИ, детская общественная организация.

В нашей школе она существует с 1999 г. В ней около 70 школьников, есть и взрослые.

Требование времени заставляет родителей по-новому смотреть на задачи, которые могли бы решать и школа, и ДИМСИ. По их мнению, это прежде всего развитие способностей, полезное времяпрепровождение, приобретение опыта общения с другими людьми, умение организоваться и быть полезным другим людям.

Стержневая целевая ориентация взаимодействия ДИМСИ и школы предусматривает постепенное создание гуманных, комфортных здоровых отношений в социуме, в сфере семьи, семейно-соседском окружении, среди детей и взрослых, создание системы своевременного сохранения и укрепления нравственного и физического здоровья каждого ученика, его семьи, окружающей среды. Отсюда тенденция к проведению психолого-педагогической работы не только с категорией нуждающихся в особой помощи и защите, но и к фронтальному охвату всего педагогического сообщества, проявлению заботы к каждой семье и личности в соответствии с интересами, потребностями, проблемами и конфликтами с целью их своевременного, возможно более раннего разрешения.

Наше взаимодействие выстраивается на принципах добровольного партнёрства и сотрудничества. Это поддержка детей в реализации своих творческих возможностей, которые не в полной мере востребованы обществом.

Основой такого взаимодействия с ДИМСИ стало создание совместных программ, общие мероприятия, защита интересов детей, решение проблем школьного детства. Работа строится по направлениям, где мы руководствуемся потребностями и интересами детей, необходимостью для школы, традициями, желаниями детей, наличием готовых программ.

Приоритетные направления работы школы и ДИМСИ:

- развитие детских и молодежных инициатив;
- пропаганда здорового образа жизни;
- помощь людям с ограниченными физическими возможностями;
- защита окружающей среды;
- реализация межрегиональных программ ДИМСИ и внутришкольных программ развития.

Такая совместная работа учит детей жить с пользой и радостью, так как реализация программ охватывает все сферы жизнедеятельности школы: воспитательную среду, учебный процесс, систему дополнительного образования, внеклассную работу, самоуправление и работу детской общественной организации ДИМСИ, работу с семьёй и общественностью.

Следует отметить, что переориентация отклоняющего поведения подростков может начаться за счёт включения подростков в новые социально значимые отношения и виды деятельности.

Поэтому мы выбрали следующие основные формы организации воспитательной работы:

- 1) коллективно-творческие дела;
- 2) деловые игры;

- 3) социально-ориентированные акции;
- 4) создание и соблюдение собственных традиций;
- 5) организация и проведение различных праздников, конкурсных программ;
- 6) написание и реализация социально значимых проектов;
- 7) участие в различных городских мероприятиях.

Среда, где деятельность детей организуют и придумывают сами дети, воспитывает значительно эффективнее и результативнее, чем любые другие методы. Поэтому мы всегда предоставляем детям возможность самим проявить инициативу и самостоятельность в проводимых акциях и мероприятиях.

Традиционные мероприятия:

- акция «Мы выбираем жизнь!»;
- акция «Чистый город»;
- акция «Детство без насилия»;
- акция «Вятка – территория экологии»;
- праздник «День здоровья»;
- праздник «Масленичные гуляния»;
- акция «Рука помощи» – выявление детей, не приступивших к занятиям и занимающихся бродяжничеством;
- акция «Территория школы – территория безопасности!»;
- акция «Эстафета добра», посвящённая Дню пожилого человека;
- акция «Родное сердце», посвящённое Дню матери;
- акция «Новогодняя игрушка на ёлку микрорайона»;
- программа «Добро без границ» – мероприятия, связанные с гражданско-патриотическим воспитанием;
- акция «Тепло сердец» – сбор канцтоваров для детских больниц;
- акция «Весенняя неделя добра» (ещё будет проведена);
- акция «Подарок ветерану» – поздравления на подъезды домов, концерт для ветеранов.

Таким образом, дети приобретают организаторские навыки и умения, развивается их самостоятельность, появляется ответственность за выполнение порученного дела, т. е. формируется их активная жизненная позиция.

У ДИМСИ есть особая форма: значки (на них три слова: дружба, милосердие и вдохновение), жёлтые футболки, синие галстуки, а также песня, где слова припева:

«Никогда, никогда не грусти!

Даже там, где друзей не будет.

Если есть у нас ДИМСИ,

Милосердней станут люди!»

С одной стороны, незанятость детей и подростков, наличие у них массы свободного времени, с другой стороны, материальные проблемы родителей – вот те основные причины, которые и провоцируют порой детей на девиацию.

В школе ведётся большая работа с целью научить пользоваться своим свободным временем, предоставить широкий выбор занятий, развить интересы, проявить и развить таланты разной направленности.

В школе создан физкультурно-оздоровительный центр с тренажёрным комплексом.

В нашем тренажерном зале контролируется физическое состояние подростков, проводятся тесты, с учетом которых тренер дает соответственные нагрузки каждому занимающемуся индивидуально.

Школа постоянно сотрудничает с учреждениями дополнительного образования города, в том числе ДЮСШ №2, №3, №4, №6, центром по работе с детьми, молодёжью и семьёй «Калейдоскоп».

Подросткам, в силу возрастных особенностей в некоторые периоды, присуща неадекватная оценка своих возможностей и собственной ценности как личности. Кроме поведенческих и эмоциональных срывов, такая ситуация может приводить к депрессии, как следствие – нежеланию посещать школу, снижению успеваемости, употреблению табака, алкоголя, наркотиков, поиску поддержки среди «сомнительных» друзей и иным отклонениям в поведении.

В школе с 1995 г. действует детский дневной стационар от областной клинической больницы им. Бехтерева, на основе которого создан школьный центр «Здоровье». Психодиагностическая работа направлена на изучение, выявление индивидуальных способностей, определение причин нарушения в воспитании и обучении.

Ежегодно на базе дневного стационара обследуется 100-150 учащихся, из них часть детей пролечивается вновь, а часть проходит повторный курс реабилитации. Кроме того, всем учащимся 1-11 классов оказывается срочная медицинская помощь при необходимости, для родителей работает консультационный пункт по проблемам учения, развития, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Объединив ресурсы семьи, школы и ДИМСИ, мы стараемся определить здоровье нации и будущее нашей страны.

Особое внимание у нас уделяется оценке результативности проделанной работы, ведь это не просто показатель достигнутого, но и мотивация к будущей деятельности. Подведение итогов обычно завершается чествованием и вручением подарков отличившимся коллективам и их лидерам (Лидер года, Ученик года, День рождения школы, Лидер и его команда).

Итак, наряду с другими учреждениями, где ребёнок проходит социализацию, общественная организация ДИМСИ является важным звеном, так как пока у ребёнка есть желание сделать что-то важное, полезное, нам нужно подхватить, разжечь этот огонёк. Если дети в школе будут социально активными, то и в жизнь они войдут такими. Они будут видеть социальные проблемы и, не замыкаясь на них, решать их.

❖ ПРАВО

Е. А. Петрова

E-mail: eap2509@mail.ru

Автономная этика Канта и религиозная мораль: общее и различное

Y. A. Petrova

Kant Autonomous Ethics and Religious Morality: Common and Various

В статье рассматриваются основные положения этической теории И. Канта, включая роль разума как источника человеческой морали, доброй воли как его практического воплощения, а также идеи долга как главного стержня моральной системы Канта в целом. Суть максим и категорического императива не только объясняется, но и поясняется на примерах. Также рассматривается ключевой постулат религиозной морали, который анализируется с точки зрения его логической непротиворечивости. Приводится краткая сравнительная характеристика вышеуказанных систем.

Ключевые слова: мораль, этическое учение Канта, автономная этика, этика долга, религиозная мораль.

The article is devoted to the main ideas of the E. Kant ethic theory including the role of intelligence as the source of a human morality, a kind will as its practical implementation and also the idea of duty as the basic core of the Kant moral system in general. The essence of the dogmatic imperative is explained and some examples are also given. One also examines the key postulate of the religious morality which is analyzed from the point of view of its logical consistency. A brief comparative characteristic of the above mentioned systems is introduced.

Key words: morality, Kant ethic learning, autonomous ethics, duty ethics, religious morality.

Для начала определим значение основных используемых терминов. Слова «этика», «мораль» и «нравственность» имеют одинаковый перевод (нравы, обычаи), в силу чего они часто рассматриваются как синонимы.

Однако термин «этика» имеет и второе значение – это раздел философии, изучающий мораль. В свою очередь, этика делится на метаэтику и нормативную этику. Метаэтика занимается изучением этического языка, определением значений и смыслов его терминов. Нормативная этика изучает нормы и стандарты поведения. Это делается в пределах конкретных этических учений.

Таким образом, несмотря на определенную взаимозаменяемость указанных терминов, представляется предпочтительным употребление термина «этика» в связи с учением Канта и термина «мораль» в связи с системой норм и правил, возникших в области религиозного сознания.

Мораль – это сфера взаимодействия людей, имеющая дело с понятиями правильного и неправильного, хорошего и плохого, лучшего и худшего, добра и зла. Мораль распространяется на мир людей, их жизнедеятельность. Окружающая нас реальность, если бы не имела людей, не имела бы морали.

Животные совершают разные действия: змеи живьем заглатывают грызунов, которые вынуждены задыхаться внутри змеиного тела и быть медленно заживо разъедаемыми их желудочным соком; львы рвут на части живую плоть своих жертв; кошка, прежде чем убить пойманную мышь, играет с ней. Однако данные действия не могут быть оценены с точки зрения добра и зла, хорошего и плохого, правильного и неправильного. Поведение животных инстинктивно; звери не имеют возможности выбирать свою линию поведения, не могут изменить ее.

Жизнь людей, напротив, немыслима без состояния выбора. Однако не каждый выбор относится к области морали. Как распознать эту область? Представим несколько человеческих действий: спасение утопающего, непрофессиональная игра в футбол, покупка модного платья, неверное в музыкальном отношении исполнение песни. Очевидно, что ко всем этим актам относятся понятия правильного и неправильного, хорошего и плохого, лучшего и худшего. Однако только первое из упомянутых действий принадлежит сфере морали и оценивается с точки зрения ее норм и правил. Почему?

Если действия человека положительно или отрицательно влияют на благополучие других людей, то только в этом случае мы имеем дело с моральными поступками. При этом положительное влияние заключается в улучшении, повышении человеческого благополучия, а отрицательное влияние – в его ухудшении, нанесении ему вреда.

Соответственно, морального поощрения достойны акты первого порядка, а деяния второго из указанных типов поступков заслуживают морального осуждения.

Что же позволяет человеку подняться над природной сферой и различать правильное и неправильное, хорошее и плохое, а также совершать выбор между тем и другим? Человек, как и животные, имеет инстинкты, им движут желания, у людей развита чувственно-эмоциональная сфера. Поэтому именно наличие разума качественно отличает человека от всего остального известного ему через органы чувств мира. Разум позволяет обобщать знакомую человеку информацию, делать выводы, следовать правилам, ставить цели, добиваясь их, осуществлять свой выбор. Человеческая воля, как вторая важная характеристика человека, является деятельным инструментом разума, помогая ему претворять в жизнь свои намерения.

Именно такое отношение к разуму и его практическому воплощению – воле – характерно для немецкого философа И. Канта. Согласно его позиции, разум есть источник и основа морали, поскольку он может отрешиться не только от эмпирического опыта человека, но и от его животной природы. Естественные склонности ведут человека по жизни, эгоистическое желание счастья и благополучия определяет его поступки, и это есть данность, которую брал в расчет Кант.

Поэтому обычное поведение человека как существа разумного регулируют особые максимы, иначе называемые гипотетическими императивами. Максима есть лично выведенное указание (требование, частное правило), имеющее две составные части: (а) выделение желаемой цели и (б) выбор способа ее достижения. Скажем, если мне срочно нужны деньги, но нет возможности возратить долг, то выведенная мною максима будет отражать как мое желание, так и рациональный путь ее достижения: «Если мне срочно нужны деньги без отдачи, то я должна (должен) дать ложное обещание своему другу возратить их в установленный срок». Данная максима (как и любая другая) эффективна с разумной точки зрения, но не обязательно отвечает моральным требованиям.

Однако следование морали необходимо, если мы хотим использовать свойства нашего разума до конца и быть достойными звания человека. Важнейшей характеристикой разума является его непротиворечивость, последовательность. А мораль, по Канту, – это не только область долженствования (область того, не как есть, а как должно быть), но и сфера универсальных, относящихся ко всякому разумному существу норм. В силу этого каждому человеку необходимо осознавать и ликвидировать зазор между существующим и должным в сфере морали.

Данную задачу решает категорический императив Канта, то есть такое моральное требование (единственный нравственный закон), которое должно выполняться не для того, чтобы достигать индивидуальных целей любого человека, а из уважения к самой морали как проявлению разумности, последовательности и непротиворечивости. Категорический императив – это лакмусовая бумажка наших индивидуальных максим на предмет их соответствия морали. Как в свое время Ньютон в кратких математических формулах выразил действие существующих законов природы, так и Кант представил словесную формулу, позволяющую наполнять ее различным эмпирическим содержанием и выявлять соответствие этого содержания должному, то есть морали. Сфера морали, по Канту, свободна от эгоистических желаний человека, она печется только о логической сообразности, непротиворечивости частей, составляющих единое целое.

Первый вариант категорического императива Канта, данный в его работе «Основы метафизики нравственности», гласит: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты, в то же время, можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» [1].

В данном случае речь идет не о практических последствиях поступка (Кант подчеркивает, что любой поступок имеет следствия, над которыми совершающий его человек не властен), а о логической непротиворечивости предполагаемого результата действия. В случае с приведенной выше максимой, переформулированной во всеобщий закон, наблюдается противоречие. Возможность давать ложное обещание предполагает ситуацию, согласно которой обещания выполняются. Только на фоне такого общего правила мыслимо исключение в виде персональной максимы о его нарушении. Возведенная же в статус всеобщего закона, она логически уничтожает саму себя, т.е. возможность практики дачи обещаний как таковых.

Кант указывает на необычайно ответственную роль, которую человек выполняет в мире: благодаря своему разуму он является и автором, и исполнителем морального закона. В этом смысле люди автономны, т.е. самоуправляемы, и ничто внешнее не может служить им оправданием своих поступков с моральной точки зрения: ни личные желания, ни обычаи общества, ни божественные указания (если допустить существование Бога). Как «цель сама по себе» [2], человек принадлежит ноуменальному миру, то есть, по Канту, миру свободы. «С идеей же свободы неразрывно связано понятие *автономии*, а с этим понятием – всеобщий принцип нравственности, который в идее точно так же лежит в основе действий *разумных* существ, как закон природы в основе всех явлений» [3].

Не случайно именно свободной воле немецкий философ придает исключительную значимость: только она может оперировать в инте-

ресак разума, отвлекаясь от второй, феноменальной, стороны существования человека. Феноменальный мир живет по законам всеобщей предопределенности, человек же избегает этой участи не только благодаря способности разума различать правильное и неправильное, но и благодаря доброй воле поступать правильно, т.е. в соответствии с моралью. «Автономия воли есть такое свойство воли, благодаря которому она сама для себя закон... Принцип автономии сводится, таким образом, к следующему: выбирать только так, чтобы максимы, определяющие наш выбор, в то же время содержались в нашем волеии как всеобщий закон» [4].

Идея долга приобретает в связи с этим центральную роль в этическом учении Канта: долг есть единственно оправданный в нравственном отношении мотив для совершения поступков людей. При этом, согласно Канту, именно мотив и определяет моральную ценность поступка. Таким образом, действия людей «ради долга», а не просто «сообразно долгу» являются моральными. Долг абсолютен, он есть практическое выражение уважения к нравственному закону. Более того, по мысли Канта, высказанной им в работе «Критика практического разума», человек живет «лишь из чувства долга, а не потому, что находит какое-то удовольствие в жизни» [5].

Делать правильно только потому, что это правильно, часто в ущерб интересам других людей и своим собственным, есть признак свободного воления автономного человека. Этическая теория Канта, ставящая во главу угла долг, является, таким образом, деонтологической теорией (от греч. «деон», что значит «долг»).

Рассмотрим религиозную мораль. Она основана на постулате о том, что понятия правильного, неправильного, обязательного и запрещенного не зависят от того, что такое хорошо и плохо, добро и зло сами по себе. Моральная правильность зависит от того, что повелевает Бог. Это означает, что если Бог повелевает нам делать добро, то решающим моментом для совершения требуемого действия является вовсе не осознание того, что повелеваемый поступок принесет в мир добро, умножит его, произведет добрые последствия. Не это определяет для верующего человека правильность требуемого поступка. Божественное повеление не потому обязательно для исполнения, что требует преумножить добро, и не потому, что оно непротиворечиво, а потому, что исходит от создателя морали. Согласно религиозной системе, в том числе христианской, Бог создал мораль и дал людям заповеди. Как творец не только морали, но и человека, он требует от людей не самостоятельных размышлений и оценок, а повиновения своей воле. Именно послушание воле Бога есть добро в рамках религиозной морали. Таким образом, долг человека – следование божественным повелениям (требованиям, заповедям) несмотря ни на что, в

том числе на возможные последствия совершаемого по воле Бога поступка.

Поясним сказанное на примере: Бог повелел Аврааму принести в жертву, т.е. убить, своего единственного долгожданного сына Исаака (см. Книгу Бытия Ветхого Завета). Авраам не рассуждал о том, соотносится ли такое повеление с понятиями добра и зла, он четко понимал необходимость следования воле Бога в силу того, что для него все, исходящее от Бога, не могло быть неправильным. В сознании верующего человека Бог равен правильности и, соответственно, добру.

В рамках философского анализа данное положение вызывает затруднение: приказание убивать, наказывать невиновных не представляются правильными с логической точки зрения. Если допустить, что Бог – автор морали, то он свободно может приказывать выполнять такие действия, которые в сознании человека воспринимаются как злые и, следовательно, неправильные. В таком случае мы имеем дело с произвольностью в нравственной сфере, что недопустимо в силу ее нормативной природы. Нормы служат стандартом, идеалом, ориентиром для субъектов моральной системы. Их произвольное поправление разваливает целое. В случае если системы нет, а есть только частные приказания, привязанные к конкретному случаю и человеку, то понятия добра и зла саморазрушаются.

Если же предположить, что мораль существовала раньше Бога, то это сохранит автономию морали и обеспечит непротиворечивость ее требований, но подорвет авторитет Бога как творца всего сущего. В таком понимании Бог уже не является всемогущей фигурой, он сам должен с необходимостью подчиняться моральным нормам. Если же этого не происходит, то он заслуживает морального порицания.

Рамки данной статьи с необходимостью ограничивают охват нами изучаемого материала, однако попытаемся выделить общие и различные черты двух вышеупомянутых систем.

Общие черты:

- 1) в обеих системах человек предстает как субъект морали;
- 2) и автономная этика Канта, и религиозная мораль являются деонтологическими системами, поскольку выдвигают моральный долг человека на первое место;
- 3) обе системы являются также неконсеквенциалистскими, т.е. не считают, что произведенные поступком последствия имеют моральную значимость и определяют моральную ценность поступка;
- 4) для придания законченности своей системе Кант связывал этику с религией. Он полагал, что хотя бытие Бога недоказуемо (оно может только постулироваться), однако ожидаемая гармония между нравственным идеалом и человеческими устремлениями возможна только при допущении бессмертия души и вечной жизни.

Различия:

1) в теории Канта человек «самозаконен» и, следовательно, самоуправен, он – автор морали; в религиозной системе творцом морали признается Бог;

2) по мнению Канта, Бог (если допустить его существование), в силу своей разумности, наряду с человеком является субъектом морали; религиозная точка зрения не допускает подобного толкования роли Бога;

3) в этике Канта разум человека позволяет ему отличать добро от зла и выбирать правильные поступки, руководствуясь правильным мотивом, т.е. автономно вести морально правильную жизнь; согласно же религиозной морали, человек не может знать, что лучше, а что хуже для него, без божественного откровения. Бог посредством своих заповедей дает человеку указания, что от него требуется. Однако люди в силу ограниченности своих интеллектуальных и моральных способностей не могут достичь высшего счастья и совершенства самостоятельно, без божьей милости.

Примечания

1. Кант И. Основы метафизики нравственности // Кант И. Критика практического разума. СПб: Наука, 1995. С. 83.

2. Там же. С. 90.

3. Там же. С. 110.

4. Там же. С. 100.

5. Там же. С. 197.

Т. Н. Буторина

E-mail: nauka@vsei.ru

**Влияние семьи на формирование
социально-негативного девиантного
поведения подростка**

T. N. Butorina

**Family Influence on the Teenager
Socio-negative Deviant
Behavior Formation**

Статья посвящена особенностям семейного воспитания подростка, выступающим в качестве истоков и причин подростковой преступности, анализу взаимодействия в семье родителей и детей, значению семейного воспитания для формирования нравственных свойств личности, а также вопросам профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение, подросток, семейное воспитание.

The article deals with the peculiarities of a teenager family education which turn out to be the bases and causes of the juvenile crime, analysis of family interactions between parents and children, the essence of the family education, in the person moral features formation and also to the deviant behavior preventing measures.

Key words: deviant behavior, a teenager, a family education.

Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук: психологии, педагогики, социологии, демографии, экономики и др. Различные специалисты изучают проблемы семьи с учетом поставленных целей и задач. Также и наука криминология достаточно тесно сталкивается с изучением семейных

взаимоотношений. Криминологов интересуют условия формирования личности преступника, особенности развития ситуаций, при которых совершаются преступления, и иные обстоятельства, способствующие совершению преступления. То есть криминологам интересен процесс формирования личности в семейных условиях, когда закладывается стержень, фундамент, основа личностных качеств. Анализ взаимодействия в семье родителей и детей вызывает особенный интерес и необходимость для понимания истоков и причин подростковой преступности.

Согласно классическому определению одного из крупнейших английских социологов Энтони Гидденса, под семьей понимается «группа людей, связанных прямыми родственными отношениями, взрослые члены которой принимают на себя обязательства по уходу за детьми»¹.

Для ребёнка семья – это среда, в которой складываются условия его физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития. Нормы, правила и традиции, усвоенные ребенком в семье, дублируются в дальнейшем им при формировании своей семьи. Рассмотрев определение семьи, можно сделать вывод о том, что семья наделена определенными функциями.

По отношению к обществу в ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества. Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. «Педагогическое значение имеют практически все выполняемые семьей социальные функции. Собственно же педагогическую нагрузку несет воспитательная функция. Семья – мини-лаборатория по «производству» личностей. Ее педагогическая миссия распространяется как на детей, так и на взрослых»².

Таким образом, семья выступает связующим звеном между индивидом и обществом для передачи духовных ценностей от поколения к поколению, и преимущественно в семье формируются социально значимые качества личности и оценочные критерии.

Определяющее значение семейного воспитания для формирования нравственных свойств личности несовершеннолетнего неоднократно подчеркивалось учеными, занимающимися данной проблемой. При этом многими из них указывалось, что влияние семьи

¹ Гавров С.Н. Историческое изменение институтов семьи и брака: учебное пособие / С.Н. Гавров. М.: МГУДТ, 2009. – С. 20.

² Карцева Л. В. Психология и педагогика социальной работы с семьей: учебное пособие / Л. В. Карцева. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. С. 13.

на подростка сильнее влияния школы, общества в целом, а воспитание высших человеческих ценностей связано с уровнем культуры семьи.

Как отмечает известный ученый С.М. Иншаков, «под воспитанием имеется в виду процесс управляемой социализации (процесс передачи социального опыта и передачи личного опыта)»³. Поэтому при рассмотрении вопросов воспитания для криминологов наибольший интерес вызывают неблагополучные взаимоотношения между родителями и детьми. В настоящий момент существует несколько классификаций семейного неблагополучия.

Ученые, изучая основные разновидности неблагополучия в отношениях ребенка с родителями, называют:

«1) игнорирование родителями (лицами, их заменяющими) ребенка, пренебрежительное отношение к нему, заброшенность, отчужденность;

2) конфликты – взаимные непонимания детей и родителей, переходящие во временные или постоянные столкновения;

3) дурной пример членов семьи по отношению к ребенку, которые косвенно или прямо вовлекают несовершеннолетнего в девиантное поведение;

4) разрушение семьи – прежде всего, развод родителей, в большинстве случаев негативно влияющий на развитие ребенка»⁴.

По типологии семейного неблагополучия выделяются семьи:

«1) не умеющие воспитывать своих детей;

2) не желающие их воспитывать;

3) не умеющие и не желающие воспитывать»⁵.

Желание и умение воспитывать – сочетание, все реже встречаемое в современности. Воспитание ребенка – сложный процесс, поэтому психологическая близость родителей и детей, а также осуществление родительского контроля должны строиться исходя из индивидуальных качеств и возраста ребенка. Ученые утверждают, что оптимальный тип воспитания – это ситуация умеренной психологической дистанции и умеренного контроля.

Также по рекомендациям ученых в процессе воспитания детей необходимо постепенно давать ребенку все больше и больше самостоятельности, именно это поможет воспитать личность, способную к самоконтролю и автономии: «расширяя зону самостоятельности собственного ребенка, родители овладевают стратегией воспитания

³ Иншаков С.М. Исследование преступности. Проблемы методики и методологии: монография / С.М. Иншаков – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. С. 291.

⁴ Сибиряков С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи (методологические и прикладные проблемы) / С.Л. Сибиряков. Волгоград ВЮИ МВД РФ, 2008.

⁵ Там же.

социально ответственного гражданина, а не иждивенца, зависимого, неумелого и лично незрелого»⁶.

Переходя от вопроса воспитания непосредственно к личности подростка, необходимо отметить хронологические границы подросткового возраста, а также его особенности. Разными авторами границы подросткового возраста определяются расплывчатыми временными рамками: от 10-11 до 15 или от 11-12 до 16-17 лет. Таким образом, нет четкой фиксации подросткового периода. В рамках Уголовного кодекса Российской Федерации наиболее значимым является возраст от 14 до 17 лет: «лица, достигшие ко времени совершения преступления четырнадцатилетнего возраста, подлежат уголовной ответственности...». Следовательно, нижний возрастной порог уголовной ответственности в России – 14 лет, а в 18 наступает совершеннолетие. Согласно уголовному кодексу, предусмотрен общий возраст уголовной ответственности, а именно: «уголовной ответственности подлежит лицо, достигшее ко времени совершения преступления шестнадцатилетнего возраста»⁷.

Именно в этот период взросления ребенок проявляет себя с разных сторон. Подростки обладают высокой энергетикой, стремлением «открыть» или сделать что-то новое, ранее неизвестное, самоутвердиться в инновационной деятельности либо доказать свою правоту, порой забывая о способах, ведущих к цели, и об ответственности. Поиск молодых приводит и к творческим достижениям, и к негативным девиациям, включая преступность. Как отмечают ученые, «девиантное поведение причиняет вред личности и обществу, препятствует их развитию и нарушает общепринятые культурные, нравственные, правовые и другие социальные нормы. Девиантное поведение неоднородно по своим социальным последствиям и социально-нормативной оценке. Оно может иметь как социально-позитивный, так и социально-негативный характер, то есть быть социально-позитивным и социально-негативным»⁸. К положительным моментам девиантного поведения необходимо отнести различного рода изобретения, открытия, нововведения и иные творческие проявления в действиях и поступках подростков. Все они по своим социаль-

⁶ Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; под ред. Е.Г. Силаевой. 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

⁷ Ст. 20. Уголовный кодекс Российской Федерации: официальный текст принят Государственной Думой 24 мая 1996 года [электронный ресурс] – Режим доступа [Консультант Плюс].

⁸ Барановский Н.А. Антидевиантная политика. Теория и социальная практика: монография / Н.А. Барановский. Минск : Издательство Белорусская наука, 2011 С. 7.

ным функциям и результатам социально позитивны, хотя и осуществляются не общепринятыми способами. Существует и девиантное поведение, которое не только не соответствует общепринятым культурным и социальным нормам, но и причиняет вред личности и обществу, препятствует их развитию. Это социально-негативное девиантное поведение. К нему относятся различные аморальные поступки, пьянство, наркомания, суицид, преступления и другие правонарушения. Таким образом, присоединяясь к определениям ученых, социально-негативное девиантное поведение можно сформулировать как «поведение, которое не соответствует общепринятым моральным, правовым и другим социальным нормам, причиняет вред личности, социальным группам или обществу, а также осуждается общественным мнением и влечет наступление какой-либо социальной ответственности»⁹. Криминологами исследуется именно негативный момент девиантного поведения. С целью его предотвращения или снижения уровня девиаций необходимо использовать в воспитательном процессе профилактические мероприятия на уровне семьи.

Возникает вопрос: с какого времени появляется необходимость профилактических мероприятий? На этот вопрос есть различные точки зрения известных криминологов. Некоторые криминологи считают, что профилактика должна начинаться только тогда, когда возникают какие-либо отклонения в развитии несовершеннолетнего.

Мы рассматриваем вопрос о необходимости ранней профилактики преступлений, т.к. девиантное поведение подростка можно предупредить либо свести к минимуму через воспитание, которое ребенок в первую очередь получает в семье. Поэтому нет необходимости ожидать момент совершения подростком правонарушения либо преступления для того, чтобы применить профилактические меры. Профилактика и воспитание должны быть тесно взаимосвязаны и осуществляться одновременно, как элементы общей воспитательной системы, обеспечиваемой семьей.

Изложенное дает основания считать, что основное место в формировании личности подростка занимает семья. Это она, как известно, с первых дней появления ребёнка на свет должна брать на себя заботу о его здоровье и ответственность за его воспитание. Естественно, что семья даёт детям первоначальные знания об окружающем мире, в том числе, что особенно важно, этические знания, она через себя вводит ребенка и подростка в общество. Конкурировать с семьёй, особенно на первоначальном этапе развития подростка, не может ни одно общественное или государственное воспитательное учреждение, даже школа, ни один социальный институт, как бы они не бы-

⁹ Там же. С. 8.

ли совершенны, ни один посторонний человек. В настоящее время институт семьи переживает определенный кризис, семье приходится преодолевать многочисленные сложности. Об этом свидетельствуют проблемы экономического и нравственного порядка, вызванные негативными процессами в обществе. Это не может не сказаться на стабильности семьи в материальном и нравственном плане. Нестабильность семьи, естественно, отрицательно сказывается на формировании личности детей и подростков, их воспитании, существенно увеличивается число детей, лишенных родительского попечения, воспитываемых в неблагополучных или только внешне благополучных семьях. Но какая бы ситуация не складывалась в стране, семья остается первоначальным звеном в развитии и формировании личности подростка. Несмотря на все трудности и недостатки, семья является той средой, где передаются правила поведения и ценностные ориентации личности, пределы возможного и дозволенного. Поэтому, преодолевая все трудности и проблемы, семья должна стремиться вырастить достойную личность, направить подростка в нужное русло, помочь разобраться в ситуации, вовремя прийти на помощь или дать совет.

Государство же в свою очередь должно оказывать помощь семьям в процессе воспитания подрастающего поколения. Для этого ему необходимо больше уделять внимания проблемами семьи и особое место отводить тем ее типам, которые относятся к так называемой «группе риска». Поэтому возникает потребность в разработке и финансировании специальных программ по укреплению семьи, а также созданию условий для улучшения их материального положения и восстановления системы семейных ценностей.

С. А. Юрков
E-mail: nauka@vsei.ru

Общественная опасность нарушения авторских и смежных прав как основание криминализации

S. A. Yurkov

Public Danger of Literary Property and Neighboring Rights Breach as the Criminalization Basis

Работа посвящена категории общественной опасности нарушений авторских и смежных прав в аспекте ее учета при криминализации деяний в этой сфере. Показан вред различного характера, причиняемый нарушениями в этой сфере, негативные последствия.

Ключевые слова: общественная опасность; авторские и смежные права; вред; криминализация; преступление; оборот; контрафакт; ущерб.

The article is devoted to the category of the public danger of literary property and neighboring rights breach in the aspect of its consideration at criminal actions in this sphere. One shows different harm caused by irregularities in this sphere and negative repercussions.

Key words: public danger, literary property and neighboring rights, harm, criminalization, criminal actions, turnover, pirate goods, damage.

Общественная опасность является первой и основной предпосылкой криминализации нарушений авторских и смежных прав. Поэтому в данной работе мы хотим показать, какой вред наносится общественным отношениям их нарушениями, и ответить на вопрос: обладает ли нарушение авторских и смежных прав тем характером и степенью общественной опасности, которые достаточны для признания этого деяния преступлением. Следует заметить, что оценка характера и степени общественной опасности деяния для признания его преступлением является сложным процессом.

Из определения преступления, содержащегося в ч. 1 ст. 14 УК РФ, вытекают четыре его обязательных признака: общественная опасность, противоправность, виновность и наказуемость, т.е. преступление в принципе не может быть общественно неопасным.

В уголовном праве категория «общественная опасность» имеет важное теоретическое и практическое значение: во-первых, является признаком преступления; во-вторых – основанием (предпосылкой) криминализации (декриминализации) деяний. Если в процессе изучения социальной обусловленности уголовно-правовой охраны каких-либо отношений выяснится, что соответствующее деяние перестало быть общественно опасным, то даже когда остальные предпосылки для криминализации остаются, деяние необходимо оперативно декриминализировать.

В-третьих, рассматриваемая категория выступает содержательным признаком принципа справедливости. В ч. 1 ст. 6 УК РФ говорится, что наказание и иные меры уголовно-правового характера, применяемые к лицу, совершившему преступление, должны быть справедливыми, т.е. соответствовать характеру и степени общественной опасности преступления, обстоятельствам его совершения и личности виновного.

Как отмечает А.Д. Антонов, «деяние криминализуется, если его общественная опасность столь велика, что оно должно влечь применение уголовно-правовых мер воздействия» [1]. Главная проблема заключается в том, какой уровень общественной опасности необходимо считать достаточным для криминализации и, соответственно, декриминализации деяния. Совершенно очевидно, что убийство человека обладает необходимой степенью общественной опасности для криминализации, в то время как у ряда других деяний необходимую для криминализации степень общественной опасности определить сложно.

Под общественной опасностью в уголовном праве понимается определенное объективное антисоциальное состояние преступления, обусловленное всей совокупностью его отрицательных свойств и признаков и заключающее в себе реальную возможность причинения вреда (ущерба) общественным отношениям, поставленным под охрану закона [2].

В юридической литературе, посвященной данным вопросам, общественную опасность деяний чаще всего связывают с вредоносностью, т.е. с тем, что преступлением причиняется или может быть причинен вред обществу. Однако существует мнение о том, что общественная опасность преступления состоит в возможности его повторяемости [3]. На наш взгляд, для вопросов криминализации и декриминализации имеет значение первая точка зрения, т.е. необходимо

выяснить, причиняется ли обществу такой размер вреда, чтобы деяние признать преступлением.

При криминализации следует учитывать как характер, так и степень общественной опасности деяния. В литературе отмечается, что характер общественной опасности прежде всего зависит от ценности того блага, которому причиняется ущерб конкретным человеческим поступком, т.е. от ценности тех или иных общественных отношений [4]. Нормами уголовного права должны охраняться наиболее важные общественные отношения, а не все подряд.

С переходом России к рыночной экономике роль авторских и смежных прав в ее развитии значительно возросла. Объектом авторских прав являются произведения науки, литературы и искусства, в том числе программы для ЭВМ и базы данных. Объектом же смежных прав признаются исполнения, постановки, фонограммы, сообщения передач организаций эфирного или кабельного вещания и т.д. Многие из этих объектов являются активными участниками экономического оборота. Так, по данным Минэкономразвития, объем рынка контрафактной продукции составляет порядка 4-6 млрд. долл. в год [5]. Часть этого рынка – объекты авторских и смежных прав. Приведенные данные говорят о том, что на указанную сумму рынок контрафактной продукции вытесняет легальный со всеми вытекающими отсюда последствиями для государства, личности и общества. На наш взгляд, общественные отношения в сфере авторских и смежных прав являются не менее ценными, чем отношения в сфере собственности. По сравнению с последними отношения в сфере авторских и смежных прав носят не только материальный, но и нематериальный характер. Именно поэтому данные отношения являются достаточно ценными для общества.

Преступлениями признаются только такие посягательства, которые по своим объективным свойствам могут причинить существенный вред охраняемому благу [6]. По нашему мнению, отношениям в сфере авторских и смежных прав этот вред наносится незаконным использованием произведений и фонограмм, программ для ЭВМ. Кроме того, в последние годы значительный ущерб данным отношениям причиняется в сети Интернет.

Немаловажное значение для отграничения преступного от непроступного имеет характер и размер причиненного вреда [7]. От нарушения авторских и смежных прав вред может быть следующим:

- снижается международный авторитет Российской Федерации, что препятствует притоку иностранного капитала в экономику РФ. По данным Ю. Трунцевского, Россия занимает первое место среди стран Европы и СНГ по уровню пиратства контрафактными CD и DVD дисками [8], а потери американских правообладателей в России в

2007 г. составили 1,43 млрд. долл. [9]. Кроме того, по данным общественных организаций, Россия входит в тройку самых активных экспортеров контрафакта, что весьма негативно сказывается на имидже государства [10];

- сверхдоходы, образующиеся в результате нарушения авторских и (или) смежных прав, зачастую контролируются организованными преступными группами и могут направляться на совершение других тяжких и особо тяжких преступлений. Например, по данным Интерпола, производство контрафактной продукции и пиратство представляют все больший интерес для организованных преступных синдикатов. Для многих из них эта деятельность значителен в числе приоритетных, так как тесно связана с такими распространенными в организованной преступной среде деяниями, как торговля людьми, наркоторговля, отмывание денег и коррупция [11];

- государство недополучает огромное количество денежных средств в виде неуплаченных налогов и таможенных платежей, что в свою очередь может сказаться на социальной сфере (неповышение государственных пенсий, зарплат работникам бюджетной сферы и т.д.). По данным Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, оборот всей поддельной продукции, включая товары народного потребления, в России составляет 80-100 млрд. руб. в год, в результате чего экономика недополучается 1,5 млн. рабочих мест, а государственный бюджет – 30 млрд. руб. [12]. Только в 2004 г. из-за контрафактной деятельности Правительство РФ недополучило 3 млрд. долл. налоговых поступлений [13];

- соответствующий сектор экономики страны находится в тени. Развитие различных телекоммуникационных сетей и Интернета позволяет в настоящее время выкладывать различные файлы в так называемых файлообменниках, чтобы любое лицо бесплатно или за небольшую плату могло свободно «скачать» нужный ему файл (музыка, игры и т.д.). Например, в 2005 г. обмен только музыкальными файлами в денежном выражении составил 60 млрд. долл. [14]. Доля пиратских копий фильмов и компьютерных программ на рынке доходит до 70% и 90% [15] соответственно;

- массовое нарушение авторских и (или) смежных прав способствует росту такого явления, как правовой нигилизм. Общество видит, что повсюду нарушаются авторские и смежные права, а государство в лице его соответствующих органов ничего не может с этим поделать. Помимо этого, правовой нигилизм проявляется в отношении наших граждан к кинопиратам. Как отметил кинорежиссер Н. Михалков, «кинопиратство и вообще воровство интеллектуальной собственности наше население не считает за преступле-

ние. Народ думает примерно следующим образом: “Эти режиссеры еще наснимают, и идут покупать пиратские копии”» [16]. О массовости нарушений можно судить хотя бы на основе данных, касающихся общего количества поддельных товаров в стране. По данным МВД, на отечественном рынке доля подделок достигает 30% в общем объеме реализации товаров массового спроса, а по некоторым группам товаров – и более высоких показателей [17]. Согласно другим оценкам, 70% интеллектуальной продукции на российском рынке – это контрафакт [18]. В 2004 г. эта цифра равнялась 90% [19], а в 2007 г. нелегальный оборот DVD составлял около 70-80% общего оборота [20];

- снижается развитие легальной индустрии интеллектуальной собственности, что в свою очередь замедляет рост творческого потенциала конкретных авторов. Так, потери производителей программного обеспечения от различных нарушений их авторских и смежных прав, как иностранных, так и российских, в 2006 г. составили 2,2 млрд. долл. [21], а «кинопиратство» делает вообще невыгодным съемки крупнобюджетного кино. Когда фильм выходит на экраны, 50% прибыли уходит кинотеатрам, 20% – кинопрокатным организаторам и дистрибьюторам, производителям остается 30% прибыли, часть которой уходит пиратам. Это является одной из причин того, что в России снимаются не крупнобюджетные фильмы, а в основном малобюджетные, которые еще и «портят лицо отечественного кино» [22];

- авторам произведений причиняется моральный вред;
- нарушаются права и свободы граждан, гарантированные Конституцией РФ.

Из приведенного перечня видно, что в основном вред от нарушений авторских и смежных прав носит имущественный характер, измеряемый в денежном выражении.

Нарушения авторских и смежных прав в целом являются общественно опасными, их опасность достигает уровня преступного, что позволяет отнести их к числу преступлений. Однако требуется точно установить, какие именно деяния, указанные в ст. 146 УК РФ, обладают необходимой степенью общественной опасности для признания их таковыми.

Примечания

1. Антонов А.Д. Теоретические основы криминализации и декриминализации: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2001. С. 88.

2. Ляпунов Ю.И. Общественная опасность деяния как универсальная категория советского уголовного права. М., 1989. С. 39.

3. Фефелов Л.А. Общественная опасность преступного деяния // Советское государство и правл. 1977. № 5. С. 138.
4. Антонов А.Д. Указ. соч. С. 88.
5. <http://www.rniiis.ru>
6. <http://www.rniiis.ru>
7. <http://www.rniiis.ru>
8. Трунцеский Ю. Понятие и признаки индекса транснационального интеллектуального пиратства (на примере оборота контрафактных оптических дисков) // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. 2008. № 5. С. 54-59.
9. Пиратам прислали черную метку // Российская бизнес газета. 2008. № 641. 19 февраля.
10. Черная метка от пиратов // Российская газета. 2004. № 3448. 07 апреля.
11. Гаврилов В., Рикелт К. Применение права интеллектуальной собственности в России: борьба с контрафактной деятельностью и пиратством // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. 2008. № 1. С. 30-43.
12. <http://www.rg.ru>
13. Гаврилов В., Рикелт К. Указ. соч.
14. <http://www.rg.ru>
15. <http://www.rg.ru>
16. <http://www.rg.ru>
17. <http://www.rg.ru>
18. <http://www.rg.ru>
19. <http://www.rg.ru>
20. <http://www.rg.ru>
21. <http://www.rg.ru>
22. <http://www.rg.ru>

Сведения об авторах

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики
Вятского социально-экономического института

Бармина Елена Анатольевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента
Вятского социально-экономического института

Боговарова Ольга Геннадьевна,

старшая вожатая, учитель начальных классов средней общеобразовательной
школы с углублённым изучением отдельных предметов № 9 города Кирова

Буторина Татьяна Николаевна,

кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовно-правовых
дисциплин Вятского социально-экономического института

Вылегжанина Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
иностраннных языков Вятского социально-экономического института

Задорожная Анна Николаевна,

кандидат экономических наук, доцент, филиал Сочинского государственного
университета в г. Анапа Краснодарского края

Иванова Елена Леонидовна,

аспирант кафедры педагогики Вятского социально-экономического
института

Петрова Елена Александровна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии
Вятского социально-экономического института

Сизов Владимир Сергеевич,

доктор экономических наук, профессор,
ректор Вятского социально-экономического института

Юрков Сергей Александрович,

старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин
Вятского государственного гуманитарного университета

Яббарова Раушания Атласовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
психологии развития и психофизиологии Альметьевского филиала
Казанского института экономики, управления и права

**ПРАВИЛА ПОДАЧИ СТАТЕЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ
В РЕЦЕНЗИРУЕМОМ НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО»**

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;

б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).

Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к научным журнальным статьям. Статьи, предлагаемые к публикации в журнале, проходят обязательное рецензирование.

Редакционный совет оставляет за собой право отклонить статью или возвратить её на доработку.

К публикации принимаются научные статьи объемом до 20 000 печатных знаков, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями.

**ТЕХНИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ,
ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА**

Параметры страницы.

Поля текста: по 2 см.

Интервал: 1,5.

Гарнитура: Times New Roman.

Размер шрифта – 14 пт; сноски, примечания и формулы – 12 пт.

Аннотация статьи. Аннотация пишется на русском и английском языках – не более 400 знаков каждая, включая пробелы.

Литература указывается в конце статьи под заголовком **Примечания**, например:

Примечания

1. Бережнова Л. Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.

2. Савельев А. Я. Прогнозирование развития и мониторинг состояния высшего и среднего профессионального образования: Теория, методология, практика / А. Я. Савельев. М.: НИИВО, 1999. 192 с.

Рисунки.

Формат jpg, tif.

Диаграммы.

Формат Excel.

Таблицы.

Формат Word.

Математические формулы.

Редактор формул Microsoft Equation.

Сведения об авторе (на отдельном листе).

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
 2. Специальность.
 3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
 4. Полное название кафедры, вуза.
 5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
 6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.
- Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза;
 - Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei.ru (Александрова Наталья Сергеевна), rus@vsei.ru (Вылегжанина Светлана Юрьевна). В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 67-02-35).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

Уважаемые читатели! Журнал распространяется по подписке и адресной рассылке в Российской Федерации и зарубежных странах. При оформлении подписки на журнал через агентство «Пресса России» подписной индекс **91728**.

		Почта России										Ф СП-1	
		АБОНЕМЕНТ на журнал										9 1 7 2 8 (индекс и здания)	
		ПЕДАГОГИКА.										Количество комплектов	
		ОБЩЕСТВО. ПРАВО											
		на 2013 год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		Куда											
		(почтовый индекс)						(адрес)					
		Кому											
ПВместолитер			ДОСТАВОЧНАЯ			9 1 7 2 8							
КАРТОЧКА													
на журнал ПЕДАГОГИКА, ОБЩЕСТВО, ПРАВО													
Стоимость		подписки				руб.				количество комплектов			
		переадрес.				руб.							
на 2013 год по месяцам													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
(почтовый индекс)			город										
			село										
			область										
			район										
			улица										
дом	корпус	квартира	(фамилия, и.о.)										

Уважаемые коллеги!
Предлагаем вам размещение рекламы и рекламных статей
в нашем журнале

Дополнительную информацию вы можете получить на сервере
www.vsei.ru
(раздел «Аспирантам» – «Научные публикации»)

Главный редактор – *Н. С. Александрова*
Зам. главного редактора – *Н. В. Булдакова*
Ответственный редактор – *С. Ю. Вылегжанина*
Дизайн обложки – *А. А. Сизова*

Учредитель:
НОУ ВПО «Вятский социально-экономический институт»

Свободная цена

Адрес редакции: 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91.
Тел./факс: (833-2) 67-02-35, (833-2) 37-51-61, (833-2) 62-35-43.
E-mail: nauka@vsei.ru, rus@vsei.ru
www.vsei.ru

Подписано в печать 25.06.2013 г. Тираж 500 экз.
Формат 68х84/16. Объем 5,83 усл. печ. л. Заказ 202.

Отпечатано в ООО «Издательство «Аверс».
610020, г. Киров, ул. Труда, 70.
Тел.: (833-2) 47-42-77; e-mail: avers@kirovnet.net