НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления»

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Государство, общество, образование в контексте цивилизационного подхода

Коллективная монография

Чебоксары – Химки 2015

УДК 37.014
ББК 74.04
Г72

Рецензенты: **Галимова Лилия Надиповна**, д-р ист. наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин ФГБОУ ВПО «Ульяновское высшее авиационное училище гражданской авиации (институт)»

Николаева Екатерина Александровна, д-р культурологии, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им Н.П. Огарева»

Марченко Анастасия Юрьевна, канд. филос. наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

Редакционная коллегия: **Соломатина Тамара Борисовна** – главный редактор, д-р пед. наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления»

Саенко Наталья Ряфиковна – д-р филос. наук, доцент, проректор по науке и международным связям НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления».

Дизайн обложки: **Катякова Наталия Михайловна**, дизайнер

Г72 **Государство, общество, образование в контексте цивилизационного подхода** : коллективная монография / гл. ред. Т. Б. Соломатина. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 76 с.

ISBN 978-5-906626-85-1

В коллективной монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения истории и путей развития общества, системы образования и науки.

ISBN 978-5-906626-85-1

УДК 37.014
ББК 74.04

© Коллектив авторов, 2015
© НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», 2015
© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015

Предисловие

Поиск цивилизационной идентичности для России – животрепещущий вопрос. Сейчас стоит выбор: или отстоять себя не только как хозяйственно-экономическое, но и как социокультурное целое, «либо уйти в историческое небытие». Многоуровневая система цивилизационных ценностей поможет остановить деградацию общества и сплотить его, дать ориентиры для развития.

Цивилизационный подход готов выступить идейной платформой политического и культурного позиционирования России в современном мире. В качестве ключевых дискуссионных направлений коллективной монографии выступили возможности и опыт инновационного развития общества, системы образования и экономики; гармонизация инновации и традиции в современности.

Издание монографии «Государство, общество, культура в контексте цивилизационного подхода» осуществляется по результатам проведенной научной конференции (16–22 мая 2015 г., ИБПУ, г. Химки) и направлено на поиск совместных механизмов поэтапной подготовки будущих специалистов в условиях повышения конкуренции и роста требований профессиональных сообществ к общекультурным компетенция м выпускников.

Авторами коллективной монографии стали молодые исследователи и ученые, имеющие практический опыт, научно-методические разработки в области инноваций, качества и управления образованием, философы, культурологи, социологи, историки и политологи.

Главный редактор, д-р пед. наук, профессор,
ректор НОУ ВПО «Институт бизнеса,
психологии и управления»
Соломатина Т.Б.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ I. ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОЦЕССА И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Соломатина Т.Б. Влияние общественно-педагогических движений России XIX–XX столетий на становление и развитие всеобщего начального образования.....5
Соломатина Т.Б., Коломникова А.А. Вступление России в период интенсивного индустриального развития и актуализация проблем образования в XIX в. 9
Соломатина Т.Б., Скрипникова Н.Б. Всеобщее начальное образование как центральная социально-педагогическая задача общественной деятельности в области российского школьного строительства XIX столетия 23

РАЗДЕЛ II. ИННОВАЦИИ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова И.Г. Роль и место предпроектного анализа профессиональной деятельности выпускника в контексте разработки основной образовательной программы 35
Кравченко Е.В. Инновационная деятельность педагога в современной системе образования.....40
Скрипникова Н.Б., Франтова Д.К. Особенности организации образования педагогов и психологов, работающих в сфере социального сиротства 46
Вереина А.Г. Влияние изменения активности ферментов на «сезонную» зависимость адаптационного потенциала детей дошкольного возраста.....49
Чехова Т.А. Современная процедура оценивания на уроках музыки 52

РАЗДЕЛ III. ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ И ПРОЦЕССЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Миськов В.А. Понятие кризиса в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.....61
Зайцева Н.А., Курзаева Л.В. Культура использования ИТ-технологий в организациях с распределнной территориальной структурой 64
Антиперович Е.Г. Влияние возрастных характеристик на функционирование малой рабочей группы 69
Саенко Н.Р., Мамин А.А. Сопоставление западной и восточной организационных культур 72

РАЗДЕЛ I. ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОБЩЕСТВЕННОГО ПРОЦЕССА И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Соломатина Тамара Борисовна

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ РОССИИ XIX–XX СТОЛЕТИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВСЕОБЩЕГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: *общественная инициатива, образование, история образования, общественно-педагогическое движение.*

Статья посвящена корреляции общественных и педагогических процессов в России на границе XIX–XX вв., рассматриваются этапы становления и развития идеи и феномена всеобщего начального образования.

Keywords: *public initiative, education, history of education, socio-pedagogical movement.*

The article is devoted to correlation of social and pedagogical processes in Russia at the border of XIX–XX, stages of formation and development of ideas and the phenomenon of universal primary education are considered.

Современная философия ориентирует педагогическую науку на изучение исторического опыта и современной практики массовых социальных достижений как «решающих агентов истории» (А. Турен) и «коллективных предприятий для установления нового порядка жизни» (Х. Блюмер). В истории отечественного образования особая роль принадлежит общественно-педагогическому движению второй половины XIX – начала XX вв., целями которого были демократизация образовательной деятельности и утверждение в сознании россиян ценностей образования, создание общедоступной системы общего и профессионального образования, полностью отвечающего потребностям социально-экономического развития страны и духовного возрождения ее народа.

Это движение высоко оценили еще дореволюционные историки школы и педагогики (М.И. Демков, Е.А. Звягинцев, С.А. Золотарев, П.Ф. Каптерев, Н.В. Чехов). Однако в их трудах представлены лишь первые попытки теоретически осмыслить организационные и программные принципы периодизации этапов, проанализировать конкретную роль движения в развитии народного просвещения. Всестороннее и тщательное изучение данного социального феномена затруднялось, с одной стороны, незавершенностью многих инициированных общественно-педагогическим движением процессов (к 1917 г. были решены далеко не все выдвинутые движением социально-педагогические задачи), а с другой стороны, отсутствием общетеоретических подходов социально-философского, социологического и правоведческого характера, посвященных социальным движениям и организациям в целом.

В советской историко-педагогической литературе проблематика общественно-политического движения начинает изучаться с 1950-х г. первоначально в связи с усилением интереса к школьным реформам 60-х г. XIX в. (работы Н.А. Константинова, В.З. Смирнова, В.Я. Струминского, А.В. Осокова,

И.В. Чувашева, Ф.Ф. Шамахова), а впоследствии – в связи с изучением общественной деятельности в сфере школьного и внешкольного образования (работы Э.Д. Днепрова, Р.Л. Доватор, М.В. Михайловой, Б.К. Тебиева и др.).

В 1976г. вышел в свет фундаментальный труд «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в.» (отв. ред. А.И. Пискунов), в котором общественно-педагогическое движение рассматриваемого периода трактуется как часть «освободительного движения в целом» и фиксируются два его направления: революционно-демократическое и либеральное. Авторы «Очерков» уделяют большое внимание различным организационным формам и проявлениям общественно-педагогического движения, однако изложение носит фрагментарный характер, без должной системы, что существенно затрудняет выявление специфики движения, его внутренних механизмов и общих результатов.

Историографический анализ работ советского периода (1918–1991 гг.), посвященных проблематике общественно-педагогического движения, позволяет выявить существенный недостаток – излишнюю политизацию данного процесса, стремление рассматривать его исключительно в контексте борьбы революционных сил против монархического режима. Подобный подход значительно сузил реальную социальную базу движения, не позволил по достоинству оценить многие полезные для страны замыслы просветителей тех лет только потому, что их авторами были представители правящих классов российского общества.

Естественно, господствовавшие в советской истории педагогики методологические подходы и идеологические ограничения не давали исследователям возможности в полной мере оценить роль и масштабы общественно-педагогического движения, его вклад в решение задач социально-экономического и культурного подъема народов России. Справедливо отмечая, что центральной проблемой общественно-педагогического движения второй половины XIX – начала XX вв. была проблема введения в стране всеобщего начального образования, исследователи общественно-педагогического движения, а также и авторы работ по истории отечественной народной школы (Н.А. Константинов, Ф.Ф. Королев, Е.Н. Медынский, В.З. Смирнов, В.Я. Струминский, А.В. Осоков, И.В. Чувашев, М.Ф. Шабаева, Ф.Ф. Шамахов и др.) не поднялись до уровня всестороннего научного анализа роли российской общественности в формировании в стране системы всеобщего начального обучения. Не в полной мере изученными оказались и многие другие аспекты общественно-педагогической деятельности рассматриваемого периода.

Однако новые оценки прошлого, возникшие в связи с процессом его переосмысления, еще не сложилось в целостную систему. Остаются неизученными многие сущностные аспекты общественно-педагогического движения дореволюционной эпохи, в том числе и его влияние на становление и развитие всеобщего начального образования. Во многом это связано с недостаточной методологической разработанностью категории «общественно-педагогическое движение», которая в настоящей монографии рассматривается через призму взаимодополнительных понятий «общественное движение» и «общественная инициатива». Общественное движение – это образ общества, общественной ступени, представленный в контексте истории, динамики исторического времени как времени изменений и борьбы различных сил общества. Иными словами, общественное движение – это образ динамически развивающегося общества, картина которого определяется инициативами тех или иных общественных сил. При этом под «общественной инициативой» подразумевается ставший фактом общественной жизни способ политического и демократического выражения интересов противоборствующих сил, стремящихся закрепить свое лидирующее положение в обществе.

Картина общественной жизни российского общества XIX столетия в основном определялась противоборством трех сил общественного движения: консервативного (охранительно-государственного консерватизма), либерального и либерально-буржуазного, а также радикально-демократического. В российском общественном движении представители консервативного течения 30-х гг. XIX столетия выступали за единение царя и народа, а теория «официальной народности» (С. С. Уваров) была положена в основу управленческой деятельности правительства в области образования, литературы, искусства. В 80-е гг. XIX в. идеологи охранительно-государственного консерватизма М.Н. Катков, К.П. Победоносцев и другие выдвинули на первый план идею самодержавия и активно боролись против допуска народных представителей к участию в государственном управлении.

Либеральное течение в лице славянофилов И.В. Киреевского, А.С. Хомякова, К.А. Аксакова видели самобытность русского народа в верноподданнических чувствах к царю, мирском согласии. Хотя, как стоит заметить, само либеральное движение было неоднородным и среди его представителей были такие люди, как Д.А. Хомяков, которые считали, что идеалом общественного развития должна выступать народность, а не самодержавие. Проведение земской реформы во второй половине XIX в. Придало дополнительный импульс либеральному движению и во многом способствовало оформлению буржуазно-либерального движения конца XIX – начала XX вв. П.Н. Милюков, В.Д. Набоков, С.А. Муромцев, П.П. Струве и другие выступали за ограничение монархии и установление в России конституционно-парламентского строя.

Радикально-демократическое крыло общественного движения России XIX – начала XX вв. ратовало не только за свержение самодержавия, но и за предоставление всей полноты демократических прав широким народным массам.

Такой расклад сил в общественном движении России XIX – начала XX вв. не мог не сказаться на облике общественно-педагогического движения этого периода. Однако при всех политических разногласиях отдельно социально-политических групп общественно-педагогического движения не стоит игнорировать общность их устремлений: практически все представители общественно-педагогического движения России XIX – начала XX вв. видели первоочередную задачу общественного переустройства страны в постепенном, но неуклонном повышении образовательного ценза населения России, в первоочередном введении начального образования для всех граждан. Формой реализации этой задачи общественно-педагогического движения стали многообразные инициативы, проявляющиеся в проведении планомерной пропагандисткой кампании идей образования народа (только педагогических журналов было около 100 наименований) в создании различного рода общественных объединений и организаций, проведении съездов, в осуществлении педагогических экспериментов (негосударственные школы, например яснополянская школа Л.Н. Толстого), выработке этических и организационных норм образовательного сообщества как профессионального сообщества и, наконец, в выдвижении законодательных инициатив, направленных на правовое закрепление идеи образования в общественном устройстве России. Все эти формы проявления инициативы в совокупности составляют корпус «общественной инициативы».

Эти смыслы характерны для деятельности общественно-педагогических движений, аккумулирующих гражданские, политические, образовательные интересы населения, связанные с воспитанием подрастающего поколения. Мы рассматриваем в ретроспективном плане инициативы, носившие явно прогрессивно-перспективный характер по отношению к введению всеобщего начального образования. Условимся считать, что инициатива выступает в роли идеологической базы – это разновидность общественной активности, важнейшее

условие и стимул интенсивной деятельности. Новаторское содержание инициатив формирует общественное мнение, способствующее прогрессивным преобразованиям в системе просвещения.

Следует подчеркнуть взаимосвязь инициатив и инноваций. Инновация – явление культуры, появившееся за пределами предшествующих стадий ее развития. Возможность введения инноваций возникла на данной стадии (имеется в виду начало XX в.) и получила в ней признание. Это означает, что инициативы общественно-педагогического движения социализировались. Главная характеристика инициативы – добровольность деятельности: человек или сообщество берут на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм. С точки зрения содействия, общественному благу следует отличать полезную инициативу от инициативы асоциальной.

Список литературы

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.

2. Гончаров М.А. Государственно-общественное управление педагогическим образованием как социально-педагогическое явление / М.А. Гончаров, Т.Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2013. – №3. – С. 34– 38.

3. Соломатина Т.Б. Ликвидация неграмотности населения в России в первой половине XX века: Монография. – М.: Педагогическое общество России, 2013.

Соломатина Тамара Борисовна – д-р пед. наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Соломатина Тамара Борисовна
Коломникова Анастасия Александровна

ВСТУПЛЕНИЕ РОССИИ В ПЕРИОД ИНТЕНСИВНОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В XIX в.

***Ключевые слова**: общественная инициатива, образование, история образования, общественно-педагогическое движение.*

Статья посвящена взаимовлиянию экономического процесса и развития образования в России XIX столетия.

***Keywords**: public initiative, education, history of education, socio-pedagogical movement.*

The article is devoted to mutual influence of an economic process and development of education in Russia in XIX century.

Индустриализация и промышленный переворот в Англии в последней трети XVIII столетия ознаменовали начало новой эры в истории человечества – эры современного индустриального развития, рыночной экономики, буржуазных демократий и массовых социальных движений. В 30-х годах XIX века промышленный переворот переживает Франция, сбросившая путы феодальных отношений. Несколько позднее к этим странам присоединяются Соединенные Штаты Америки и Германия, некоторые более малочисленные европейские государства.

Господствовавшая в России в этот период система феодально-крепостнических отношений являлась существенной преградой на пути развития ее производительных сил. Многочисленные проекты либерализации социально-экономических отношений, выдвигавшиеся с начала столетия, неизменно наталкивались на упорное сопротивление консервативного дворянства, видевшего в капиталистическом прогрессе пагубные для себя последствия. Тем не менее, экономический потенциал страны набирал темпы своего развития. Уже в 40-х годах XIX века стали зарождаться и созревать предпосылки для промышленного переворота. В эти годы наблюдается значительный вывоз из Англии в Россию современных станков и промышленного оборудования, призванного заменить ручной труд машинным [8, с. 232].

В первой половине XIX века резко сокращается число т.н. «посессионных мануфактур», основанных на труде подневольных работников. Вместе с тем растет доля наемного труда в промышленном производстве. В 1825 году посессионные рабочие составляли лишь 14% работников обрабатывающей промышленности, в то время как в конце XVIII века – 41%. Снижается удельный вес и вотчинных мануфактур. В 1840 году они составляли всего лишь 5% всех мануфактур (в конце XVIII в. – 16,5%). К середине столетия капиталистическая мануфактура стала господствующей в промышленном секторе страны. В 1860 году удельный вес наемных рабочих, по своему социальному положению в основном оброчных крестьян, в обрабатывающей промышленности составлял более 80%, в хлопчатобумажной – свыше 95%. Лишь в добывающей промышленности преобладал еще подневольный труд [18].

Параллельно с изменением социальной структуры российской промышленности росла и энерговооруженность промышленного труда. Предприятия, применявшие вольнонаемных рабочих, первыми внедряли у себя прогрессивное оборудование и машины.

В этом отношении лидировала хлопчатобумажная промышленность, которая с момента своего возникновения развивалась как капиталистическая и ори-

ентировалась на массовый рынок. Первая бумагопрядильная фабрика (Александровская мануфактура) была открыта в Петербурге в 1798 году. Применение машин позволило поднять на этом предприятии производительность труда в 1805–1840 годах в 22 раза. В 30-х годах XIX века начинается массовое применение машин в хлопчатобумажной промышленности.

К середине столетия переход к фабричному производству в хлопчатобумажной промышленности страны был фактически завершен. В суконном и шерстяном производстве фабрики давали 60% всей продукции.

Развитие легкой промышленности, как и в других странах, переживших промышленный переворот, повлекло за собой подъем машиностроения и металлообработки, горнодобывающей промышленности. К середине века в России насчитывалось 19 машиностроительных заводов, число которых постоянно росло. В 1861 году их было уже 99.

В первой половине XIX века начинается развитие отечественного парового транспорта. В 1850 году по рекам страны ходили 99 пароходов, а в 1860 году – 339. Появляются первые железнодорожные линии, развивается почтовая связь. К середине века по сравнению с первой его четвертью в полтора раза вырос внешнеторговый оборот России. В структуре импорта преобладали изделия промышленности, в структуре экспорта – хлеб.

Российская промышленность и торговля, армия и флот на протяжении всей первой половины XIX столетия испытывали острый дефицит в грамотных кадрах. Сложившаяся в феодальную эпоху система народного образования была неразвитой и примитивной. Феодальное общество с его рутинным производством не испытывало особой нужды в образованных работниках, а следовательно, и не считало нужным тратить на образование какие-либо значительные средства. Лишь крайняя необходимость побудила преобразователя России Петра I к созданию некоторых основ школьной системы. Появившиеся в его бытность государственные элементарные общеобразовательные учреждения – цифирные училища и гарнизонные школы для обучения солдатских детей, как и специальные учебные заведения для подготовки работников разного профиля, носили единичный характер и слабо удовлетворяли невзыскательные потребности современного им производства. Задуманные как всесословные, они вскоре после смерти Петра превратились в сословные учебные заведения и пришли в упадок. Определенное развитие получила лишь элитарная школа, готовившая дворянскую молодежь к воинской службе и чиновничьей карьере.

Только в екатерининскую эпоху правительство вновь возвращается к проблеме народной школы. В то время, когда во многих европейских странах уже активно поднимался вопрос о введении всеобщего начального обучения, в России лишь разрабатывались планы устройства народных училищ, призванных удовлетворить элементарные нужды немногочисленных городов в грамотных людях. Об обучении сельского населения вопрос практически не Школьным уставом 1786 года в России вводились два учебных заведений – *главные народные училища* с пятилетним курсом обучения, которые разрешалось создавать средства городских самоуправлений в губернских городах, и *малые народные училища* с двухгодичным курсом обучения, для уездных городов. К концу XVIII столетия в России действовало 315 малых и главных народных училищ, в которых обучались 19915 воспитанников и преподавало 790 учителей [6, с. 78]. Примечательно, что по своему социальному составу это была всесословная школа, обеспечивавшая образовательные потребности различных социальных слоев. Об этом свидетельствуют материалы приводимой ниже таблицы 1.

Таблица 1

Данные о составе учащихся главных народных училищ за 1801 год [5, с. 154]

Социальное происхождение учащихся	*В % к общему числу учащихся*
Из дворян	33
Из мещан	14
Из купцов	12
Солдатских детей	11
Детей крепостных и дворовых	11
Детей приказных и разночинцев	8
Детей однодворцев и крестьян	5
Детей лиц духовного звания	2
Прочих (дети казаков, иностранцев и др.)	4

Устав народных училищ 1786 года положил начало государственной системе городских общеобразовательных школ. Определенное развитие эта система получает в первой четверти XIX века, в царствование Александра I. По данным *«Статистического изображения городов и посадов Российской империи по 1825 год»*, здесь насчитывалось всего 533 штатных города, 102 заштатных и 51 местечко и посад. При этом ни одного учебного заведения не имели 131 штатный город, 81 заштатный и 47 посадов и местечек. По одному учебному заведению имели 232 города, 15 заштатных городов и 3 посада и местечка. Более 10 учебных заведений имели 12 городов: Бахчисарай (15), Вильна (16), Дерпт (16), Киев (13), Либава (14), Митава (13), Москва (57), Ревель (42), Рига (33), Петербург (101), Туккум (10), Харьков (25). Таким образом, в 686 городских поселениях империи с населением, превышавшим 3,5 млн человек, в 1825 году насчитывалось 1095 учебных заведений различного рода [16, с. 23].

В 1802 году наряду с другими ведомствами в России было создано *Министерство народного просвещения*. Для удобства руководства системой образования страна была разделена на 6 учебных округов. Содержание всех учебных заведений, кроме приходских школ, было принято почти полностью на государственный счет. Согласно утвержденному в 1804 году *«Уставу учебных заведений, подведомственных университетам»* в стране была установлена система народного образования, которая состояла из *приходских училищ*, которые могли открываться как в городах, так и в селах; *уездных училищ*, действовавших как минимум по одному в губернских и уездных городах; *гимназий*, которые должны были функционировать в каждом губернском городе.

Срок обучения в приходских школах был одногодичным: от конца и до начала новых полевых работ. Продолжительность занятий – 9 часов в неделю. В учебный план приходских училищ входили: Закон Божий, нравоучение, чтение, письмо, первые четыре действия арифметики и объяснительное чтение книги «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

Уездные училища были призваны подготавливать учащихся к поступлению в гимназию и сообщать детям личных сословий необходимые познания сообразно «состоянию их и промышленности». В училищах предусматривался двухгодичный курс обучения. Учебный план включал в себя: Закон Божий; чтение книги «О должностях человека и гражданина»; российскую грамматику и грамматику местного языка (в национальных районах империи); всеобщую и русскую географию; всеобщую и русскую историю; арифметику; рисование; начальные правила геометрии, физики, естественной истории и технологии тех производств, которые преобладали в данной местности.

В задачи гимназического образования входила подготовка учащихся для поступления в университеты, а также сообщение желающим «сведений, необходимых для благовоспитанного человека». Наряду с общеобразовательными предметами, в число которых входили латынь, немецкий и французский языки, гимназисты изучали теорию коммерции и технологию.

Таким образом, школьный *Устав 1804* года в известной мере ориентировался на удовлетворение нужд отечественной промышленности и торговли в квалифицированных кадрах, что в условиях слабо развитой сети профессиональных учебных заведений имело позитивное значение. Выпускники уездных училищ, и тем более гимназий, могли осваивать современное промышленное оборудование, руководить отдельными производствами, заниматься коммерческой деятельностью. Что же касается приходских училищ, то при благополучных условиях могли стать исходной базой для создания в стране массовой народной школы. В помещичьих селах ответственность за создание таких училищ возлагалась на помещиков. В поселениях казенных крестьян училища вверялись местным священникам и должны были содержаться на средства населения. В городской местности приходские училища организовывались и содержались местным самоуправлением – городскими думами и приказами общественного призрения.

Однако базой для создания массовой народной школы приходские училища так и не стали. Они получили распространение лишь в городах. В сельской местности училища были единичным явлением. Для приходского духовенства это была дополнительная обуза. Помещики же в массе своей считали открытие и содержание приходских училищ делом не только бесполезным, но и вредным. Грамотный крестьянин был для них даже опасен, поскольку мог заводить разговоры о своих правах, писать жалобы. Аналогичной точки зрения придерживался и главный «просветитель народа» помещик, адмирал и посредственный литератор А.С. Шишков. Заняв в мае 1824 года пост министра просвещения, он полагал, что «обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу оного количество людей принесло бы более вреда, нежели пользы. Наставлять земледельческого сына в риторике было бы приготовлять его худым и бесполезным или еще вредным гражданином» [6, с. 94].

В отличие от православного духовенства римско-католическая церковь западных губерний страны относилась к вопросам народного образования более серьезно. Чувствовались европейские веяния, стремление этой конфессии укрепить свою позицию. На состоявшемся в 1803 году в Луцке съезде римско-католического духовенства создание приходских училищ было признано «первой надобностью». Духовенство обязывалось устраивать училища при каждом костеле, на что выделялись внушительные средства. Согласно принятому в 1807 году Уставу для приходских училищ в Волынской, Киевской и Подольской губерниях, преподаваемые в них предметы различались по сословиям. При этом дети крестьян должны были обучаться предметам, «относящимся к хозяйственным надобностям» [16, с. 755].

Последнее десятилетие царствования Александра I стало для России временем сгущающейся реакции. Первые ее проявления были связаны с созданием в 1815 году в Европе монархического «Священного союза», в котором Россия как победительница Наполеона Бонапарта занимала ведущее положение. Договор, заключенный между европейскими монархами, включал в себя и пункт, который предусматривал борьбу с вольнодумством, основание народного воспитания «на благочестии». Для усиления такого воспитания в 1819 году, правда, на непродолжительное время были объединены в единое министерство духовное ведомство и ведомство народного просвещения.

Восстание декабристов еще более усугубило ситуацию. В 1828 году был принят новый Устав учебных заведений, на основании которого в систему образования вносились существенные изменения. Установленная Уставом 1804

единая система школ, отдельные звенья которой служили подготовительными ступенями к последующим, а начальная школа являлась фундаментом всей системы образования, отменялась. Общеобразовательная школа становилась сугубо сословной.

Как разъяснял один из главных разработчиков нового устава А.С. Шишков, приходские училища должны были существовать для крестьян, мещан и промышленников низшего класса. Уездные училища предназначались для купечества, обер-офицерских детей и дворян.

В этом вопросе А.С. Шишков не был оригинален. На таких принципах строилась сословная педагогика XVIII века. Эти принципы, но в гораздо более цивилизованном виде, отстаивал в начале XIX века И.Л. Пнин в своем «Опыте о просвещении относительно России».

Гимназии – преимущественно для дворян. Не внося ничего нового и позитивного в материальную часть школьной жизни, новый устав значительно суживал задачи народного образования, был шагом назад в постановке школьного дела.

Наряду с министерскими и церковными в первой трети XIX столетия в России открывались и действовали народные школы других государственных ведомств, заинтересованных в подготовке элементарно грамотных кадров. На основе данных опубликованной в 1838 году *«Таблицы учебных заведений всех ведомств Российской империи, с показанием отношения числа учащихся к числу жителей»* А.Г. Рашиным был составлен ряд интересных таблиц, позволяющих представить общую картину состояния народного образования на 1834 год, к сожалению, практически не используемых историками отечественной школы.

Таблица 2

Распределение учащихся всех учебных заведений по ведомствам в 1834 году [14, с. 51]

Ведомства	*Численность учащихся в тыс. в % к итогу*
Все ведомства	245,0 100
Министерство народного просвещения	76,9 31,4
Духовное ведомство	57,4 23,4
Военное ведомство	52,5 21,4
Министерство внутренних дел	39,7 16,2
Учреждение им. п. Марии Федоровны	5,2 2,1
Морское ведомство	4,2 1,7
Корпус горных инженеров	3,7 1,5

Как свидетельствуют данные таблицы 2, школы учебного ведомства составляли менее трети учебных заведений, действовавших в стране. Пятая часть всех школ относилась к военному ведомству, которое ведало не только подготовкой офицерского состава, но и возобновило практику организации начальных училищ для детей нижних чинов, а также занималось обучением вновь принятых на службу рекрутов. В военном ведомстве состояло более 50 школ кантонистов, в которых обучилось около 19 тыс. человек. Определенную заботу о развитии начальной школы проявляло и Министерство финансов. До учреждения в 1837 голу особого Министерства государственных имуществ в его ведении находились государственные крестьяне. Школы этого ведомств ориентировались в основном на подготовку волостных и сельских писарей. С учреждением нового министерства и назначением на пост министра графа П.Д. Киселева среди государственных крестьян был проведен ряд либеральных реформ административного, экономического и бытового характера. Уже в 1838 году Министерство государственных имуществ признало, что одних во-

лостных школ недостаточно и что необходимо проявить заботу о развитии умственных способностей сельского населения. Во всеподданнейшем отчете за 1847 год П.Д. Киселев писал: «Действие попечительства об устройстве хозяйственного быта крестьян должно идти наравне с народным образованием. Все улучшения, вводимые насильственно, не могут иметь ни успеха, ни прочности; напротив, при распространении между крестьянами полезных сведений и убеждений о выгоде усовершенствованного хозяйства, когда поселяне приобретут более ясные понятия о вещах, более ясные ощущения новых потребностей, тогда родится желание и труд к улучшению хозяйственного быта» [6, с. 98].

Получив в наследство от Министерства финансов 60 приходских училищ с 1880 учащимися [2, 50], Министерство государственных имуществ сумело за короткий срок значительно расширить подведомственную школьную сеть. О динамике ее развития можно судить по следующей таблице, составленной А.Г. Рашиным на основании материалов А. Раева *«О мерах к распространению образования между государственным и удельным населением»* опубликованных в «Журнале Министерства государственных имуществ».

Таблица 3

Число училищ и учащихся в селениях государственных крестьян в 1842–1859 годах [14, с. 55]

Годы	*Число училищ*	*Учащихся (тыс.)*	*Годы*	*Число училищ*	*Учащихся (тыс.)*
1842	226	13,8	1851	1892	75,1
1843	1235	28,5	1852	1971	78,8
1844	1512	45,9	1853	1744	76,6
1845	1654	49,2	1854	1745	80,1
1846	1733	55,6	1855	1805	79,4
1847	1819	91,5	1856	1718	75,1
1848	1805	61,1	1857	1702	78,8
1849	1869	70,2	1858	1672	72,3
1850	1829	70,0	1859	1799	76,8

Как свидетельствуют приведенные в таблице 3 данные, число учащихся в подведомственных Министерству государственных имуществ приходских училищ выросло с 13,8 тыс. человек в 1842 г. до 76,8 тыс. человек в 1859 г. Этот прирост приходился в основном на 1843–1847 годы, когда реформаторские идеи в кабинетах ведомства государственных имуществ были особенно популярны. Однако, как отмечают некоторые исследователи русской школы (Б.Б. Веселовский, Н.В. Чехов и др.), созданная в селениях государственных крестьян учебная база оказалась непрочной. Средства на содержание приходских училищ крестьянские общества должны были выделять в административно-принудительном порядке. В 60-е годы, когда было введено новое положение о бывших государственных и удельных крестьянах, основанное на принципах самоуправления и сборы на приходские училища стали необязательными, эти училища почти повсеместно прекратили свое существование [17, с. 30].

Несомненная заслуга Министерства государственных имуществ перед русской народной школой состояла том, что в отличие от учебного ведомства, призванной напрямую заниматься совершенствованием содержания и методов образования, но мало интересовавшегося этими вопросами, оно пошло по пути самостоятельного поиска путей и средств улучшения постановки начального обучения с учетом последних достижений педагогической теории и практики

того времени. Эту работу возглавил специальный Ученый комитет министерства, объединивший вокруг себя лучших педагогов и методистов страны. В их числе был и известный писатель В.Ф. Одоевский, автор целого ряда учебных книг и методических пособий для начального обучения, в том числе *«Руководства для учителей приходских и уездных училищ»*. Педагогическая деятельность В.Ф. Одоевского в Ученом комитете Министерства государственных имуществ была направлена на создание полноценной образовательной сельской начальной школы. Он внес существенные коррективы в учебную жизнь сельских училищ, снабдив учителей передовой педагогической литературой и включив в число предметов, изучавшихся в училищах, кроме чтения, письма и арифметики, хоровое пение, вольные движения под музыку (гимнастику), чистописание и черчение. Через свои учебные и народные книги Владимир Федорович знакомил учащихся с естествознанием, географией и историей России [12, с. 340].

Большой вклад внес В.Ф. Одоевский и в улучшение преподавания в начальных учебных заведениях ведомства Четвертого отделения собственной его императорского величества канцелярии (с 1854 г. – Ведомство учреждений императрицы Марии). Под попечением ведомства, возникшего в конце XVIII столетия, находились первоначально лишь *воспитательные дома*, в которых воспитывались и получали образование незаконнорожденные дети и дети-сироты. С 1834 года при ведомстве стали создаваться *сиротские институты*, готовившие домашних учителей и учительниц. В 1837 году в систему учебных заведений ведомства входят *детские приюты*. Первый из них был открыт в Петербурге при Доме призрения трудящихся на средства известного фабриканта-горнозаводчика и мецената А.Н. Демидова. Приют предназначался для детей, «оставляемых матерями, идущими на заработки», и осуществлял дневной присмотр за детьми работниц демидовских промышленных предприятий. Вскоре в различных районах столицы были открыты еще четыре аналогичных учебно-воспитательных учреждения. В 1838 году для руководства приютами был создан Комитет главного попечительства детских приютов. Принимая активное участие в работе Комитета, В.Ф. Одоевский разработал в 1839 году *«Положение о детских приютах»*, которое предусматривало религиозно-нравственное воспитание детей, укрепление их физического здоровья и развитие умственных способностей. Детей младшего возраста здесь обучали чтению, письму, первым правилам счета, а старшего возраста – четырем правилам арифметики.

В том же 1839 году, обобщив позитивный опыт детских приютов по обучению грамоте, В.Ф. Одоевский издал брошюру *«Таблица складов для детских приютов»*. Этой работой был сделан первый в отечественной педагогической литературе шаг от буквослагательного к звуковому методу обучения грамоте, впоследствии блестяще разработанному К. Д. Ушинским в *«Родном слове»*.

Собственной сетью учебных заведений, в том числе дававших и начальное образование, обладал Штаб корпуса горных инженеров [7, с. 41–52]. Эти школы вели свое начало еще с петровских времен и были предназначены для подготовки специалистов горной промышленности. С начала XIX века они делились на *малые горные школы*, в программу которых входили учебные предметы приходских и уездных училищ, а также столярное, слесарное, токарное и другие ремесла, и *главные горные школы*, где преподавались алгебра, геометрия, тригонометрия, основы физики, механики и гидравлики, горное искусство, иностранные языки и другие учебные дисциплины. Выпускники главных горных школ использовались в качестве техников и даже инженеров.

Позднее произошла реорганизация учебных заведений горного ведомства и они стали делиться на *заводские школы, горные училища и окружные училища*. *Заводские школы*, просуществовавшие около полувека (с конца XVIII столетия по 1849 год), давали своим воспитанникам элементарное начальное образование и знакомили их с главнейшими горными породами и

заводской продукцией. В них прошли обучение в общей сложности 2160 мальчиков. С 1817 стали открываться *горные училища*, программа которых мало отличалась от заводских школ. Курс обучения в них, как и в заводских школах, был двухгодичным и ориентировался на подготовку квалифицированных рабочих. Более высоким типом являлись *окружные училища*. Здесь курс обучения был четырехгодичным и включал в себя общеобразовательные предметы в объеме начальной школы, специальные предметы горнозаводского профиля, практическую подготовку. Учебные заведения такого рода размещались преимущественно на Урале и на Алтае.

Развитие фабричной промышленности заставило предпринимателей обратить определенное внимание на подготовку квалифицированных рабочих и распространение среди них элементарной грамотности. Фабриканты и заводчики не только начинают вносить пожертвования на начальную школу, но и сами проявляют активность в открытии таких школ. Одним из первых в России учебных заведений подобного рода стала открытая в 1816 году в Москве Т.В. Прохоровым *школа для малолетних мастеров*. Курс обучения в ней был рассчитан на 1–2 года. Ученики изучали часослов и псалтырь, Закон Божий, письмо, чтение, счетоводство и рисование. Кроме того, непосредственно на фабрике дети и подростки знакомились с различными ремеслами – ткацкими, набивным, резьбой по дереву и др. Первоначально в школу было принято 30 мальчиков. К середине 30-х годов здесь уже обучалось около 300 человек [12, с. 239].

Частные школы, подобные прохоровской, редко попадали в общую или ведомственную статистику и судить об их реальном количестве в первой половине XIX века довольно трудно. Тем не менее, можно предположить, что к середине столетия они действовали при каждом более или менее крупном предприятии фабрично-заводской индустрии.

Вернемся к общей статистике, безусловно, не вполне объективной, но тем не менее дающей некоторые представления о происходивших в сфере народного образования процессах во второй четверти века. Наиболее полные и систематизированные сведения на этот счет также представлены в работе А.Г. Рашина. Исследователь отмечает, что, если, сопоставить общее число учащихся в 450 тыс. по данным 1856 года с данными 1834 года – 245,5 тыс. и учесть неполноту данных как за 1834, так и за 1856 год, число учащихся во всех учебных заведениях России возросло примерно на 80% [14, с. 56].

При общем количестве 8227 училищ на империю с 450002 учащимися на ее европейскую часть приходилось 7841 училище с 432889 учащимися, на Сибирские губернии и области – 312 училищ с 11608 учащимися и на Кавказское наместничество 74 училища с 5505 учащимися. Соответственно на 100 жителей европейской части империи приходилось 0,75 учащихся, Сибирских губерний и областей – 0,35 учащихся, Кавказского наместничества – 0,19 учащихся [14, с. 56].

Наибольшее количество учащихся по отношению к местному населению имело место в Лифляндской (4,62), Курляндской (2,72), Петербургской (2,17), Саратовской (1,56) и Московской (1,36) губерниях. Хуже всего обстояло дело с народным образованием в Кавказском наместничестве (0,19), Волынской (0,23), Подольской (0,25) губерниях и в Области Войска Донского (0,25).

Сравнение среднего показателя охвата начальным образованием жителей страны (0,7 учащихся на 100 человек населения) с аналогичными данными европейских государств свидетельствует о том, что Россия находилась в этом отношении на одном из самых последних мест.

В течение всей первой половины XIX века расходы российской государственной казны на народное образование не только не увеличивались, но даже уменьшались относительно общих государственных расходов. Если в 1805 году расходы Министерства народного просвещения составляли 2,1%

всех государственных расходов, то в 1850 году они составили только 1%, а в 1855 году понизились до 0,6% [16, с. 34].

На протяжении многих лет государство не только не поощряло развитие частной и общественной инициативы в школьном строительстве, но и препятствовало ей, руководствуясь при этом не здравым смыслом, а административными амбициями. Особо отрицательную роль сыграл Устав 1828 года, который ввел в организацию народного образования небывалую до тех пор регламентацию и привел к общему ухудшению постановки школьного дела. Вряд можно найти оправдание принятому в 1831 году правительственному решению, запрещавшему вновь открывать частные школы в столичных городах – Петербурге и Москве. В других же местностях для их открытия требовалось не больше и не меньше, как разрешение министра. Содержание начального школьного образования, также как среднего и университетского, подвергалось строгой чиновничьей и церковной цензуре. В государственном масштабе даже не поднимался вопрос о подготовке для народных школ учительского персонала.

Все это и многое другое свидетельствует о том, что, по крайней мере, до середины XIX века государство практически не осознавало смысла и значения народной грамотности для общего экономического, социального и культурного подъема страны. И даже такие далеко не бездарные представители высшей власти, как министр финансов и реформатор Е. Ф. Канкрин, позволяли себе циничные высказывания о том, что «простой человек, для своего собственного счастья и спокойствия, не должен быть слишком учен» [4, с. 176].

Поражение России в Крымской войне 1853–1856 годов было расценено многими российскими государственными деятелями и политиками как национальная катастрофа. Не дождавшись трагической развязки этого события, покончил жизнь самоубийством некогда всемогущий «жандарм Европы» Николай I. Воцарение на трон молодого императора Александра II сопровождалось ростом либеральных настроений, общественно-демократическим подъемом, охватившим многие слои российского общества. В сложившейся обстановке как никогда актуальными стали вопросы отмены крепостного права и общей либерализации общественной жизни. В официальной и неофициальной печати все чаще стали раздаваться голоса о том, что у России нет иной альтернативы и иного пути развития, чем тот, на который уже вступили ведущие европейские страны и который связан с активным развитием новых, капиталистических отношений.

С началом нового царствования начались бурные дебаты по крестьянскому вопросу, имевшему для России не столько социально-политическое и экономическое, сколько нравственное значение. Были созданы государственные комиссии и комитеты по подготовке судебной реформы и местного самоуправления. На повестку дня со всей остротой встают и вопросы народного образования. Они начинают широко освещаться на страницах столичной и провинциальной печати, в общественных собраниях, студенческих кружках.

Среди прочих изданий обратился к школьной проблеме и один из популярных среди читающей российской публики, наряду с *«Современником»* и *«Отечественными записками»*, журнал морского ведомства *«Морской сборник»*. Его редакция решила посвятить вопросам образования ряд публикаций и привлекла к этому авторитетных авторов. Среди них оказался и известный русский хирург, член-корреспондент Академии наук, обладатель ряда престижных научных премий Николай Иванович Пирогов, получивший к тому времени известность и как организатор полевых госпиталей в осажденном Севастополе и первой в истории общины сестер милосердия.

Но не только научно-медицинские проблемы беспокоили Н.И. Пирогова. Человек широчайшего кругозора, пламенный патриот России, он с сердечной болью переживал все, что происходило в стране. Эта боль и заставила его еще

в 1850 году подготовить материал под названием *«Вопросы жизни»*, содержавший итоги его многолетних нравственно-философских исканий и раздумий о судьбах Родины. Однако в тот период статья не была опубликована. Она ждала своего часа. А тем временем, сталкиваясь с реальной действительностью, Н.И. Пирогов вновь и вновь убеждался в том, что существовавший в стране порядок жизни омерзителен и бесперспективен, что России необходимы крутые и решительные перемены. Новое царствование, на которое возлагались большие надежды, общественный подъем, растущая заинтересованность общества в переменах и стали для Н.И. Пирогова часом откровения. *«Вопросы жизни»* были опубликованы в июльской книжке «Морского сборника» за 1856 год.

В стране, где «поэт больше, чем поэт», печатное слово всегда было больше, чем просто слово. Публикация статьи Н.И. Пирогова вызвала среди читателей бурю восторженно-эмоциональных откликов, наряду со славой ученого принесла ему славу педагога-просветителя, явилась своеобразным манифестом эпохи [12, с. 250]. Подвергнув резкой критике мерзости русской жизни, Н.И. Пирогов выдвинул идеи нравственного раскрепощения личности, создания «истинно гражданского общества», призвал к воспитанию нового, «истинного человека», способного выдержать неравный бой с окружающей действительностью и выйти из него победителем.

Вопросы гуманизации общественных отношений, решительного преобразования всей существовавшей в стране системы воспитания и образования подрастающих поколений были для России действительно *вопросами жизни*.

Выдвинув и обосновав свой идеал человека и гражданина, Н.И. Пирогов активно выступил в защиту «общечеловеческого образования» как основы основ формирования нравственных и гражданских качеств личности. По мысли Н.И. Пирогова, такое образование не должно подменяться ранней профессионализацией (специальным, реальным образованием). Специализация в начальном образовании, как атавизм феодальной эпохи, вредна и для человека, и для общества. Специальное образование должно строиться исключительно на базе общечеловеческого, нравственно-научительного просвещения, доступного всем гражданам общества в равной степени. Большое внимание Н.И. Пирогов уделял женскому образованию и семейному воспитанию – вопросам, которые до этого оставались не только за порогом внимания официальной, но и общественной педагогики. Высоко поднимая на щит женщин-матерей и воспитательниц, Н.И. Пирогов писал, что «ухаживая за колыбелью человека, утверждая игры его детства, научая его лепетать и первые слова, и первую молитву, они делаются главными зодчими общества. Краеугольный камень кладется их руками» [13, с. 71].

Необычайно яркая палитра глубоких мыслей и чувств автора *«Вопросов жизни»* вызвала уважение и симпатии даже тех, кто примыкал к леворадикальному лагерю и связывал ближайшие перспективы страны не просто с реформами, а с коренными революционными преобразованиями. Идейные вожди левых – Н.Г. Чернышевский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, – критикуя Пирогова-либерала, не могли пройти мимо заслуг Пирогова-гуманиста и патриота. В частности, Н.А. Добролюбов отмечал, что «Вопросы жизни» «поразили всех – и светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. Все читавшие статью г. Пирогова, были от *нее в вост*орге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы» [1, с. 493].

В течение нескольких месяцев статью *«Вопросы жизни»* перепечатали практически все издававшиеся в России журналы. В столицах и провинции явочным порядком стали создаваться педагогические кружки и общества, горевшие желанием воплотить в жизнь идеи выдающегося ученого и педагога-

гуманиста. Как явление общественной жизни в стране возникает педагогическая журналистика. Уже в 1857 году начинают выходить сразу два педагогических издания – *«Журнал для воспитания»* и *«Русский педагогический вестник»*. До этого в стране выходило лишь одно подобное издание – *«Педагогический журнал»* (1833–1834). Подавая в октябре 1856 года прошение об издании *«Журнала для воспитания»*, его издатель и редактор, педагог-демократ А.А. Чумиков писал, что цель журнала состоит в том, чтобы «сообщать родителям и воспитателям все, что может облегчить их труд и способствовать достижению великой цели – сделать из своих детей и воспитанников добрых и сведущих людей и полезных граждан.

Знакомясь с успехами воспитания и обучения, вызвать опытных преподавателей, преданных своему делу, к обмену мыслей и наблюдений, и стать таким образом, посильным органом педагогической деятельности в нашем отечестве» [11, с. 63]. В 1857–1863 годах журнал опубликовал целый цикл статей К. Д. Ушинского. Среди его авторов были Н.А. Добролюбов, Н.Х. Вессель, П.Г. Редкин и другие известные общественные деятели и педагоги.

Журнал «Русский педагогический вестник» издавался в 1857–1861 годах известным деятелем просвещения, профессором Главного педагогического института Н.А. Вышнеградским. Его роль в истории русской педагогической журналистики оказалась менее значительной, поскольку издание не имело четко определенной педагогической линии и ориентировалось в основном на проблемы женского образования (статьи Н.А. Вышнеградского и В.Я. Стоюнина). Тем не менее, организация независимого педагогического журнала уже сама по себе была примечательным явлением общественной жизни.

Вслед за *«Журналом для воспитания»* и *«Русским педагогическим вестником»* последовала целая серия педагогических изданий. В 1861 году увидел свет журнал И.И. Паульсона и Н.Х. Весселя *«Учитель»*. В 1862 году Л.Н. Толстой предпринял издание педагогического журнала *«Ясная Поляна»*, поднимавшего не только образовательно-воспитательные, но и общественные проблемы. С 1864 года стал выходить «Педагогический сборник» Управления военно-учебных заведений, с 1866 года «Детский сад» (впоследствии переименован в *«Воспитание и обучение»*). В 1869 году вышел первый номер журнала *«Народная школа»*. Под влиянием новых веяний был реорганизован из официально-информационного в научно-педагогический *«Журнал Министерства народного просвещения»*, работой которого в 1860–1861 годах руководил К.Д. Ушинский.

С первых своих шагов общественная педагогическая журналистика становится не просто глашатаем новых педагогических идей и направлений, но и важным средством консолидации демократических сил, заинтересованных в коренной модернизации системы образования. Благодаря общественно-педагогическим изданиям десятки и сотни передовых педагогов и деятелей образования ощутили, что они не одиноки в своем стремлении зажечь над Россией свет знания, превратить «убогую», но и «всесильную матушку-Русь» в передовое современное государство, что у них есть единомышленники во всех слоях общества.

Педагогическая журналистика стала опорой в деле идейного и организационного сплочения сторонников педагогических взглядов Н.И. Пирогова. Она взяла на себя то, что не брало на себя, да и не в силах было взять, ввиду полного отсутствия авторитета в массах, учебное ведомство Российской империи – объединение всех живых, творческих сил общества для совместных действий на благо отечественного просвещения и прогресса страны.

Публикация статьи Н.И. Пирогова *«Вопросы жизни»* стала отправной точкой развития в России нового социального феномена – *общественно-педагогического движения*. Идеи и лозунги, учения и доктрины имеют свойство обретать живую плоть, становиться материальной силой. И происходит это, как

справедливо отмечал великий экономист и философ Карл Маркс, тогда, когда они овладевают массами. Именно такая судьба была уготовлена идеям выдающегося хирурга и педагога-гуманиста. Стремление к преобразованию системы отечественного образования уже к концу 50-х годов приобретает характер *целенаправленной общественной деятельности*.

Организуются первые центры общественно-педагогического движения. Особое место среди них занимает *Петербургское педагогическое собрание* (официально утвержденный в 1869 году устав обозначил его как Петербургское педагогическое общество). По свидетельству «Отечественных записок», педагогическое собрание объединило «почти всю наличность умственных сил, посвятивших себя в нашей столице практическому делу преподавания и воспитания, а также литературной разработке педагогических вопросов».

Ярким отражением общественного стремления поднять народную грамотность явилось возникшее в конце 50-х годов движение за создание воскресных школ. Подобный тип учебных заведений для взрослого трудящегося населения, не получившего своевременно начального образования, имел в Европе широкое распространение еще с последней четверти XVIII столетия. В частности, в Англии первая такая школа была открыта в 1780 году в городе Глочестер Р. Рэйксом. К концу столетия воскресные школы получили повсеместное распространение и продолжали развиваться в дальнейшем благодаря специальному Обществу воскресных школ [9, с. 5]. Для России воскресные школы многие годы были лишь плодом мечтаний: на пути их создания стояли суровые правительственные запреты. Либерализация общественной жизни и демократический подъем эпохи «великих реформ» создали благодатные условия для реализации гуманной педагогической идеи. В апреле 1859 года открывается первая воскресная женская школа М.С. Шпилевской в Петербурге. В сентябре того же года начинает занятия воскресная школа в Екатеринославе, организованная местным учителем Панченко. В октябре раскрывает двери первая воскресная школа в Киеве, созданная по инициативе местных студентов под руководством известного общественного деятеля профессора П.В. Павлова на базе Киевского уездного училища. В июне I860 года открывается первая воскресная школа в Москве. Вскоре здесь создается *Московское общество воскресных школ*, стараниями которого за четыре месяца открываются еще девять таких школ, где обучалось в общей сложности около 900 учащихся.

Движение за создание воскресных школ активно охватывает и провинциальную российскую глубинку. Позднее, в 1864 году, создание воскресных школ было официально разрешено. Но они стали относиться к категории общеобразовательных начальных училищ и их открытие обуславливалось целым рядом условий и формальностей. Лишь к концу XIX столетия воскресные школы вновь обретают массовый характер и становятся одним из эффективных средств ликвидации безграмотности трудящегося населения страны.

Первыми детищами общественно-педагогического движения стали и столичные *комитеты грамотности*: Петербургский при Вольном экономическом обществе и Московский при Московском обществе сельского хозяйства. Идея этих общественно-педагогических органов зародилась еще задолго до эпохи демократического подъема. Однако ее реализация стала возможной лишь в начале 60-х годов. Программа *Петербургского комитета грамотности* предусматривала оказание материальной помощи школам, издание книг для народного чтения, сбор статистических сведений о народном образовании.

В работе Комитета участвовали Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, работавший над проектом общества содействия народному образованию, известный издатель А.Ф. Погосский, инициатор создания воскресных школ в Киеве, а впоследствии председатель Совета уполномоченных частных бесплатных воскресных школ в Петербурге профессор П.В. Павлов, видные педагоги

Ф.Г. Толль, Ф.Ф. Резенер, А.Н. Страннолюбский, И.И. Паульсон, А.Ф. Петрушевский и др. В 1865 году членами Комитета состояли 528 чел. [12, с. 354].

Московский комитет грамотности был официально учрежден в 1845 году. Его цель была обозначена как «всенародное распространение грамотности на религиозно-нравственной основе». Наиболее крупным и авторитетным становится учрежденное в 1869 году *Харьковское общество распространения в народе грамотности*. Основное внимание общество уделяло организации в рабочих и сельских районах ежедневных и воскресных школ, народных библиотек, проведению массовых народных чтений. Общество имело свои отделения в Ахтырке, Богохудове, Волчанске, Славянске, Старобельске, Сумах и в других местностях Харьковской губернии.

Особенно активно общества содействия образованию и развитию грамотности создаются в 80–90-е годы. В эти же годы повсеместно создаются и общества взаимовоспомоществования учащим и учившим, в задачи которых входила не только материальная и моральная поддержка учительств, но и оказание практической помощи народной школе в совершенствовании ее работы, повышение образовательного и методического уровня учителей.

Так шел процесс формирования отдельных звеньев общественно-педагогического движения. Они рождались не случайно, а в результате насущных общественно-образовательных потребностей и строили свою работу в соответствии с этими потребностями.

Возникшая вскоре необходимость в координации общественно-педагогической деятельности стала реализовываться через систему общероссийских, региональных и местных педагогических съездов и съездов по вопросам народного образования, педагогических выставок, деятельность столичных общественно-педагогических организаций, таких, например, как созданный в 1864 году в Петербурге *Педагогический музей военно-учебных заведений*, приобретший славу одного из ведущих общероссийских методических центров образования. Один из первых Всероссийских съездов народных учителей состоялся в 1872 году при *Московской политехнической выставке*. Его участниками стали около 700 педагогов из различных регионов страны.

Публикация в *«Морском сборнике»* статьи Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» не прошла и мимо правительственных кругов. В это время в учебном ведомстве также были сильны реформаторские настроения. Во главе Министерства народного просвещения, правда, ненадолго, встали люди, дорожившие не только честью своего мундира, но и интересами родины. На волне общественных настроений министр народного просвещения А.С. Норов еще весной 1856 года отмечал во всеподданнейшем докладе Александру II необходимость предоставления общего образования всему населению страны. В начале 1857 года было отменено реакционное правительственное решение 1831 года, запрещавшее открывать в столичных городах частные пансионы и школы. Этот акт вызвал сильную волну общественной инициативы в школьном строительстве. Если в 1856 году в России насчитывалось 8227 начальных училищ с 450002 учащимися, то в 1863 году в 35735 училищах обучалось 954600 учащихся [14].

Список литературы

1. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений в 9-ти томах. Т. 1. – М. – Л.: Государственное издательство художественной литературы, 1961.

2. Историческое обозрение пятидесятилетия деятельности Министерства государственных имуществ 1837–1887. Ч. 2. Репринтное издание 1888 г. – СПб.: Альфарет, 2012.

3. Константинов Н.А., Струминский В.Я. Очерки по истории начального образования в России. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1953.

4. Канкрик Е.Ф. Очерки политической экономии и финансии. – СПб.: Типография Академии Наук, 1894.

5. Князьков С.К. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / С.К. Князьков, Н.И.Сербов. – М., 1910.

6. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России / Н.А. Константинов, В.Я. Струминский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1953.

7. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. – Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 1971.

8. Лященко П.И. История русского народного хозяйства. – М. – Л.: Госиздат, 1927.

9. Мижуев П.Г. Очерк развития и современного состояния народного образования в Англии. – СПб.: Изд. Г.Ф. Львовича, 1896.

10. Начальные народные училища и участие в них православного духовного ведомства. – СПб.: Изд. Г.Ф. Львовича, 1865.

11. Нефедова И.М. «Журнал для воспитания» и его редактор А.А. Чумиков // Сов. педагогика. – 1962. – №7. – С. 62–74.

12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.

13. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953.

14. Рашин А.Г. Грамотность и народное образование в России в XIX и начале XX в. // Исторические записки института АН СССР. – 2-е изд., доп. – М.: Изд. АН СССР, 1951. –С. 28–80.

15. Соломатина Т.Б. Ликвидация неграмотности населения в России в первой половине XX века: Монография. – М.: Педагогическое общество России, 2013.

16. Фальборк Г. Народное образование в России / Г. Фальборк, В. Чарнолуский. – СПб.: Земля, 1899.

17. Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. – М.: Мир, 1923.

18. Чунтулов В.Т. Экономическая история СССР. – М.: Высшая школа, 1969.

Соломатина Тамара Борисовна – д-р пед. наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Коломникова Анастасия Александровна – канд. экон. наук, доцент, проректор по финансово-экономическому развитию, доцент кафедры менеджмента НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Соломатина Тамара Борисовна
Скрипникова Наталья Борисовна

ВСЕОБЩЕЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЦЕНТРАЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА XIX СТОЛЕТИЯ

Ключевые слова*: общественная инициатива, начальное образование, история образования, общественно-педагогическое движение, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский.*

Статья посвящена истории распространения и реализации идеи всеобщего начального образования в России, авторским педагогическим концепциям и общественным движениям, связанным с начальным образованием в России XIX века.

Keywords*: public initiative, primary education, history of education, socio-pedagogical movement, N. I. Pirogov, K. D. Ushinskii.*

The article is devoted to a history of the spread and implementation of the idea of universal primary education in Russia, authors» pedagogical concepts and social movements related to primary education in Russia XIX century.

Передовая русская педагогика XIX столетия рассматривала право на полноценное образование как важнейшее и неотъемлемое право каждого гражданина. Как свидетельствовал опыт ведущих европейских государств, такое право могло быть обеспечено лишь всеобщим обязательным и бесплатным образованием, соответствующей государственной политикой. В процессе публичного обсуждения, опубликованного в 1860 году *«Проекта устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения»* выявились различные точки зрения, произошло размежевание участников формировавшегося общественно-педагогического движения на различные общественные течения. Наиболее многочисленную группу составили последовательные приверженцы педагогических идей Н.И. Пирогова, что впоследствии дало основание П.Ф. Каптереву говорить о зарождении в России общественной педагогики вообще и ее гуманитарного направления в частности [3, с. 240–321].

Им противостояли официально-охранительная церковная педагогика. Следует отметить, что впервые в истории отечественного образования министерский проект 1860 года был составлен с учетом не только правительственного видения данной проблемы, но и отдельных требований педагогической общественности. Свою работу над этим документом, как свидетельствует подробное исследование этого вопроса В.З. Смирновым [11], Ученый комитет министерства начал с критического просмотра школьного Устава 1828 года и определения исходных положений, которыми следовало руководствоваться при составлении нового устава. В числе намеченным исходных положений; касавшихся начальной школы, были: максимальная доступность школы для широких кругов населения; бессословность школы; привлечение к первоначальному обучению, по возможности, всех детей и в связи с этим применение некоторого принуждения в обучении (дебатировавшийся в течении многих лет среди западноевропейских и российских педагогов принцип обязательности обучения предусматривал взаимные обязательства государства и семьи, государства – учить, семьи – обеспечить регулярное посещение ребенком школы);

свобода частной и общественной инициативы в организации школ; обеспечение более тесной связи школы с населением и устранение бюрократизма и административного произвола в управлении учебными заведениями [11, с. 25].

Представленный для общественного обсуждения проект в значительной мере отражал эти принципы. Однако и в этом нельзя не согласиться с В.З. Смирновым, декларация и реализация этих принципов на практике были не одним и тем же, что и выяснилось в ходе всестороннего и заинтересованного обсуждения проекта педагогической общественностью.

Согласно проекту, новая система начального образования должна была включать в себя три типа образовательных учреждений – *школы грамотности, низшие народные училища и высшие народные училища.* Первые предназначались для обучения детей первоначальному чтению, и письму, четырем действиям арифметики над целыми числами и для «наставления детей в истинах православной веры». *Низшие народные училища* должны были давать более широкие знания по тем же предметам и кроме того сообщать первоначальные сведения из других областей знания. В них должны были преподаваться: Закон Божий (краткий катехизис, краткая священная история), чтение книг гражданской и церковной печати и рукописей, чистописание, арифметика в объеме первых четырех действий над целыми числами, именования числа, понятия о дробях и употребления счетов, проводятся специальные уроки по ознакомлению детей с внешней природой «посредством чтения и рассказывания» и уроки церковного пения. В отличие от действовавших в стране приходских училищ на основании Устава 1828 года, программа низших народных училищ была существенным шагом вперед, поскольку значительно расширяла объем преподавания арифметики, вводила новый курс знакомства с внешней природой и уроки церковного пения. *Школы грамоты и низшие народные училища* составляли согласно проекту первую (низшую) ступень начального образования, народные училища должны были открываться там, где население не удовлетворялось школами грамотности. Для обоих типов был установлен годичный курс обучения. Учитывая объем учебной программы в низших народных училищах, занятия здесь должны были проводиться по 4 часа ежедневно, в городах – в течение всего календарного года за исключением 6–8 недель летних вакаций, а в сельской местности не менее чем в течение 6 месяцев, в году.

Более высокую ступень начального образования должны были составлять *высшие народные училища.* Они строили свою работу на базе низших народных училищ и имели четырехгодичный курс обучения. В их программу входили: Закон Божий (пространный катехизис, священная история и объяснение богослужения), русский язык, история всеобщая и русская, география, начала естествознания, арифметика и геометрия, чистописание, черчение и рисование, церковное пение. Таким образом, учебный план высших народных училищ был более насыщенным, чем план уездных училищ по Уставу 1828 года. В него вводились два новых учебных примета – начала естествознания, на необходимость преподавания которых на протяжении многих лет указывала передовая педагогическая общественность, и церковное пение, способствовавшее развитию музыкальных способностей и представлений.

В обсуждении проекта приняли участие все известные педагоги страны, в том числе Н.И. Пирогов, возглавлявший в то время сначала Одесский, а затем Киевский учебные округа, Л.Н. Толстой, Н.Х. Вессель, В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский и другие. С обширным аналитическим образом проекта выступил лучший общественно-политический и литературно-художественный журнал России «Современник». Обзор принадлежал перу талантливого педагога и публициста Ф.Г. Толя [13].

Наряду с частными замечаниями, касавшимися, например, нереальности выполнения учебной программы низшего народного училища, особенно в сельской местности, в связи с ограниченным сроком обучения, высказывались

и принципиальные. Смысл их сходился к тому, что разработчики проекта не смогли в достаточной мере реализовать декларированные принципы начального образования.

После обсуждения в педагогических кругах и на страницах общей и педагогической печати проект был переработан Ученым комитетом министерства и под новым названием *«Проект устава общеобразовательных заведений Министерства народного просвещения»* вместе с вновь созданным проектом общего плана устройства народных училищ, разработанным особым комитетом, состоявшим из представителей различных заинтересованных ведомств, по высочайшему распоряжению Александра II от 18 января 1862 года был опубликован в печати и разослан для нового обсуждении в университеты, гимназии, уездные училищные советы.

Проекты были переведены на европейские языки и направлены зарубежным специалистам в области образования для рецензирования.

В том же году Министерство народного просвещения выпустило в свет шеститомный свод *«Замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ»*. В 1863 отдельной книгой вышли *«Замечания иностранных педагогов на проекты уставов учебных заведений Министерства народного просвещения»*. Шеститомный свод включал в себя 367 рецензий, поступивших в министерство из многих регионов Российской империи. Значительная их часть касалась принципов организации начальной народной школы.

Новый проект устава общеобразовательных учебных заведений и проект общего плана устройства народных училищ учли многие, но далеко не все принципиальные замечания и предложения, высказанные участниками обсуждения первого варианта документа. Главным, однако, являлось то, что несмотря, на давление на Министерство народного просвещения со стороны ряда других государственных ведомств, настаивавших на известной профессионализации начальной школы и усилении церковного влияния в ней, в качестве единственной цели народных училищ признавалось «нравственное и умственное образование народа в такой степени, чтобы каждый мог понимать свои права, исполнять свои обязанности разумно, как следует человеку» [9, с. 3]. То есть, в данном вопросе учебное ведомство разделило точку зрения Н.И. Пирогова об общечеловеческом, нравственно-научительном характере начального образования, изложенную в «Вопросах жизни» и горячо одобренную всей передовой педагогической общественностью страны.

Важной победой общественности являлось и то, что в новом проекте наряду с народными училищами и школами грамотности в качестве дополнительного типа начальных училищ фигурировали *воскресные школы*, обязанные своим появлением на свет исключительно общественной и частной инициативе студенчества и передовых педагогов.

Новый проект в большей степени давал свободу педагогическому творчеству, имел ряд других позитивных элементов.

Одной из особенностей обсуждения второго варианта проекта устава стало активное участие в нем представителей православного духовенства. В его лице у общественно-педагогического движения, с первых своих шагов отстаивавшего светский характер начальной народной школы, появился мощный и авторитетный идеологический противник. Служители культа требовали введения ограниченного курса начального обучения, усиления религиозного элемента, отрицали необходимость специальной подготовки учителей народной школы, настаивали на том, чтобы сосредоточить управление и руководство начальными училищами в руках духовенства. В этой ситуации, не желая ссориться с церковью, правительство пошло на такую меру, как закрепление за

церковным ведомством права устройства и руководства приходскими училищами (указом от 18 января 1862 года) [5, с. 252]. Позднее в ведение церкви были переданы школы грамотности.

Официально утвержденное 14 июля 1864 года в окончательной редакции Александром II «Положение о начальных народных училищах» явилось не только формальным итогом большой подготовительной работы, но и известным компромиссом между объединившимся под лозунгами общественно-педагогического движения реформаторами отечественной системы образования и кругами консерваторов, включавших в себя как значительную часть духовенства, так и недовольного либерально-демократическими реформами (в первую очередь отменой крепостною права) дворянства и чиновничества.

В значительной мере оппозиционную по отношению к общественно-педагогическому движению позицию занял высший государственный орган Российской империи – *Государственный совет*. Именно по его настоянию в окончательный текст Положения 1864 года не были внесены многие пункты, которые содержались в проекте 1862 и несли в себе в себе прогрессивные и демократические задатки. Из окончательного документа исчезли принципы единства в системе школ и всесословности. Совершенно по-новому, в усеченном и примитивном виде, определялась цель начальной народной школы. «Начальные народные училища, – отмечалось в Положении, – имеют целью утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания» [10, с. 1226]. Значительно сузился развернутый в предыдущих проектах широкий план обучения. Положение указывало, что предметами учебного курса начальных народных училищ служат: Закон Божий (краткий катехизис и священная история); чтение по книгам гражданской и церковной печати; письмо, первые четыре действия арифметики; церковное пение там, где преподавание его будет возможным.

Из Положения было исключено «в интересах экономии», все, что касалось т.н. *«нормальных народных училищ»* – повышенного типа начальной народной школы, в которой наряду с предметами, преподававшимися в начальных народных училищах, предусматривались уроки природоведения, отечественной истории, географии, черчения, основ геометрии, гимнастики.

Преподавание в народных школах должно было вестись исключительно на русском языке, а в качестве учебных руководств применяться лишь те, которые были предварительно одобрены Министерством народного просвещения или духовным ведомством по принадлежности. В начальных училищах могли обучаться дети обоего пола, однако воскресные школы должны были учреждаться только для учащихся одного пола. Положение не исключало платы за обучение. Ее установление или не установление ставилось в зависимость от усмотрения тех ведомств, городских и сельских обществ, частных лиц, на счет которых должны были содержаться училища.

Согласно Положению 1864 года все народные училища в стране, принадлежавшие разным ведомствам, объединялись общим учебным курсом и способом управления. Для руководства школьной сетью вводились *уездные и губернские училищные советы*, в которые входили представители ведомств, имевших свои начальные школы. В связи с введением в 34 губерниях страны земского самоуправления (земская реформа шла параллельно со школьной), по предложению министра народного просвещения либерала А.В. Головина, в состав училищных советов включались и по два представителя от земств.

Тем не менее, Положение 1864 года сыграло существенную роль в развитии в России массовой народной школы. Оно декларировало право народа на образование на всех его ступенях и право общественности на участие в создании и руководстве народной школой [7, с. 61], что само по себе являлось известным шагом на пути ко всеобщему начальному образованию.

Если в 1856–1864 годах, на первом этапе становления в стране общественно-педагогического движения, отношение к нему Министерства народного просвещения можно считать в известной мере благожелательным, то с приходом в 1866 году на пост министра реакционера Д.А. Толстого положение меняется в худшую сторону. Начинается период длительной конфронтации учебного ведомства и общественности, которая на протяжении всей дореволюционной истории начальной школы прерывалась лишь изредка и эпизодически.

Общественное мнение перестает интересовать министерство, мнение министерства, в свою очередь, не является для педагогической общественности авторитетным и решающим. В своих подходах к задачам народной школы она ориентируется в основном на передовую отечественную и зарубежную педагогическую науку и собственное понимание проблем обучения и воспитания.

Одним из проявлений новой правительственной политики стало принятие в 1872 году *Положения о городских училищах* и пересмотр в 1874 году действовавшего положения о начальных народных училищах. Положение 1864 года касалось, как известно, в основном школьных учреждений, действовавших в сельской местности. Городская школа была оставлена реформаторами начала 60-х годов «на потом». Основным повышенным типом городской начальной школы все это время оставались уездные училища, действовавшие по Положению 1828 года. Открытые «для людей всех состояний», в первую очередь для детей купцов, ремесленников и других городских обывателей, наряду с нравственным образованием они должны были «доставлять те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям, могут быть им наиболее полезны». Уездные училища открывались «местным начальством» с разрешения министра народного просвещения. В училищах был установлен трехгодичный курс обучения, который включал в себя такие предметы, как: Закон Божий, священную и церковную историю; российский язык, включая и высшую часть грамматики, арифметику; геометрию до стереометрии включительно, но без доказательств; географию; историю государства российского и всеобщую, но сокращенно; чистописание, черчение и рисование. Сверх того здесь могли преподаваться дополнительные предметы «для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствуете в оборотах торговли и в трудах промышленности». Финансирование училищ осуществлялось как из средств государственного казначейства, так и за счет городских дум и приказов общественного призрения [14].

В отличие от Положения 1864 года проект Положения о городских училищах 1872 года был внесен министерством в Государственный совет без всякого совета с общественностью. Высочайшее утверждение этого Положения поставило педагогическую общественность перед фактом. К этому времени в России было введено Городовое положение 1870 года, реформировавшее на буржуазно-либеральных всесословных принципах систему городского самоуправления [6]. В обязанности новых органов городского самоуправления вменялась и «попечение о развитии средств народного образования», хотя расходы на школу официально признавались «необязательными», в отличие от «обязательных», к каким относились затраты на содержание полиции, тюрем, пожарных частей, казарм и пр. Введение Городового положения дало всесословным думам основание для усиления внимания к начальной школе. Однако это внимание ограничивалось лишь, как правило, созданием начальных народных училищ по Положению 1864 года. Это не решало проблемы начального образования в городах, особенно в тех, где начиналось и шло бурное развитие промышленности.

В этой обстановке и происходила замена устаревших уездных училищ городскими по Положению 1872 года. Полный курс обучения в таких училищах

определялся в шесть лет. Перечень изучаемых предметов включал в себя: Закон Божий; чтение и письмо; русский язык и церковнославянское чтение с переводом на русский язык; арифметику; практическую геометрию; географию и историю отечества, с необходимыми сведениями из всеобщей истории и географии; сведения из естественной истории и физики; черчение и рисование; пение; гимнастику.

Городские училища признавались всесословными. Их содержание предусматривалось «или на счет правительства, или на счет земства, городских обществ, сословий или частных лиц» (п.3). Во внеклассное время в городских школах разрешалось обучать детей ремеслам [8, с. 1178–1179].

Городские школы, безусловно, были шагом вперед по сравнению с уездными училищами и при правильной их постановке могли играть важную роль в развитии начального образования в городах. Вместе с тем, это были школы-ловушки, школы-тупики, призванные перекрыть дорогу детям низших городских слоев в гимназию. Как показывают архивные документы Министерства народного просвещения (ЦГИА, ф. 733, оп. 117, д. 55, л. 7), с помощью городских школ Д. А. Толстой стремился решить двуединую задачу: отвлечь городские низы от средней школы и одновременно обеспечить утверждение классицизма в средних учебных заведениях [7, с. 65–66].

В 1874 году также по инициативе министра Д. А. Толстого и без всякого совета с общественностью было отменено действующее и введено новое *«Положение о начальных народных училищах»*. Главная цель этой акции состояла в том, чтобы установить новый порядок управления начальным образованием.

Политические ходы Министерства народного просвещения вокруг Положения 1864 года нуждаются в особом комментарии. Они были сделаны исключительно в интересах борьбы с общественным влиянием на начальную народную школу, продиктованы стремлением правительственной бюрократии сузить сферу общественной деятельности в школьном строительстве, поставить начальную народную школу в полную зависимость от «гороховых мундиров». Соображения «охранительного» свойства учебному ведомству были присущи в меньшей степени, чем бюрократическая амбициозность.

У министерства и его местных органов было более чем достаточно поводов ревновать общественность к народной школе. Именно благодаря общественной инициативе со второй половины 60-х годов происходит упорядочение школьной сети и школьной статистики, растет качество начального обучения, его научно-методическая база. Проведенное в 1880 году первое комплексное исследование начальных школ показало, в частности, что в сельской местности действуют 22700 школ, в которых обучаются 1140915 учащихся. Стоимость содержания этих школ определялась суммой 6.229.160 рублей, из которых 41,1% давали уездные земства, 33,7% – сельские общества, 12,1% – государственное казначейство, 6,4 % – частные лица, 1,9% – плата за обучение, 1,2% – церкви. Общественные учреждения и общество, таким образом, несли на себе 86,1% всего школьного бюджета [16, с. 52–54].

Общественно-педагогическому движению принадлежала ведущая заслуга в разработке концептуальных основ народной школы, содержания и методов обучения. В эту работу внесли свой вклад несколько поколений российских педагогов. Особенно значительную роль при этом сыграл выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский (1824–1870).

Обращение К.Д. Ушинского к педагогической проблематике было в решающей мере связано с ростом общественного интереса к педагогическим проблемам. Большое влияние на него, как признавался сам педагог, оказала статья Н.И. Пирогова *«Вопросы жизни»*. В 1854 году при содействии одного из своих бывших сослуживцев он получает сначала место преподавателя русского языка, а затем и инспектора Гатчинского сиротского института, состоявшего в

Ведомстве учреждений императрицы Марии. Продолжая сотрудничать в журналах и получая от редактора «Библиотеки для чтения» для переводов статьи американских педагогов, К.Д. Ушинский всерьез увлекается педагогической работой. «Статьи, – вспоминал впоследствии К.Д. Ушинский, – произвели страшный переворот в моей голове, в моих понятиях, убеждениях. Они подняли в моем уме целый рой вопросов по воспитанию и образованию; навели меня на многие, совершенно новые мысли, которые без этих статей, пожалуй, не пришли бы никогда мне в голову». С этого времени он решается посвятить себя исключительно педагогическим вопросам.

С такими настроениями знакомится К.Д. Ушинский с работой Н.И. Пирогова в «Морском сборнике», другими статьями ученого-гуманиста, общественно-педагогическими спорами вокруг реформирования системы отечественного образования. Высоко оценивая вклад Н. И. Пирогова в дело формирования у широких слоев российской общественности нового педагогического сознания, К. Д. Ушинский писал: «Пирогов первый у нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни» [15, с. 26–27].

С момента появления общественно-педагогической журналистики К.Д. Ушинский становится активным автором. В 1857–1858 годах он пишет и помещает в «Журнале для воспитания» ряд статей: *«О пользе педагогической литературы», «О народности в общественном воспитании», «Три элемента школы»* и другие. Эти публикации сразу же выдвигают его в ряд ведущих педагогов страны, а участие в заседаниях Петербургского педагогического собрания помогает найти единомышленников, сближает с активистами зарождающегося общественно-педагогического движения. В 1859 году К.Д. Ушинский назначается инспектором Смоленского института благородных девиц, где проводит целый ряд прогрессивных мероприятий. Параллельно с этой работой в 1860–1861 годах он редактирует «Журнал Министерства народного просвещения». Летом 1862 он оставляет институт и отправляется в длительную заграничную командировку для изучения постановки женского образования и составления учебника по педагогике. В заграничный период был написан главный научный труд К.Д. Ушинского *«Человек, как предмет воспитания». Там же было* написано множество статей, составлены книга для чтения *«Родное слово»* и дидактическое руководство к ней. Вернувшись в 1867 году на родину, К.Д. Ушинский посвящает себя общественно-педагогической деятельности. Он умер в 1870 году в возрасте 46 лет от болезни легких, как признанный «основоположник начальной школы в России» и как «учитель русских учителей». Взгляды К.Д. Ушинского на народную школу оказали решающее влияние на общественно-педагогическое движение, на ее создание и введение в стране всеобщего начального образования. К.Д. Ушинский рассматривал народную школу как ведущее звено всей системы образования, как фундамент просвещения и залог благосостояния народных масс.

Хотя постановка вопросов воспитания и обучения в начальной школе 60-х годов вытекала в основном из принципиальных общедемократических установок новой педагогической системы, однако она, как справедливо отмечал В.Я. Струминский, представляла *специфическую проблему*, которая требовала особой разработки [4, с. 145].

Одно из центральных мест в педагогической теории К.Д. Ушинского занимал вопрос о национальном характере Народной школы, всего обучения и воспитания подрастающих поколений. По мнению К.Д. Ушинского, которое он вынес из знакомства с педагогическими теориями зарубежных авторов, нет и не может быть чисто общечеловеческой теории воспитания. Эта теория должна быть адаптирована к национальным особенностям того или иного

народа, учитывать его исторические корни, мировоззрение, культурные традиции. Причины народности воспитания и образования заключаются в том, что в их основании лежит своя особая идея о человеке. Каждый народ имеет свой идеал человека и требует воспроизведения этого идеала в отдельных личностях через образовательно-воспитательную практику. Народный идеал человека не является неизменным, он трансформируется вместе с развитием общества, его производительных сил, социально-культурными преобразованиями. Свойственная русскому народу на протяжении многих столетий религиозно-патриархальная нравственность в условиях прогресса цивилизации должна перерасти в новое качество. «Мы желали бы, – писал педагог, – чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе, выросла, как из плодотворного зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая...» [15, с. 38].

Важное значение имели высказывания К.Д. Ушинского о необходимости строить начальное обучение на основе прочного знания родного языка и соединять с формальным изучением языка сообщение ученику конкретных знаний о природе, окружающем его мире, исторических сведений. При этом он видел задачи народной школы в том, чтобы развивать способности детей, разумный взгляд на природу и общественные отношения, подготовить их к самостоятельной разумной жизни и деятельности. Наряду с воспитанием возвышенных понятий и ценностей задачи школы в том, чтобы формировать у ее воспитанников трудолюбие, человечность, уважение к старшим.

Большое влияние на идеологию общественно-педагогического движения оказали мысли К.Д. Ушинского о проблеме «школа – общество – государство». Педагог отмечал, что государство без общества никогда не сможет создать надлежащую школу, поскольку оно смотрит на школу со своей особой точки зрения, преследует в вопросах организации школы свои, государственные, интересы. Участие общества в развитии народного образования не только оправдано, но и необходимо. Государственная школа, построенная без участия общества, является казенной и холодной, она нивелирует личность, приобретает утилитарный характер. Вдохнуть в школу настоящую жизнь и живую душу способно только общество. Там, где участие общества в развитии школы проявляется слабо, там вся система образования является больной и ущербной. Государство не может создать общественного воспитания, оно может лишь создать государственные школы.

К.Д. Ушинский одним из первых среди русских педагогов высказался за необходимость организации *всеобщего начального обучения* и научно обосновал его необходимость. Рассматривая право на воспитание, как естественное право каждого человека, и признавая главным средством воспитания обучение, он делал логический вывод о том, что обучение, по крайней мере, в начальной школе, должно быть *всеобщим*. Эта простая и доступная для понимания широких народных масс логика убедительнее любых научных трактатов и политических деклараций доказывала необходимость общественной борьбы за введение в стране начального всеобуча.

Определяя характер и задачи современной ему народной школы, призванной решать не только задачи сегодняшнего дня, но и готовить граждан и работников будущего, К.Д. Ушинский отмечал, что стоящие перед отечественной народной школой образовательно-воспитательные задачи уже не может решить ни одногодичная школа грамоты, ни двухгодичное приходское училище. России нужна школа с более длительным курсом обучения, с более широкой образовательной программой. Реально исходя из того, что дети, особенно в сельской местности, смогут посещать школу не более четырех лет, с семи-, восьмилетнего до одиннадцати-двенадцатилетнего возраста, К.Д. Ушинский строил ее учебный курс.

Особенностью его подхода к массовой народной школе являлось то, что он стремился сделать ее оптимальной, дающей при ощутимом дефиците учебного времени и средств обучения наивысший практический результат. К.Д. Ушинскому удалось вскрыть многие ранее не используемые педагогические резервы начального обучения. Учебный курс начальной школы он предложил в составе двух циклов – пропедевтического и систематического.

Разработанный К.Д. Ушинским учебный план включал в себя наглядное обучение, письмо, рисование, детские творческие работы, чтение с элементами естествознания, географии, истории; счет, рассказывание, пение и гимнастику;

Сторонник классно-урочной системы К.Д. Ушинский считал, что, готовясь к уроку и проводя его педагог должен четко представлять главную цель или главную мысль, обеспечить логическую связь нового учебного материала с ранее изученным, усвоенным детьми, заинтересовать и активизировать внимание учащихся, обеспечить вполне осмысленное усвоение изучаемых явлений и предметов, базирующееся на образцовом порядке и спокойной сосредоточенности.

Фундаментом хорошего преподавания К.Д. Ушинский считал хороший учебник. Такой учебник должен включать в себя содержательный и доступный материал из жизни природы и общества. В тоже время в объяснениях предметов и явлений не должно быть примитивизма и упрощенности, как не место в учебнике и нравственным сентенциям. Любая нравственная установка должна преподноситься в качестве естественного вывода из приводимых в книге сведений, описаний, рассказов, стихотворений и т. д.

Составленные К.Д. Ушинским учебные книги для народной школы «Детский мир» и «Родное слово» были именно такими. На этих книгах воспитаны миллионы городских детей. Благодаря активности последователей великого педагога, участников общественно-педагогического движения, они широко внедрялись в реальную педагогическую практику. С 1864 года по 1917 год «Детский мир» и «Родное слово» выдержали соответственно 68 и 164 издания [4, с. 152–153].

Необычайно актуально звучали мысли К.Д. Ушинского о необходимости качественной профессиональной подготовки учителя народной школы. В дореформенной России, как уже отмечалось, отсутствовала какая-либо система подготовки учителей начальной школы. Признавая такое положение ненормальным и считая, что развитие народной школы возможно лишь при условии обеспечения ее подготовленными педагогами, К.Д. Ушинский разработал и опубликовал в 1861 году «Проект учительской семинарии». В его основу были положены требования, которым должен соответствовать учитель и которые необходимо учитывать в процессе его профессиональной подготовки. Наряду с необходимостью овладения психологией, педагогикой, частными методиками, учитель, по мысли К.Д. Ушинского, должен обладать широкой общеобразовательной подготовкой и культурным кругозором. Знания грамматики и литературы, математики и географии, истории и естествознания должны дополняться познаниями из области медицины и сельского хозяйства, учитель должен выразительно читать, хорошо писать, рисовать, чертить, обладать элементарными музыкальными навыками.

Учительская семинария в представлении К.Д. Ушинского – это не только Alma mater будущих педагогов, но и центр живой педагогической мысли той местности, в которой она располагается. При ней должны создаваться образцовая школа, высшие педагогические курсы, лектории для всех, интересующихся проблемами воспитания и образования подрастающих поколений.

Официальные школьные власти оказались практически безучастными к советам и рекомендациям выдающегося педагога, но общественные центры об-

разования активно брали на вооружение его идеи и самоотверженно воплощали их в жизнь. По проекту К.Д. Ушинского в 70–80-е годы открываются лучшие педагогические учебные заведения – земские учительские школы.

Если статья зачинателя общественно-педагогического движения Н.И. Пирогова явилась педагогическим манифестом эпохи, разбудила, по словам К.Д. Ушинского, спавшую в России до тех пор педагогическую мысль, то труды самого К.Д. Ушинского произвели переворот в педагогическом сознании, вооружили учителей и организаторов массовой народной школы четким видением ее проблем и перспектив, дали надежные ориентиры для педагогической теории и практики на многие годы и десятилетия.

Особенностью общественно-педагогического движения за всеобщее начальное обучение явилось то, что с первых его шагов к движению примкнули лучшие творческие силы страны. Особенно убедителен в этом отношении пример великого русского писателя Л.Н. Толстого. Горнило Крымской воины, через которое прошел автор «Севастопольских рассказов», оказало на него, как и на Н.И. Пирогова, огромное воздействие, привело к переосмыслению многих социальных и нравственных ценностей. Стремясь личным примером двинуть вперед дело народного образования, он организует в 1859 году в своем имении Ясная Поляна Крапивенского уезда Тульской губернии школу для крестьянских детей и ведет в ней в течение ряда лет занятия вместе с приглашенными преподавателям. В эти же годы по инициативе Л.Н. Толстого, поддержанной местными крестьянами, в соседних с Ясной Поляной волостях также открываются народные школы, куда в качестве учителей приглашаются столичные студенты.

Опыт Яснополянской школы был обобщён на страницах толстовского педагогического журнала *«Ясная Поляна»*, издававшегося в 1862 году в Москве. Несмотря на то, что вышло всего 12 номеров, журнал сыграл важную роль в пропаганде идей массовой народной школы. «Ясная поляна» состояла из двух отдельных выпусков «Школы Ясной Поляны», (под этим названием выпускались педагогические статьи) и «Книжки Ясной Поляны» (в этих выпусках печатались рассказы для детей, пересказы крупных произведений, сочинения учащихся). В журнале были опубликованы основные педагогические статьи Л.Н. Толстого того периода: «О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «Проект общего плана устройства народных училищ», «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

Примечательно, что среди помощников Л.Н. Толстого на педагогическом поприще было немало представителей разночинной молодежи (именно такая молодежь и составляла основную массу участников общественно-педагогического движения), слабо верившей в реформаторские возможности государства и целиком полагавшейся на общественную инициативу в школьном строительстве. К числу таких людей относился учитель Яснополянской школы Скворцов, опубликовавший в сентябрьской книжке журнала «Ясная Поляна» за 1862 год статью под названием *«Свобода школы»*. Спустя полвека эту статью отыскал и прокомментировал как «характерную для того времени и интересную» П.Ф. Каптерев [2, с. 102–107]. Отражая мнение левого крыла формировавшегося общественно-педагогического движения, учитель Скворцов утверждал, что школа должна быть свободной, прежде всего от опеки государства и церкви. Институты государства и церкви, возникшие ранее института образования, постоянно посягают на его независимость. Государство смотрит на школу, как на свою креатуру и требует от нее верной службы. Церковь также стремится к опеке над школой. Но ни религиозный мотив, ни государственный, одни сами по себе, не зиждительны для школы. Для нее есть свой специальный мотив, сохраняющий ее всегда и *в* прошедшем и *в* будущем – мотив цивилизации и образования. Существование школы определяется своими специфическими законами, которые, как и всякие законы, должны быть святы для

государства и церкви. Выработать свою индивидуальность, осознать свои собственные интересы, опереться лишь на свои специальные законы – вот цель, к которой стремится школа в своем историческом развитии.

Исходя из признания того, что дело воспитания есть дело нравственное, дело совести воспитателя, и ответственность эту никто кроме него не может на себя взять, Скворцов полагал, что школа должна быть педагогически автономною средой, свободной от всех других институтов общественной жизни, и выдвигал идею постепенной полной передачи народного образования в руки общества. Называя статью Скворцова «неправильной в своем конечном выводе», П.Ф. Каптерев вместе с тем считал ее «очень справедливой в тех фактах и замечаниях, которые в ней изложены» [2, с. 106].

На разных этапах развития общественно-педагогического движения вопрос о взаимоотношениях между государством и обществом в сфере народного образования ставился и звучал по-разному: от признания необходимости плодотворного сотрудничества до требования отделения школы от государства.

Одна из талантливейших учениц К.Д. Ушинского известный педагог и литератор, активистка общественно-педагогического движения Е.Н. Цевловская-Водовозова в своих мемуарах «На заре жизни» так характеризовала нравственную и педагогическую атмосферу 1860-х годов: «Люди шестидесятых годов, конечно, не водворили счастья на земле, не добились они ни равенства, ни свободы, о чем так страстно мечтали. Но идеи, которые они разрабатывали и пропагандировали в литературе, с кафедры, в частных беседах, нарушали общественный застой, шевелили мысль, расширяли умственный горизонт русского общества, делали его более восприимчивым к участи обездоленных и трудящихся классов. *А мысль о необходимости всеобщего обучения сделалась с тех пор аксиомой.* Мало того, эпоха шестидесятых годов внесла в сознание русской интеллигенции идеалы общественного характера – бескорыстное служение родине и своему народу, что было весьма малодоступно предшествующему поколению» [1, с. 402].

Список литературы

1. Водовозова Е.Н. На заре жизни. – Л.: Детгиз, 1963.

2. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – СПб.: Книжный склад «Земля», Невский, 55, 1909.

3. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели. – 2-е изд., доп. – СПб.: Земля, 1914.

4. Константинов Н.А. Очерки по истории начального образования в России / Н.А. Константинов, В.Я. Струминский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1953.

5. Медынский Е.Н. История русской педагогики. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1938.

6. Нардова В.А. Городское самоуправление в России в 60-х – начале 90-х годов XIX в. – Л.: Наука, 1984.

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.

8. Положение о городских училищах (1872): Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 5. –СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1896. – С. 1178–1179.

9. Проект устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения. Статья 13 // Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. Ч. 1. – СПб.: Тип. Акад. наук, 1862. – С. 5–18.

10. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 3. – СПб.: Тип. Акад. наук, 1865.

11. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1954.

12. Гончаров М.А. Земские учреждения и их роль в организации общественного управления общим и педагогическим образованием в России второй половины XIX – начала XX вв. / М.А. Гончаров, Т.Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2012. – №1. – С. 67–71.

13. Толь Ф. Проект устава низших и средних училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения // Современник. – 1860. – Т. XXXII, XXXIII. – С. 203–222.

14. Устав гимназии и училищ, состоящих в ведомстве университетов (1828). Глава 3. Об уездных училищах: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – 2-е изд. – Т. 2. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1875. – С. 35–47.

15. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.

16. Фальборк Г. Народное образование в России / Г. Фальборк, В. Чарнолуский. – СПб.: Земля, 1899.

Соломатина Тамара Борисовна – д-р пед. наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Скрипникова Наталья Борисовна – канд. психол. наук, доцент, проректор по учебной работе и качеству образования НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

РАЗДЕЛ II. ИННОВАЦИИ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овчинникова Ираида Григорьевна

РОЛЬ И МЕСТО ПРЕДПРОЕКТНОГО АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКА В КОНТЕКСТЕ РАЗРАБОТКИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Ключевые слова: *образовательные стандарты, профессиональные стандарты, компетентностная модель выпускника, профессиональные компетенции, метакомпетенции, ситуационные тесты, кейсы, предпроектный анализ.*

В связи с введением новых образовательных стандартов, согласованных с требованиями профессиональных стандартов, проблема разработки основных образовательных программ вновь стала актуальной. Этап предпроектного анализа профессиональной деятельности выпускника имеет особую значимость в контексте решения обозначенной проблемы.

Keywords: *educational standards, professional standards, competence model of graduate and professional competence metakompetencies, situational tests, case studies, pre-project analysis.*

Due to introduction of new educational standards, consistent with requirements of professional standards, a problem of development of basic educational programs has once again become relevant. Pre-project analysis stage of professional activity of the graduate has special significance in the context of the decision of the designated problem.

В настоящее время в России разрабатывается методика формирования баланса трудовых ресурсов; создан механизм взаимодействия государства и образовательных учреждений по прогнозированию потребности экономики в квалифицированных кадрах, которая реализуется через утверждение ежегодных контрольных цифр приема для системы образования. Прогнозирование контрольных цифр приема ведется в рамках системы количественного прогнозирования и осуществляется как государственными, так и частными организациями. Формируются матрицы профессионально-квалификационного соответствия «виды экономической деятельности – укрупненные группы специальностей» по уровням образования. Таким образом, развивается взаимодействие между государством и системой профессионального образования. Вместе с развитием профессиональных стандартов и новых образовательных стандартов появляется возможность прогнозировать и регулировать появление новых востребованных компетенций для рынка труда при участии работодателей.

На этом этапе проектирование и корректировка основной образовательной программы – это процесс, заслуживающий особого внимания, как со стороны образовательного сообщества, так и со стороны будущих работодателей. В основной образовательной программе должны быть четко прописаны результаты обучения, которые характеризуются конкретными измеряемыми достижениями. Следовательно, изначально должно быть ясно, чего нужно достичь, на каком уровне и как это можно будет оценить.

Требования общества сегодня таковы, что система управления качеством профессионального образования должна быть адаптивной, т.е. предполагать

наличие эталонной компетентностной модели выпускника/соискателя квалификационного уровня. Эта модель должна стать фундаментом основной образовательной программы.

В ходе любого проектирования одним из основных этапов является анализ предметной области. В нашем случае это предпроектный анализ профессиональной деятельности будущего специалиста. На этом этапе разрабатывается модель профессиональной деятельности, в которой фиксируются содержательные характеристики труда, взаимодействия с различными сторонами производства, личностные и психофизические качества специалиста применительно к конкретной профессии. Такая модель служит основой для педагогического проектирования содержания образовательной программы.

Отдельные фрагменты, модули, фиксирующие характеристики будущей профессиональной деятельности выпускника, обычно оформляются в виде профессионально-квалификационной характеристики или рамки квалификаций. Подобного рода анализ выполняется также в том случае, если уже имеющаяся характеристика нуждается в переработке или некотором уточнении и дополнении.

Базой моделирования профессиональной деятельности выпускника служат:

– предметно-функциональный анализ профессиональной деятельности, выполняемый с помощью получения общих характеристик профессионального труда выпускника и соответствующей профессиональной среды;

– целевой анализ профессиональной деятельности, раскрывающий ее в виде определенной системы задач (психолого-педагогических, технико-технологических, экономических, организационных и др.), с которыми выпускник имеет дело на практике;

– операционный анализ профессиональной деятельности, раскрывающий ее в виде системы операций технико-технологического, экономического, организационного и иного характера.

Соответственно, в ходе выполнения предпроектного анализа профессиональной деятельности выпускника должны найти свое отражение:

1) принципы анализа профессиональной деятельности;

2) порядок и процедуры предметно-функционального анализа профессиональной деятельности;

3) порядок и процедуры целевого анализа будущей профессиональной деятельности;

4) порядок и процедуры операционного анализа будущей профессиональной деятельности;

5) процедуры экспертной оценки результатов проведенного анализа представителями работодателя.

При определении исходных принципов анализа будущей профессиональной деятельности следует учитывать:

– особенности образования внутреннего плана деятельности, что связано не только с профессионально важными качествами выпускника, но и с той «профессиональной» стороной его психики, которая отражает деятельность как последовательность операций;

– невербализируемость (невыраженность в речи) определенной части профессионально важной (соответственно важной и для учебного процесса) информации;

– наличие у человека двух основных каналов переработки информации – сознательного и автоматизированного – соответственно необходимость различать, какие компоненты деятельности должны осуществляться под сознательным контролем, а какие доведены до автоматизма;

– иерархичность строения деятельности, определяющегося разнокачественностью задач и временных масштабов на каждом уровне;

– развитие деятельности как системы, т.е. различные стадии существования деятельности, отличающиеся составом и структурой, результатами, потребностями, оценками, динамикой и развитием;

– эталонные образцы будущей профессиональной деятельности, которые необходимо формировать у выпускников вузов.

Порядок и процедуры предметно-функционального анализа профессиональной деятельности разрабатываются для описания трудовых функций будущего специалиста, объектов или предметов труда, средств труда, продуктов (результатов) труда, технологий труда, условий труда, факторов труда, вероятности аварийных ситуаций, сложности и объема перерабатываемой информации, меры разнообразия, эмоциональной значимости, степени алгоритмизированности и т.д. Выявляются смежные функции будущего специалиста (возможность совмещения трудовых функций), составляется социально-экономическая характеристика профессии.

Процедуры целевого анализа профессиональной деятельности разрабатываются для получения целостного представления о структуре деятельности выпускника. В данном случае выявляется набор типовых профессиональных задач (проблем), которые решает специалист.

Профессиональные задачи имеют место в различных видах профессиональной деятельности и возникают в практико-познавательном взаимодействии специалиста с объектом воздействия или же при организации труда сотрудников (первичных звеньев организации). Основанием для выделения ведущих звеньев профессиональной деятельности служат те роли, которые выпускник будет выполнять в сфере профессиональной деятельности.

Исходя из анализа выделенных в профессиональной сфере видов деятельности, выявляются типовые профессиональные задачи (проблемы), которым дается содержательное описание. Параллельно необходимо составить и перечень типовых ситуаций, которые возникают при решении той или иной задачи. Именно такой подход позволяет выделить дополнительные характеристики содержания профессиональной деятельности, важные для ее моделирования.

Для проведения анализа видов деятельности с целью выявления типовых профессиональных задач и содержательного их описания необходимо разработать соответствующие процедуры. Отбор и систематизация профессиональных задач должны способствовать отражению в профессионально-квалификационной характеристике, и соответственно в программах учебных предметов, прогностических требований профессиональной среды к уровню подготовки выпускников. Поэтому целевой анализ следует планировать и проводить с учетом вероятных перспективных изменений в структуре и содержании профессиональной деятельности, обусловленных реформами в образовании, экономике и организации производства, переменами в характере, средствах и объектах труда.

Процедуры операционного анализа профессиональной деятельности разрабатываются для определения нормативного состава знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть будущий специалист для решения типовых профессиональных задач. Для более полного определения действий будущего специалиста важно учитывать особенности реальных психолого-педагогических, технологических процессов, модели (типы, марки) оборудования, условия труда, а также квалификационный уровень и диапазон выполняемых работ, производственные эталоны деятельности и перспективные изменения в содержании труда.

Характеристика профессиональных задач включает следующие разделы:

1. Наименование (формулировка) профессиональной задачи.

2. Краткое содержание профессиональной ситуации, связанной с решением задачи.

3. Связь с видами профессиональной деятельности.

4. Объект рассмотрения (предмет труда, средства труда, трудовые процессы, технологические процессы, условия и организация труда).

5. Анализируемые стороны (аспекты) объекта.

6. Тип решения задачи (репродуктивно-исполнительский, диагностический, эвристический).

7. Требования к составу применяемых знаний (что именно нужно знать для выполнения (решения) профессиональной задачи).

8. Требования к составу применяемых умений и навыков (что именно нужно уметь для выполнения задачи).

Предпроектный анализ будущей профессиональной деятельности выпускника завершается экспертизой полученных результатов, в которой участвуют представители базовой отрасли, эргономисты, психологи, социологи, исследователи-педагоги.

Качественно проведенный предпроектный анализ профессиональной деятельности выпускника позволит уточнить и расширить перечень профессиональных компетенций и метакомпетенций в основной образовательной программе и соответственно грамотно прописать разделы «знать», «уметь» и «владеть» в рабочих программах дисциплин.

Кроме того, такой анализ позволяет накопить банк ситуационных тестов, тестов-действий и кейсов, позволяющих реализовать имитационные методы учебной деятельности.

Одним из популярных видов ситуационных тестов является анализ конкретной ситуации. Испытуемым предлагается обширная информация о конкретной ситуации, требуется провести анализ ситуации, при этом испытуемый должен учитывать, что часть информации – лишняя, и у него есть возможность добыть дополнительную информацию (воспользовавшись справочником или задав вопрос). После анализа обучающимся принимается мотивированное решение.

Другой, более сложной, разновидностью ситуационных тестов является методика последовательных ситуаций. Задача разворачивается во времени и решается поэтапно; переход к следующему этапу возможен только в случае правильного ответа на вопросы предыдущего этапа, условия следующего этапа определяются в зависимости от варианта ответа на предыдущем этапе.

Под кейсом в системе образования понимается текст (до 25–30 страниц), который описывает ситуацию, некогда имевшую место в реальной профессиональной среде.

Рассказ «кейса» должен иметь экспозицию, завязку, развязку, может вызывать чувство сопереживания с главными действующими лицами. Проблема должна быть понятной, связанной с будущей профессиональной деятельностью выпускников. Обсуждением проблемы, представленной в кейсе, руководит преподаватель.

Подводя итог, можно отметить, что предпроектный анализ профессиональной деятельности выпускника является важнейшим этапом разработки основных образовательных программ по стандартам ФГОС ВО, а также способствует интенсивному обновлению национальной системы квалификаций работников и формированию системы профессиональных стандартов, затрагивающих практически все отрасли российской экономики и социальной сферы.

Список литературы

1. Курзаева Л.В. Адаптивное управление качеством профессионального образования на основе компетентностного подхода (на примере ИТ-отрасли): методологические основания, модели и базовый инструментарий установки требований к результатам обучения: Монография / Л.В. Курзаева, И.Г. Овчинникова, Г.В. Слепухина. – Магнитогорск: Магнитогроский государственный университет, 2013.

2. Овчинникова И.Г. К вопросу о разработке рамки квалификаций и профессиональных стандартов в интегративных средах (на примере информатики и образования) / И.Г. Овчинникова, Л.В. Курзаева, Т.В. Захарова // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №4. – С. 214–222.

3. Овчинникова И.Г. Разработка основных образовательных программ на основе использования модульно-компетентностного подхода. Методические рекомендации / И.Г. Овчинникова [и др.]. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2013.

4. Скипникова Н.Б. Психолого-акмеологические особенности развития карьеры современной молодёжи // Инициативы XXI века. – 2012. – №1. – С. 136–138.

5. Соломатина Т.Б. Негосударственный вуз как точка роста социальной инфраструктуры региона // Инициативы XXI века. – 2012. – №1. – С. 24–60.

Овчинникова Ираида Григорьевна – д-р пед. наук, профессор, проректор по аккредитации НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Кравченко Елена Вячеславовна

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

***Ключевые слова**: инновация, инновационная культура, новообразование, инновационная деятельность, педагогическая инновация.*

Данная статья посвящена модернизации и оптимизации современной системы образования, а именно инновационной деятельности педагога. Анализ теоретических и методических работ, посвященных инновационной деятельности педагогов в современном образовательном пространстве, позволяет раскрыть закономерности и принципы, определить цели и задачи педагогической инновационной деятельности (в виде нестандартных форм, средств, методов), направленные на улучшение качества учебно-воспитательного процесса.

***Keywords**: innovation, innovation culture, innovation, pedagogical innovation.*

This article is dedicated to the modernization and optimization of modern education system, namely innovative activity of the teacher. An analysis of theoretical and methodological papers devoted to innovative activity of teachers in modern educational space, can reveal patterns and principles that define objectives and tasks of educational innovation (in the form of non-standard forms, means, methods) to improve quality of an educational process.

В настоящее время происходящие изменения в социально-экономических процессах ставят отечественную систему образования на путь оптимизации и модернизации. В системе образования происходит кардинальная трансформация, смысл которой в изменении целевых установок, содержания и технологий школьного образования, нацеленных на улучшение и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством новых форм, нестандартных подходов и решений.

В современных условиях именно инновационная деятельность и инновационная культура педагога выступают средством обновления образования, и особое значение приобретают профессионально-личностные качества. Поэтому именно инновационной деятельности педагога в современном образовательном пространстве отведена немаловажная роль.

В современном понимании инновация – это «проявление новых форм или элементов чего-либо, а также вновь образовавшаяся форма, элемент» [4, с. 4]. Синонимом инновации являются понятия «новшество», «новообразование». Инновационная деятельность педагога в современном образовании является важнейшей составляющей образовательного процесса.

Словарь С.И. Ожегова даёт следующее определение нового: «новый – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

Инновационная деятельность педагога в современном образовании является важнейшей составляющей образовательного процесса.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, поэтому существуют разные подходы к определению данного понятия: «Педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности» [9, с. 23].

Понятие «инновационная деятельность» в педагогике рассматривается несколько глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная

педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Педагог В.И. Загвязинский обозначил особенности педагогической творческой деятельности педагога:

– жесткий лимит времени, общение с детьми постоянно, непредвиденные ситуации ежеминутно, учитель немедленно реагирует и принимает решения;

– возможность сопоставить замысел с его реализацией только в эпизодических, сиюминутных ситуациях, а не с конечным результатом из-за его отдаленности и обращенности в будущее;

– педагогическое творчество всегда сотворчество с детьми, коллегами;

– всегда положительный результат;

– учитель должен управлять в публичной обстановке своими психическими состояниями, вызывать у себя и учащихся творческое воодушевление.

Предметом педагогического творчества является «формирующаяся личность, инструмент – личность учителя, сам процесс – сложный, многофакторный, разноуровневый, основанный на взаимотворчестве партнеров, результат – определенный уровень развития личности воспитуемого» [1, с. 16].

Ученые Н. Д. Никандров и В. А. Кан-Калик выделяли три сферы творческой деятельности учителя: методическое творчество, коммуникативное творчество (взаимодействие с детьми) и творческое самовоспитание.

Творческий поиск учителей всегда связывается с понятием «новаторство». Педагог Ю. К. Бабанский дал такое определение этому понятию: «Новаторство – это прогрессивные нововведения, совершенствующие практику, а не отрицание существующей теории и практики с некоторой относительной новизной» [11, с. 12]. Он обращал внимание на то, что в каждом новаторском поиске и передовом опыте следует учитывать в особенное и единичное, которое обнаруживается в оригинальности работы конкретного учителя, связанной, прежде всего, с индивидуальным стилем деятельности, своеобразием личности и условий организации педагогического труда. В этом аспекте каждый новатор неповторим и самобытен.

Поэтому основой мастерства учителя являются прежде всего – фундаментальные знания, выработанные на их основе умения, безусловно, выступающие в тесном единении с личностными качествами учителя.

Над проблемами педагогической инноватики работают исследователи М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, С.Д. Поляков, В.М. Полонский М.М. Поташник.

Понятие «новое в педагогике» соотносят с такими характеристиками, как полезное, прогрессивное, положительное, современное и передовое.

Несмотря на различные трактовки понятия, главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательных учреждений по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

В современном обществе первая волна осознания потребностей в новом качестве образования вылилась в идею создания учебных заведений нового типа: гимназий, лицеев, колледжей, образовательных центров, учебно-воспитательных комплексов и т. д.

Вторая волна преобразований привела к потребности в расширенном, качественно новом научном обеспечении образовательных и воспитательных процессов в учреждениях образования, не способных к самостоятельным, осознанным и целенаправленным преобразованиям.

В связи с этим на первый план выходит задача создания новых по содержанию и идеологии диагностико-развивающих центров, региональных центров управления развитием образования, которые смогли бы взять на себя целый ряд важнейших функций образовательной системы, остающихся на сегодняшний день нереализованными. На сегодняшний день это один из наиболее эффективных путей сближения науки и педагогической практики.

Кроме того, научное обеспечение экспериментальной работы в обучении и воспитании при всем ее многообразии предполагает определенную унификацию и доступность для широкого практического использования. На это направлены происходящие в настоящее время на федеральном и региональном уровнях процессы стандартизации всех ступеней образования. Это касается третьей волны преобразований современной системы образования.

Россия входит на международный рынок образовательных услуг и приводит в соответствие с требованиями учебные планы и образовательные программы школ, средних специальных учреждений и вузов.

Таким образом, инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога, а инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

– культурно-эстетическая развитость и образованность;

– творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах;

– открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;

– готовность совершенствовать свою деятельность;

– развитое инновационное сознание (инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать наличие *личностных* (умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и *специальных* (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение разрабатывать проекты, умение анализировать и выявлять причины недостатков) качеств.

Кроме того, инновационная деятельность преподавателей имеет свою специфику. Она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. В силу специфики новаторской, поисковой работы она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта и лишь частично может регулироваться и контролироваться действующими институтами.

Следовательно, свобода творчества должна сопрягаться, прежде всего, с личной ответственностью субъекта инновационного поиска.

Основополагающим условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры.

Поэтому, необходимость инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств:

– происходящими социально-экономическими преобразованиями, которые обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методик и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Инновационная направленность деятельности педагогов выступает средством обновления образовательной политики;

– усилением гуманитаризации содержания образования, непрерывным изменением объема, состава учебных дисциплин; введением новых учебных предметов, требующих постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде, актуализируются задачи роста профессионального мастерства педагогов;

– изменением характера отношений педагогов к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса педагог был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. На данном этапе, инновационная деятельность в образовании приобретает избирательный, исследовательский характер.

Кроме того, важным направлением в деятельности руководителей педагогических коллективов, методических служб учебных заведений является оценка вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание необходимых условий для их успешной разработки и применения;

– вхождением образовательных учреждений в рыночные отношения, которые формируют реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Основной причиной инновационной деятельности является острая конкуренция, с которой приходится сталкиваться практически каждому коллективу, оказывающему услуги в сфере образования.

Во-первых, инновационная деятельность работы педагога заключается в содержании, технологии, методиках, подходах, которые являются инновационными в современных условиях.

Во-вторых, обосновать или представить свою инновационную деятельность непросто, поскольку инновация – это не просто фиксация факта, это целая система в работе педагога, в описании которой должны быть указаны содержание, цель, сроки реализации, проблемы, на решение которых направлена инновация, способы диагностики, мониторинга результатов инновационной практики, формы представления опыта.

По назначению инновации в образовании можно условно разделить на общие (глобальные концепции современного образования: оптимизация УВП, гуманистические положения и практические технологии, организация и управление педагогическими процессами, информационные технологии) и частные (авторские нововведения, которые разрабатываются в унисон современной парадигме образования и внедряются в образовательные учреждения).

Самые распространенные и значимые инновации по их принадлежности к учебно-воспитательному процессу связаны:

– с переходом к деятельностной парадигме образования, внедрением компетентностного подхода в образовании, так как традиционный знаниевый подход, ориентированный на достигнутый уровень развития наук и технологий, принципиально не отвечает требованиям динамично развивающегося общества (содержание образования);

– организацией учебного процесса и внедрением новых образовательных технологий, являющихся ведущим фактором развития инновационного учебного процесса (методики, технологии, методы и средства обучения);

– профилизацией и специализацией общего образования, которые позволяют формировать глобальную систему открытого, гибкого, индивидуализированного, непрерывного образования человека в течение всей его жизни (организационные формы образования);

– профессионализацией управленческой деятельности как одним из условий успешности и эффективности инновационных процессов в образовании.

В зависимости от концептуальных положений обновления и содержания образования инновационные процессы делятся на методико-ориентированные и проблемно-ориентированные.

Одной из самых актуальных проблем современного образования является воспитание «социальной конкурентоспособности». Это понятие включает в себя профессиональную устойчивость, способность к повышению квалификации, социальную мобильность личности, восприимчивости к инновациям, повышению социального статуса и уровня образования.

В системе образования выделяют следующие классификации инноваций по типам нововведений:

– по масштабности: федеральные, региональные, национально-региональные, на уровне образовательного учреждения;

– по педагогической значимости: обособленные (частные, локальные, единичные), модульные (комплекс частных, связанных между собой инноваций), системные;

– по происхождению: модификационные, комбинированные; принципиально новые.

Анализ теоретических и методических работ, посвященных инновационной деятельности, позволяет раскрыть закономерности и принципы организации данной деятельности, определить цели инновационной деятельности, которые заключаются в следующем:

1. Инновационное образовательное учреждение востребовано и конкурентоспособно на рынке образовательных услуг.

2. Переход на качественно новый уровень подготовки специалиста, готового к реализации новых федеральных государственных стандартов образования в условиях современной информационной среды.

Основным устойчивым результатом реализации инновационной образовательной деятельности является:

– формирование инновационной инфраструктуры, обеспечивающей устойчивое развитие и дальнейшее изучение, распространение передового опыта;

– лидерская позиция на рынке образовательных услуг.

Сущность инновационной деятельности педагога заключается в повороте всего учебно-воспитательного процесса к развитию творческой активности, коммуникации, нравственной ответственности человека. Образование должно не только вооружать знаниями, но развивать и совершенствовать личность посредством новых, нестандартных решений и современных технологий.

Таким образом, без инновационной составляющей нельзя представить деятельность педагога в современном образовательном учреждении. Поэтому предстоит огромная работа по достижению значимых результатов в данном направлении деятельности педагогического коллектива.

Список литературы

1. Борисова Н.Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2010. – №8. – С. 16–21.

2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. –М.: Педагогика, 1987.

3. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990.

4. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997.

5. Корчак Я. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1991.

6. Курманова Э.А. Инновационная стратегия развития колледжа // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №3. – С. 28–30.

7. Крылова Н.Б. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Выпуск №1. – М.: Издательство РФФИ, 1995.

8. Овчинникова И.Г. Оценка эффективности образования личности / И.Г. Овчинникова, В.А. Беликов, Л.В. Курзаева // Социальное партнерство в профессиональном образовании: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. ФГОУ СПО «Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж», Лаборатория исследования проблем управления качеством начального и среднего профессионального образования УрО РАО, Социальное партнерство в профессиональном образовании. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж, 2010. – С. 178–187.

9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А Темп, 2013.

10. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997.

11. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.

12. Солодухина О.А. Классификация инновационных процессов в образовании // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №10. – С. 12–13.

13. Соломатина Т.Б. Инициативы в педагогической деятельности // Инициативы XXI века. – 2009. – №1. – С. 9–12.

Кравченко Елена Вячеславовна – канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и инновационной деятельности НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Скрипникова Наталья Борисовна
Франтова Джессика Константиновна

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА

***Ключевые слова**: психология сиротства, замещающие семьи, подготовка квалифицированных специалистов, работа в социальной сфере, семейная психология, профессиональное выгорание, психология травмы.*

В данной статье раскрываются основные направления организации подготовки специалистов, работающих в сфере социального сиротства. Рассматриваются основные направления работы, возможные в этом направлении, некоторые их особенности и те теоретические и практически дисциплины, которые могут быть включены в курс подготовки специалистов данного профиля.

***Keywords**: psychology of orphanhood, foster families, training of qualified specialists, social work, family psychology, professional burnout, trauma psychology.*

This article describes main areas of training of professionals working in the field of social orphanhood. The main areas of work that are possible in this area, some of their features, and the theoretical and practical discipline, which may be included in the training of specialists in this profile.

В последние годы тема сиротства и, в частности, сиротства социального, является очень дискуссионной. Специалисты из разных областей знаний (юристы, педагоги, психологи) начали работать в сравнительно новой сфере – семейном устройстве детей-сирот и столкнулись с рядом «белых пятен», отсутствием необходимого опыта.

В рамках работы по семейному устройству детей-сирот перед специалистами стоит целый ряд задач: обучить кандидатов в замещающие родители необходимым навыкам и компетенциям по взаимодействию с приемным ребенком, подготовить ребенка к приему в семью, выстроить взаимодействие с кровной семьей ребенка, сопровождать семью на всех этапах приема.

Решение этих задач требует специальной теоретический и практической подготовки, которая практически отсутствовала в вузах до конца «нулевых» XXI века, и в настоящий момент, на наш взгляд, представлена недостаточно широко. На наш взгляд, в подготовке специалистов-психологов и педагогов есть большая потребность в расширении круга предметов, которые необходимо освоить будущему психологу в работе с процедурой приема ребенка в семью. Неоднократно отмечалось [1; 2; 4], что знания классических психологических концепций и теорий недостаточно для построения успешной работы, необходимы более обширные специальные знания, которые в настоящей момент приобретаются специалистами самостоятельно, в виде дополнительного образования, самообразования и обмена опытом.

Практика показывает высокую степень заинтересованности в психологах и педагогах именно с углубленными знаниями, поскольку специалист, ими не обладающий, (особенно молодой специалист) быстро теряет интерес к работе, не получая ожидаемого результата. Квалифицированная подготовка специалиста по социальной работе еще на стадии обучения в вузе могла бы сыграть положительную роль и в результатах работы, и в уменьшении скорости сменяемости кадров, характерной для данной сферы.

Ниже мы остановимся на ряде предметов, которые, с нашей точки зрения, являются необходимыми при подготовке специалиста-психолога в социальной сфере в целом и в работе с замещающей семьей в частности.

Первым, наиболее очевидным, для развития направлением нам представляется собственно психология ребенка-сироты. Известно, что психическое развитие ребенка, находящегося в условиях депривации и лишенного родительской заботы, протекает по своим собственным законам, не всегда соответствующим законам так называемой «нормы развития». С этим связана одна из часто встречающихся в практике проблем – попадая к специалисту, не знающему особенности развития ребенка-сироты, семья может получить неверный диагноз и неверное представление о коррекционной работе, что, естественно, приводит к негативным последствиям, одним из которых является возврат ребенка в сиротское учреждение по причине того, что с ним «не могут справиться», он «необучаемый», непослушный, и во многом отличающийся от обычных детей. Знание специалистами законов аномального развития, умение его донести до обратившихся за помощью, умение грамотно выстроить коррекционную работу – залог более успешной адаптации семьи и ребенка.

Вторым, также очень важным, направлением подготовки специалистов мы считаем ознакомление их с психологией травмы, помощи и коррекционной работе с лицами, пережившими горе, потерю близкого человека или другое серьезное потрясение. Эта область знаний важна по двум причинам. Первая причина – это состояние любого приемного ребенка. В любом случае, раз ему необходима новая семья, мы предполагаем, что ему пришлось пережить потерю (смерть) или расставание (изъятие из семьи, попадание в тюрьму, пропадание без вести) с родителями. Разумеется, такое серьезное потрясение нуждается в поддерживающей работе со специалистом. Вторая причина, по которой мы считаем важным ознакомление студентов с психологией травмы, связана с тем, что довольно часто будущие замещающие семьи сами пережили (или не пережили, что так же важно иметь в виду) большую потерю. Решение о принятии в семью ребенка может приниматься по причине отсутствия собственных, кровных детей, потери кровного ребенка, потери близкого, значимого родственника. Под потерей здесь следует подразумевать не только смерть, но и, например, развод, взросление собственных детей, потерю привычных смыслов жизни. Все эти переживания также нуждаются в помощи специалиста – особенно на стадии принятия решения о приеме в семью ребенка. В практике возвратов известны случаи, когда семья «разочаровывается» в ребенке, поняв, что он не такой, как ушедший, поняв его непохожесть на того, кем его хотели заменить. К большому сожалению специалистов, такие случаи не являются исключением и встречаются довольно часто.

Третье направление подготовки специалистов – это, безусловно, психология семьи в общем и принимающей семьи как отдельной системы, имеющей свои закономерности развития. Знания о стадиях развития семейной системы, о кризисах, особенностях построения коммуникации, границах семьи помогает специалисту сделать заключение не только о возможности данных кандидатов в замещающие родители выполнять эту функцию, но также и просчитать возможные риски и ресурсы данной семьи. Это опять возвращает нас к работе по профилактике возвратов. Кроме того, знание семейной психологии предполагает умение специалиста построить взаимоотношения новой семьи и той, из которой ребенок уходит (кровной), что также является большим сектором работы с замещающей семьей.

Кроме того, в рамках подготовки специалистов данного профиля необходимо уделить внимание дисциплинам, направленным на коррекционно-развивающую работу с ребенком. Здесь мы говорим о таких дисциплинах как: специальная психология и педагогика, дефектология, психологическая диагностика, психологическое консультирование, нейропсихология, клиническая психология детей и подростков.

Наконец, невозможно представить полноценную подготовку будущих психологов и педагогов – работников социальной сферы без соответствующих

знаний о профессиональном выгорании работающих в данной сфере специалистов, их самосохранении, о особенностях деятельности работника социальной сферы работе в трудных, стрессовых ситуациях. Такие дисциплины как: психология стресса, кризисное консультирование, психология эмоционального выгорания – кажутся нам очень важными при подготовке специалистов данного профиля.

В завершении хочется отметить, что НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления» не оказался в стороне от столь важной и востребованной на практике отрасли работы психологов и педагогов. Понимая всю необходимость подготовки квалифицированных кадров в данной сфере, мы уделяем большое внимание преподаванию как теоретической, так и практической составляющей многих из перечисленных выше дисциплин.

Список литературы

1. Бебчук М.А. Помощь семье: психология решений и перемен / М.А. Бебчук, Е.Б. Жуйкова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2015.

2. Капилина М.В. Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка / М.В. Капилина, Т.Д. Панюшева. – М.: Никея, 2015.

3. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции: Психологическое сопровождение приемных семей: теоретико-прикладные аспекты подготовки специалистов и замещающих родителей. – Коломна: МГОСГИ, 2010.

4. Методические рекомендации для специалистов службы по подбору, подготовке и сопровождению замещающих семей: Тренинг подготовки замещающих семей. – М.: АНО Центр: «Промама», 2013.

5. Соломатина Т.Б. Общественно-педагогические инициативы в образовательном пространстве. – Тверь: Научная книга, 2007.

6. Фещенко М.В. Особенности работы специалиста с семьей, обратившейся за помощью, или А в чем, собственно, проблема? / М.В.Фещенко, Д.К. Франтова // Особый ребенок в приемной семье и учреждении: социализация, интеграция, общественное мнение. – М.: БФ «Здесь и сейчас», 2015. – С. 124–137.

7. Франтова Д.К. Использование библио- и кинотерапии в работе с личной историей приемного ребенка // Семейная психология и семейная терапия. – 2012. – №2. – С. 79–91.

Скрипникова Наталья Борисовна – канд. психол. наук, доцент, проректор по учебной работе и качеству образования НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Франтова Джессика Константиновна – аспирант НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Вереина Анна Геннадьевна

ВЛИЯНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АКТИВНОСТИ ФЕРМЕНТОВ НА «СЕЗОННУЮ» ЗАВИСИМОСТЬ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: *активность ферментов, «сезонная зависимость», адаптационный потенциал, дошкольный возраст, вариабельность сердечного ритма, антропометрические показатели.*

В статье рассмотрены основные антропометрические данные, их прирост за определенный промежуток времени способен охарактеризовать полноценность физического развития ребенка.

Keywords: *enzyme activity, «seasonal dependence» adaptive capacity, preschool age, heart rate variability, anthropometric indices.*

In the article basic anthropometric data is considered, their growth over time is able to describe usefulness of physical development of the child.

Начальный период обучения в дошкольных учреждениях, а также на подготовительных занятиях в гимназиях, прогимназиях и школах раннего развития является в социальном, так и в физиологическом отношении моментом очень ответственным в жизни детей. Новые условия обучения, высокая суммарная учебная нагрузка, большой объем и сложность материала, которым должен обладать ребенок, предъявляют еще незрелому организму повышенные требования. Поэтому в процессе учебных занятий создаются достаточные предпосылки для утомления обучающихся, и следствием этого должно быть включение защитно-приспособительных реакций [4].

Интегральными показателями, дающими представление о степени физического развития, являются основные антропометрические данные (длина и масса тела, окружность головы и грудной клетки), их прирост за определенный промежуток времени способен охарактеризовать полноценность физического развития ребенка. Отсюда следует, что физическое развитие и работоспособность школьников находится в тесной взаимосвязи [3].

В ходе анализа антропометрических показателей не отмечается существенных половых различий между исследуемыми параметрами. Вместе с тем, показатели, свидетельствующие о росте скелета детей, у мальчиков несколько выше, чем у девочек. Однако в конце учебного года длина тела мальчиков оставалась на одном уровне. Результаты исследования физического развития у детей-дошкольников в течение учебного года указывают на то, что привлечение детей к обучению в 5–6 лет не оказывает существенного влияния на антропометрические показатели и физическую работоспособность в условиях систематических учебных нагрузок.

У дошкольников в начале учебного года отмечается положительная корреляция частоты сердечных сокращений и индекс напряжения регуляторных систем. Вместе с тем частота сердечных сокращений и индекс напряжения регуляторных систем не имеют ни с одним из других показателей вариабельности сердечного ритма положительной корреляции. Показатели RMSSD (квадратный корень из среднего квадрата разности значений соседних интервалов R-R, преобразованные в N-N-интервалы кардиоинтервалограммы, интерпретируется как показатель активности парасимпатического звена вегетативной регуляции) и SDNN (стандартное отклонение от средней для всех интервалов R-R, фактор интегрального уровня вариабельности (суммарный эффект вегетативной регуляции), мс) имеют положительную взаимосвязь со всеми показатели вариабельности сердечного ритма, за исключением названных ранее частоты сердечных сокращений и индекса напряжения регуляторных систем, а также

амплитуды моды. Все вышеперечисленные особенности не имеют принципиальных половых различий. Вместе с тем отмечено, что у девочек положительная корреляция имеется между LF (суммарная мощность спектра низкочастотного компонента, абсолютный уровень активности симпатического сосудодвигательного центра (отражает вовлеченность в регуляцию внутрисистемного уровня управления) мс^2) и ULF (суммарная мощность ультранизкочастотных волн, мс^2), а у мальчиков LF (суммарная мощность спектра низкочастотного компонента, абсолютный уровень активности симпатического сосудодвигательного центра (отражает вовлеченность в регуляцию внутрисистемного уровня управления) мс^2) и HF (суммарная мощность спектра высокочастотного компонента, абсолютный уровень мощности дыхательных волн (отражает активность автономного контура регуляции; активность парасимпатического канала регуляции), мс^2). Можно предположить, что регуляция вариабельности сердечного ритма у мальчиков и девочек в сентябре имеет несколько отличающиеся механизмы реализации. Как и в сентябре, в декабре амплитуда моды не имеет коррелятивной взаимосвязи ни с одним из параметров кроме SDNN, но в данном случае это отмечается только у девочек. Если у девочек в марте все показатели частотного спектра коррелируют между собой, то у мальчиков это выявлено только между показателями медленно- и высокочастотных волн. В целом в марте по характеру коррелятивной зависимости не имеется отличий по отношению к предыдущим месяцам с тем лишь небольшим отличием, что полностью отсутствует корреляция между показателями LF, с одной стороны, и ULF – с другой как у мальчиков, так и у девочек.

Аналогичная картина обнаруживается и в мае. В декабре, марте и мае сохраняется отрицательная корреляция между показателями ЧСС (частота сердечных сокращений) и ИН (индекс напряжения регуляторных систем) с одной стороны и другими показателями вариабельности сердечного ритма с другой, между собой они также коррелируют положительно. В целом в течение года отмечается высокая корреляция между показателями RMSSD и SDNN как у мальчиков, так и у девочек. На состояние здоровья детей оказывают существенное влияние такие факторы, как генетическая обусловленность, неблагоприятные социальные и экологические условия развития. Но, в тоже время, образовательные факторы риска обучения, интенсификация и нерациональная организация учебного процесса, низкая двигательная активность, несоответствие методик обучения возрастным возможностям детей негативно влияют на их здоровье, и специалисты связывают с этим фактором от 20% до 40% различных заболеваний [2].

Нами было отмечено, что на протяжении всего учебного года структура корреляционных связей между показателями вариабельности сердечного ритма у детей обоих полов остается достаточно стабильной и отражает характерные закономерности функционирования регуляторных систем. В частности, с ростом индекса напряжения регуляторных систем снижаются показатели общей вариабельности и мощности волн HF и LF. Особенно сильно индекс напряжения регуляторных систем коррелирует с мощностью HF-волнами. Структура корреляционных связей показателей вариабельности сердечного ритма у девочек и мальчиков в целом сходна. Отличие состоит в том, что у мальчиков ЧСС имеет сильную отрицательную связь с RMSSD и мощностью LF и HF на протяжении всего года, а у девочек эти связи усиливаются только во втором полугодии, что вероятно, обусловлено усилением мощности HF-волн.

Выявлено, что между показателями вариабельности сердечного ритма (ЧСС и ИН) на протяжении большей части учебного года положительно коррелирует активность каталазы и кислой фосфатазы и отрицательно коррелирует активность щелочной фосфатазы слюны и у мальчиков, и у девочек, что свидетельствует о стабильном взаимодействии регуляторных механизмов и

метаболических процессов. Резкое ослабление взаимосвязей между исследуемыми показателями происходит в самом конце учебного года, что свидетельствует о рассогласовании регуляторных систем и метаболических процессов.

В течение учебного года (сентябрь-март) показатели сердечного ритма, корреляционные связи показателей вариабельности сердечного ритма и ферментов слюны (α-амилаза, каталаза, щелочная и кислая фосфатазы) являются стабильными и у мальчиков, и у девочек, что свидетельствует о стабильном функционировании регуляторных систем и достаточных резервах, позволяющих организму дошкольников справляться с учебными нагрузками.

Таким образом, май является наиболее неблагоприятным периодом, во время которого засвидетельствовано снижение адаптационных возможностей организма дошкольников, поскольку прослеживается тенденция к повышению ЧСС и снижению мощности волн спектра вариабельности сердечного ритма. Согласно Р.М. Баевскому [1], снижение вариабельности сердечного ритма в целом является неблагоприятным признаком. Более высокая вариабельность сердечного ритма, мощность дыхательных волн отмечены в декабре-марте, следовательно, регуляторные системы организма характеризуются достаточно высокой мощностью и способны обеспечить адаптацию к предъявляемым нагрузкам, в том числе учебным. К маю снижается ферментативная активностью слюны, появляется тренд к ослаблению вариабельности сердечного ритма, при этом резко слабеют связи между показателями активности регуляторных систем и параметрами метаболизма. Эти изменения проявляются независимо от пола ребенка, и могут свидетельствовать об активации катаболического звена метаболизма. Очевидно, в мае происходит истощение, утомление в результате систематических учебных нагрузок, которые только повышаются, поскольку проводится более интенсивная подготовка к школе, возрастают требования по отношению к детям. Таким образом, май является периодом, в который необходимо целесообразно проводить коррекционные мероприятия и проанализировать учебную нагрузку с целью ее снижения.

Таким образом, результаты, описывающие изменения активности рассматриваемых нами ферментов в динамике учебного года, подтверждают «сезонную» зависимость адаптационного потенциала детей-дошкольников.

Список литературы

1. Баевский Р.М. Адаптационные возможности и понятие физиологической нормы / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева // Тезисы докладов XVIII съезда физиологического общества им. И.П. Павлова. – Казань; М.: ГЭОТАР-МЕД, 2001.

2. Безруких М.М. Педагогическая физиология / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин // Новые исследования: Альманах. Физиология развития человека: Материалы Междунар. науч. конф. (22–26 ноября). – М., 2004. – С. 74–75.

3. Казначеева Л.Ф. Адаптационные возможности учащихся начальных классов / Л.Ф. Казначеева, Е.Е. Ростовцева, Я.Я. Ландайс // Педагогические и медицинские проблемы валеологии: Сб. тр. междунар. конф. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – С. 172–173.

4. Крупская С.Г. Методические подходы к оценке уровня здоровья студентов младших курсов / С.Г. Крупская, Л.Д. Олифер // Здравоохранение Российской Федерации. – 1993. – №5. – С. 16–18.

5. Соломатина Т.Б. Инновационные методы коррекционно-педагогической деятельности как средство развития языковой способности детей дошкольного возраста / Т.Б.Соломатина, Н.В. Микляева // Инициативы XXI века. – 2012. – №3. – С. 41–44.

Вереина Анна Геннадьевна – канд. биол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и правовых дисциплин НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Чехова Татьяна Анатольевна

СОВРЕМЕННАЯ ПРОЦЕДУРА ОЦЕНИВАНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

***Ключевые слова**: образование, начальная школа, урок музыки, музыкальное образование, музыкальное воспитание, система оценивания знаний, тесты по музыке, контрольные задания по музыке 1–4 классы.*

В данной статье рассматриваются вопросы оценивания творческих достижений учащихся и реализации требований стандарта музыкального образования и воспитания учащихся начальных классов на уроках музыки в общеобразовательной школе

***Keywords**: education, elementary school, music lessons, music education, music training, knowledge assessment system, tests in music, for music control tasks 1–4 classes.*

This article deals with evaluation of students» achievements and creative implementation of requirements of standard of music education and education of primary school pupils at music lessons in secondary school.

Оценка достижения планируемых результатов образования по музыке имеет ряд особенностей, вытекающих из общих подходов к системе оценивания творческих достижений, с одной стороны; требований стандарта по предмету – с другой.

Специфика оценки определяется тем, что музыка изучается как живое искусство в его неразрывной связи с актуальной культурной действительностью. Поэтому оцениванию подлежат опыт эмоционального отношения к искусству, опыт музыкально-творческой деятельности, проявляющийся в процессе слушания музыки, пения, игры на элементарных детских музыкальных инструментах и др., и соответствующие планируемым результатам знания и способы деятельности выпускников начальной школы. Полнота оценки планируемых результатов по музыке обеспечивается тем, что она складывается из накопленного описания различных учебных достижений и результатов выполнения итоговой работы.

Оценивание результатов образования по музыке каждого ученика носит сквозной (накопительный) характер и осуществляется в ходе текущих и тематических проверок на каждом уроке на протяжении каждой четверти и всего учебного года. При этом учитывается степень активности учащегося не только в коллективно-творческой деятельности на уроке, но и в сфере внеклассной, внеаудиторной работы. Важным показателем успешности становления музыкальной культуры и достижения планируемых результатов является участие в различных формах культурно-досуговой деятельности класса и школы (музыкальные фестивали и конкурсы, театральные спектакли, ассамблеи искусств, концерты инструментальных, танцевальных и вокально-хоровых коллективов, проектная деятельность и другие мероприятия).

Накопленная оценка отражает динамику индивидуальных достижений учащихся, их продвижение в освоении планируемых результатов, позволяет наглядно увидеть нарастающую успешность музыкально-творческой деятельности, объём и глубину знания музыки и сведений о музыке. Накопленная оценка базируется на основе приведённого ниже списка планируемых результатов, в котором выделены основные умения, характеризующие достижение учащимися данного результата, и приведены примеры, иллюстрирующие особенности формата рекомендуемых заданий и оценки правильного их выполнения.

Впервые проводится оценивание подготовки учащихся по новым блокам – «Музыка в жизни человека», «Основные закономерности музыкального искусства», «Музыкальная картина мира», – обобщённо представляющим содержание курса начальной школы. Предполагается, что при итоговой оценке достижения планируемых результатов по музыке все три содержательных блока учитываются практически в равной мере. Данный подход обеспечивает целостность охвата различных разделов курса, позволяет выявить темы, вызывающие трудности в усвоении младшими школьниками, а также установить методические проблемы при изучении того или иного материала. Это позволит учителям и методистам вносить коррективы в методику обучения музыке.

Особое внимание уделяется оценке сформированности умения выполнять учебные и художественно-практические задачи, самостоятельно действовать при разрешении творческих ситуаций в повседневной жизни (например, выбор песни или музыкального произведения для поздравления членов семьи, сверстников в СМИ), исполнять вокальное или инструментальное произведения для друзей, в кругу семьи. Достижение целого ряда планируемых результатов происходит путём выполнения комплексных заданий, которые в зависимости от сформированности музыкально-слухового опыта и способностей выпускника могут быть выполнены как на базовом, так и на повышенном уровне. Задания сформулированы таким образом, чтобы любое знание, умение непосредственно проявлялось в каком-либо виде музыкально-творческой деятельности.

В связи с этим большинство предложенных заданий предполагает эмоциональное восприятие музыки, размышление о ней, воплощение образного содержания в исполнительской деятельности и предназначено для совместного выполнения учащимися в устной форме, в ходе беседы о музыке или в процессе коллективно-творческой деятельности. Это отвечает целевым установкам формирования обобщенных способов действий с учебным материалом, что позволяет выпускникам успешно решать учебные задачи, открыто выражать своё отношение к искусству, реализовывать собственный творческий потенциал в процессе коллективной и индивидуальной музыкально-художественной деятельности. Многие из заданий могут быть предложены в письменной или устной форме либо для индивидуального или коллективного выполнения. Предлагаемые музыкальные произведения являются лишь примерами и могут быть заменены с учётом особенностей программы на равноценные.

Разнообразные вопросы и задания базового и повышенною уровня дают учащимся возможность проявить артистизм в исполнении музыки разных форм и жанров, импровизировать в соответствии с заданным либо самостоятельно выбранным музыкальным образом, создавать композиции с применением современных средств выразительности (ИКТ).

Например, предлагается придумать, сочинить музыкальные интонации, выражающие различные эмоциональные состояния человека (восторг, радость, гнев, печаль и др.) или изображающие какие-либо явления жизни (весенняя капель и шум ветра и др.), и показать их графически (в виде линии штрихов). Выполнение этого задания потребует умения воплощать различные по содержанию музыкальные образы, импровизировать на основе собственного музыкального замысла, оценивать свою музыкально-творческую деятельность.

Подобные задания позволяют оценить не только результативность освоения курса музыки, но и эффективность решения учителем ключевых задач личностного, познавательного, коммуникативного и социального развития учащихся. Следует иметь в виду, что невыполнение учащимися дополнительных заданий повышенного уровня не является препятствием для перехода на следующую ступень обучения.

Использование комплексных заданий различного уровня сложности даёт возможность содержательно интерпретировать уровень развития музыкальной культуры учащихся. Это позволяет учителю сделать обоснованное заключение о развитии интереса ученика к музыке и музыкальной деятельности, о проявлении эмоционально-ценностного отношения к искусству, о степени владения практическими умениями и навыками в учебно-творческой деятельности (пении, слушании музыки, игре на элементарных детских инструментах, музыкально-пластическом движении, импровизации и др.). При этом успешность выполнения заданий свидетельствует о способности ученика переносить полученные знания и умения в решение нестандартных музыкально-творческих ситуаций и задач. В целом анализ характера выполненных заданий при проверке достижения планируемых результатов позволит учителю музыки сделать заключение о перспективах музыкального развития каждого ученика и целесообразности углубления содержания музыкального образования на следующей ступени обучения.

Ниже приводятся примеры заданий и вопросов базового и повышенного уровня сложности, предлагаемые для текущей и итоговой оценки достижения планируемых результатов по всем разделам курса музыки (при условии их адаптации применительно к этапу обучения и особенностям реализуемой учебной программы).

4 класс I полугодие

1. Диктант. Пронумеровать слова. Дать определение словам:
сюита, баркарола, контраст, орган, гимн, симфония, ария, опера.

2. Дописать название произведений:
1. «Испанский … .»
2. «Арагонская … .»
3. «Санта … .

3. Родина танцев:
1. Хота – …
2. Лезгинка – …
3. Хоровод – …
4. Чардаш – …
5. Вальс – …
6. Полонез – …

4. Соединить фамилии с именами:

1. Глинка	1. .Иоганн
2. Римский-Корсаков	2. .Михаил
3. Чайковский	3. Фридерик
4. Шопен	4. Николай
5. Штраус	*5.* Пётр

5. Продолжить ряд:
мелодия, тембр, …

6. Родина композиторов:
1. Бах – …
2. Моцарт – …
3. Бетховен – …
4. Шопен – …
5. Григ – …
6. Глинка –

7. Развернуть: симфонический оркестр:
1) деревянные духовые:…
2) медные духовые:..
3) струнно-смычковые:…
4) ударные:…

8. Установить связи:

1) дирижёр	1) ария
2) соло	2) Италия
3) опера	3) хор
4) баркарола	4) скрипка
5) скрипач	5) оркестр

9. Музыкальные ассоциации: назвать 2–3 слова:

1. Опера: …
2. Балет: …
3. Симфония: …

4 класс II полугодие

Вариант 1

1. Слово «рондо» переводится, как:
   a) прямоугольник; b) круг; c) квадрат.
2. Какое определение не подходит жанру марш?
   a) чёткий; b) энергичный; c) напевный.
3. Кто создал оркестр народных инструментов?
   a) П.И. Чайковский; b) В.В. Андреев; c) М.И. Глинка.
4. Соедините фамилии композиторов и названия их произведений:

a) М.П. Мусоргский	a) опера «Сказка о царе Салтане»
b) П.Чайковский	b) романс «Венецианская ночь»
c) Н. Римский-Корсаков	c) опера «Евгений Онегин»
d) С. Прокофьев	d) «Детская музыка»
e) М. Глинка	e) пьеса «Старый замок»

5. Какое произведение написано Э.Григом?
   a) «Утро»; b) «Лебедь»; c) «Первая утрата».
6. Сколько инструментов входит в состав симфонического оркестра?
   a) 20; b) 100; c) 1000.
7. Кто из перечисленных композиторов является зарубежным?
   a) П.И. Чайковский; b) В.А. Моцарт; c) М.И. Глинка.
8. Какая опера написана М.И.Глинкой?
   a) «Евгений Онегин»; b) «Иван Сусанин»; c) «Борис Годунов»
9. Форма построения музыки:
   a) форте; b) вариации; c) гобой; d) соль.
10. К какому жанру относится р.н.п. «Светит месяц»:
    a) солдатская; b) свадебная; c) плясовая; d) колыбельная.
11. Музыкальная викторина «Угадай произведение и автора».

Вариант 2

1. Какой танец не является народным?
   a) лезгинка; b) молдовеняска; c) чарльстон.
2. Какой танец родом из Чехии?
   a) чардаш; b) полька; c) полонез.
3. Выбери название балета:
   a) «Спящая красавица»; b) «Баба-яга»; c) «Болезнь куклы».
4. Л.В. Бетховен – композитор:
   a) Японии; b) Италии; c) Германии.
5. Назови инструмент, не входящий в состав народного оркестра:
   a) баян; b) саксофон; c) домра.
6. Программная музыка – это:
   a) танцевальная музыка; b) музыка к кинофильмам; c) музыка, у которой есть название.
7. Какого регистра не существует?
   a) медленного; b) высокого; c) низкого.

8. Соедините фамилии композиторов и названия их произведений:

a) С. Рахманинов	a) балет «Спящая красавица»
b) П. Чайковский	b) романс «Сирень»
c) Н. Римский-Корсаков	c) кантата «Александр Невский»
d) С. Прокофьев	d) опера «Руслан и Людмила»
e) М. Глинка	e) опера «Садко»

9. Жанр инструментальной музыки:
a) вокализ; b) хор; c) симфония; d) одночастная.
10. К какому жанру относится р.н.п. «Ах, вы, сени»:
a) солдатская; b) плясовая; c) трудовая; d) колыбельная.
11. Музыкальная викторина «Угадай произведение и автора».

4 класс I полугодие (ответы)

1. – сюита – музыка из 4-х и более частей, чаще танцевального характера; баркарола – песня на воде; контраст – сопоставление двух разнохарактерных приемов; орган – самый большой музыкальный инструмент; гимн – торжественная песнь; симфония – музыка для симфонического оркестра; ария – сольный номер в опере; опера – музыкальный спектакль, где все артисты поют.

2.1. – танец, 2 – хота, 3 – Лючия. 1 – Испания (испанский парный танец в трёхдольном метре), 2 – Кавказ (старинный, быстрый кавказский танец), 3 – Россия (самый древний вид русского танца), 4 – Венгрия (традиционный венгерский народный танец), 5 – Родиной вальса считают Германию и Австрию; 6 – Польша.

3.1 – 2, 2 – 4, 3 – 5, 4 – 3, 5 – 1.

4. Лад, регистр, фактура, ритм, темп.

5.1 – Германия, 2 – Австрия, 3 – Германия, 4 – Польша, 5 – Норвегия, 6 – Россия.

6.1 – флейте, кларнет, гобой, фагот.
2 – труба, тромбон, валторна, туба.
3 – скрипка, альт, виолончель, контрабас.
4 – барабаны, литавры, тарелки, треугольник, колокола.

7.1 – 5, 2 – 1, 3 – 3, 4 – 2, 5 – 4.

8.1. Хор, оркестр, театр, ария.
2. танцы, спектакль, пантомима, сцена.

II полугодие Вариант 1

1. b
2. c
3. b
4. 1. a – e, 2. b – c, 3. c – a, 4. d – d, 5. e – b.
5. a
6. c
7. c
8. c
9. b
10. c

Вариант 2

1. c
2. b
3. a
4. c
5. b
6. c
7. a
8. a – b, 2. b – a, 3. c – e, 4. d – c, 5. e – d.
9. c
10. b

Большинство предложенных заданий имеет комплексный характер, предполагает непосредственное общение с музыкальным произведением, последующее размышление о нём (о специфике, жанре, авторе, средствах выразительности и т. д.) и в ряде случаев подразумевает его исполнение. Выполнение заданий возможно как в устной форме в ходе беседы о музыке, так и в письменной (выбор ответа, краткий или развёрнутый ответ); в коллективно-творческой либо индивидуальной деятельности.

Постепенный переход от традиционных форм контроля и оценивания знаний к тестированию отвечает духу времени и общей концепции модернизации российской системы образования.

Педагогический тест – это инструмент, предназначенный для измерения обученности школьника, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизованной процедуры проведения, обработки и анализа результатов.

Тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную:

1. *Диагностическая* функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков учащегося. Это основная функция тестирования.

2. *Обучающая* функция тестирования состоит в мотивировании учащегося к активизации работы по усвоению учебного материала.

3. *Воспитательная* функция проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

В практической деятельности использую разные виды тестовых заданий:

1. Задания с выбором ответов:

а) задания с выбором одного правильного ответа;

б) задания с выбором нескольких правильных ответов;

в) задания с выбором одного неправильного ответа.

2. Задания на установление соответствия.

3. Задания с открытым ответом.

Основными достоинствами данной формы контроля знаний является:

– возможность детальной проверки усвоения учащимися каждой темы;

– осуществление диагностики уровня усвоения учебного материала каждым учеником;

– обеспечение одновременной проверки знаний учащихся всего класса и формирование у них мотивации для подготовки к каждому уроку;

– повышение интереса к предмету при условии правильно оформленного теста.

Применяемые в учебной деятельности письменные тесты с успехом интегрируются в компьютерные тесты. Это позволяет более рационально использовать время урока, охватить больший объем содержания, быстро установить обратную связь с учащимися и определить результаты усвоения материала. Отвечая на вопросы тестов, учащиеся сами могут оценивать собственные знания по предмету.

Опыт применения тестов показывает эффективность этой формы контроля. Тесты, разработанные с учетом последовательности изучения тем, помогают выявить пробелы в знаниях, определить, насколько осознанно учащиеся владеют теоретическим материалом. Это позволяет внести необходимые коррективы в дальнейшую работу с тем или иным учеником или с классом. Использование такого вида работы помогает осуществить опрос учащихся по разным проблемам, превратить урок в увлекательное занятие.

Итоговый тест 1 класс I полугодие

Тема раздела: «Музыка вокруг нас».

1. Найдите лишнее:

Три «кита» в музыке – это…

а) песня;

б) танец;

в) вальс;

г) марш.

2. Выберите верное утверждение:
а) Композитор – это тот, кто сочиняет музыку.
б) Композитор – это тот, кто играет и поет музыку.
в) Композитор – это тот, кто внимательно слушает и понимает музыку.
3. Выберите верное утверждение:
а) Исполнитель – это тот, кто сочиняет музыку.
б) Исполнитель – это тот, кто играет и поет музыку.
в) Исполнитель – это тот, кто внимательно слушает и понимает музыку.
4. Найдите лишнее:
Народные инструменты – это…
а) флейта;
б) гусли;
в) дудка.
Симфонические инструменты – это…
а) флейта;
б) гусли;
в) арфа.
5. Найдите лишнее:
Народные праздники – это…
а) Новый год;
б) Рождество;
в) 1 сентября.

Итоговый тест 1 класс II полугодие

Тема раздела: «Музыка и ты».
1. Приведи в соответствие (соедини стрелками):
Какие средства в своей работе использует:

1) поэт	а) краски
2) художник	б) звуки
3) композитор	в) слова

2. Если бы ты был композитором, какими звуками ты нарисовал бы картину утра:
а) светлыми;
б) нежными;
в) сумрачными.
3. Найди лишнее:
Образ защитника Отечества воспевается в таких произведениях – это…
а) «О маме»;
б) «Богатырская симфония»;
в) песня «Солдатушки, бравы ребятушки».
4. Найди лишнее (подчеркни).
Духовые народные инструменты – это…
а) волынка;
б) рожок;
в) дудка;
г) скрипка.
5. Назовите композитора песни «Болтунья»:
а) Д.Б. Кабалевский;
б) С. Прокофьев.
6. Какие персонажи исполняют песенную, танцевальную и маршевую музыку?

а) Золотые рыбки из балета «Конек Горбунок»	1) марш
б) Колыбельная мамы Козы из оперы «Волк и семеро козлят»	2) танец
в) Семеро козлят из оперы «Волк и семеро козлят»	3) песня

Контроль знаний, умений и навыков на уроках музыки осуществляется в форме:

– устного опроса;
– самостоятельной работы;
– творческих заданий;
– музыкальных викторин;
– выразительного исполнения песен;
– наблюдения;
– тестирование.

Промежуточная аттестация во втором классе по предмету «Музыка» проводится в соответствии с требованиями к уровню подготовки обучающихся начальной школы в форме итоговых тестов в конце первого и второго полугодия.

Итоговая контрольная работа 2 класс I полугодие

Тема раздела: «Россия – Родина моя», «День, полный событий», «О России петь – что стремиться в храм», «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!».

1. Назовите, из каких двух слов складывается название музыкального инструмента – (форте и пиано).
2. Какие русские композиторы написали детские пьесы для детей, которые рассказывают о событиях, произошедших в жизни ребенка? (С. Прокофьев, П. Чайковский).
3. Ответьте на вопрос: Композитор – это … (человек, который сочиняет музыку).
4. Какие средства в своей работе использует композитор?: … (Звуки.)
5. Каких святых Земли Русской, ты знаешь: (Александр Невский, Сергий Радонежский).
6. Какой православный праздник в народе называют «Зимняя пасха?» – (Рождество Христово).
7. Какие музыкальные инструменты входят в состав оркестра народных инструментов?
8. Фольклор – это…
   а) школьный праздник;
   б) симфоническая музыка;
   в) народное творчество.

Итоговый тест 2 класс II полугодие

Темы разделов: «В музыкальном театре», «В концертном зале».

1. Найдите лишнее:

Народные инструменты – это…
   а) флейта;
   б) гусли;
   в) дудка.

2. Найдите лишнее:

Симфонические инструменты – это…
   а) флейта;
   б) гусли;
   в) арфа.

3. Подчеркни правильный ответ.

Фольклор – это:
   а) Русский народный костюм;
   б) «Народная мудрость»;
   в) Музыкальный инструмент.

4. Подчеркни правильный ответ.

Кто руководит оркестром?
   а) солист; б) дирижер; в) художественный руководитель; г) композитор.

5. Подчеркни правильный ответ.

Кто написал оперу «Руслан и Людмила»:

1) М. Мусоргский; 2) С. Прокофьев; 3) П. Чайковский; 4) М. Глинка.

6. Соедини стрелками…

Кто написал музыкальное произведение?

М. Глинка	Симфония №40
С. Прокофьев	опера «Свадьба Фигаро»
В.А. Моцарт	Симфоническая сказка «Петя и Волк»

Способность успешно справляться с предложенными заданиями базового уровня целенаправленно формируется и отрабатывается в ходе учебного процесса со всеми учащимися. При выполнении заданий повышенного уровня учащийся в значительной степени опирается на имеющийся музыкально-жизненный опыт и художественный кругозор, включая знания из других предметов (русский язык, литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство, технология, физическая культура, иностранный язык).

Список литературы

1. Ботицкий М. Знаете ли вы музыку. Вып. 2. – М. Музыка, 1985.

2. Газарян С. В мире музыкальных инструментов. – М: Просвещение, 1998.

3. Критская Е.Д. Музыка 1 класс: Учебник / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М: Просвещение, 2012. (Рабочая тетрадь).

4. Критская Е.Д. Музыка 2 класс: Учебник / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М: Просвещение, 2012. (Рабочая тетрадь).

5. Критская Е.Д. Музыка 3 класс: Учебник / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М: Просвещение, 2012. (Рабочая тетрадь).

6. Критская Е.Д. Музыка 4 класс: Учебник / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М: Просвещение, 2012. (Рабочая тетрадь).

7. Медушевский В.В. Энциклопедический словарь юного музыканта / Сост. В.В. Медушевский, О.О. Очаковская. – М: Педагогика, 2000.

8. Моррис Н. Музыка и танец. – М: Астрель: АСТЭ, 2002.

9. Овчинникова И.Г. Оценка эффективности образования личности / И.Г. Овчинникова, В.А. Беликов, Л.В. Курзаева // Социальное партнерство в профессиональном образовании. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. ФГОУ СПО «Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж», Лаборатория исследования проблем управления качеством начального и среднего профессионального образования УрО РАО, Социальное партнерство в профессиональном образовании. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный профессионально-педагогический колледж, 2010. – С. 178–187.

10. Соломатина Т.Б. Инициативы в педагогической деятельности // Инициативы XXI века. – 2009. – №1. – С. 9–12.

Чехова Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования и инновационной деятельности НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

РАЗДЕЛ III. ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ И ПРОЦЕССЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Миськов Владислав Анатольевич

ПОНЯТИЕ КРИЗИСА В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова*: кризис, безопасность жизнедеятельности, антикризисное управление.*

В статье рассматриваются основные подходы к управлению кризисными ситуациями в условиях защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. Подробно анализируется содержание понятия «кризис», причины и условия его возникновения в области обеспечения безопасности жизнедеятельности населения.

Keywords*: crisis, life safety, crisis management.*

The article considers main approaches to crisis management in terms of population and territories in emergency situations. Content of crisis, causes and conditions of its occurrence are analyzed in details applied to security of population.

Органом повседневного управления единой государственной системой предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС) на федеральном уровне являются Национальный центр управления в кризисных ситуациях (НЦУКС), центры управления в кризисных ситуациях межрегионального и регионального уровня (ЦУКС) [4]. В настоящее время на базе его ресурса создана система антикризисного управления (САКУ). Очень важным направлением на первом этапе развития этой системы стало формирование нормативной правовой базы по всем основным задачам ее построения и функционирования, а также организация подготовки кадров для органов управления всех уровней и прежде всего – ЦУКСов межрегионального и регионального уровня. Эту работу планируется продолжить до 2016 г., и к 2020 году САКУ должна быть организована на территории РФ в полном объеме в рамках интеграции задач и функций системы РСЧС, государственных и ведомственных автоматизированных систем управления (АСУ), международных организаций [2].

Одним из важных вопросов формирования нормативной правовой базы САКУ стало определение основных понятий данной области управления, а именно понятий: кризис, кризисная ситуация, антикризисное управление.

Как показывает анализ различных источников, рассматривающих термин «кризис», это понятие имеет довольно широкий круг значений в зависимости от его применения в различных сферах человеческой деятельности. Поэтому возникает необходимость уточнить систему понятий в этой области и определить, что значит «кризис» в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций различного характера.

Понятие «кризис» встречается в лексике у разных народов. Выберем для анализа в качестве примера греческое и китайское трактовки этого термина [3].

Греческое слово – krisis имеет несколько значений:

1) поворотный пункт, переломный момент, крутой перелом;

2) тяжелое, сложное переходное состояние, при котором существующие средства достижения целей становятся неадекватными, в результате чего возникают непредсказуемые ситуации и проблемы;

3) крайнее обострение противоречий в системе, угрожающее ее жизнестойкости в окружающей среде;

4) острое затруднение с чем-либо; тяжелое положение, упадок, резкое изменение;

5) разделять, просеивать, отсеивать, определять, судить;

6) исход, решение.

Обобщая содержание этого понятия в греческой лингвокультуре, можно сказать, что кризис – это сложное неопределенное состояние некоторой системы (объекта), характеризующееся полной или частичной ее дезорганизацией в данный период времени.

Слово «кризис», написанное по-китайски, состоит из двух иероглифов. Один из них означает «опасность»: опасное положение, опасная угроза; вред, беда; гибель, смерть; наклон, обрыв, крутизна, круча; искривление, высота. Во время кризиса всё катится по наклонной вниз. Если кризис не остановить, результат может быть необратим.

Другой иероглиф – «благоприятная возможность»: переломный момент, сущность события.

Именно это значение является главным в слове «кризис».

Во время кризиса всё выходит наружу, обнажается, всё становится таким, каким оно есть на самом деле.

Таким образом, понятие «кризис» переводится как «исходный момент опасности – важный момент, удобный случай» – это «опасность» плюс «возможности». В любой кризисной ситуации всегда скрыты две возможности, продуктивная или деструктивная – зависит от действий во время кризиса.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Кризис – это суд и соответственно кризисное время – это время, когда предстоит держать ответ. Это момент истины.

Кризис – это очищение, отказ от старого и формирование нового, начало нового цикла развития.

Кризис – время проверки на прочность, время для самосовершенствования.

В философском плане кризис – это своего рода катарсис, возможность и способ оздоровления и очищения.

Кризис – это время неопределённости, требующее от вас максимальной собранности.

Кризис – это процесс, которым необходимо управлять.

Кризис носит кратковременный характер и разделяет более длительные устойчивые режимы функционирования системы. В данном смысле кризис можно соотнести с этапом развития системы. Обычно имеется несколько устойчивых состояний, в одно из которых выйдет система после кризиса. Однако ввиду свойства кризиса – непредсказуемости, заранее невозможно предсказать станет ли состояние системы хаотическим или она перейдет на новый уровень упорядоченности [1].

Во время кризиса старые правила (принципы) управления практически не работают. Чтобы выйти из кризиса, необходимо разработать новые правила (принципы) управления, новое антикризисное поведение в системе.

Переходя к содержанию понятия кризиса в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (ЧС) различного характера и в РСЧС, рассмотрим два возможных подхода в понимании кризиса и, соответственно, два подхода антикризисного управления в области обеспечения защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций.

В определениях, рассмотренных выше, основными причинами возникновения кризиса являются внутренние противоречия в системе (организации). Это первый вариант понимания кризиса в РСЧС.

Кризисы могут возникать в РСЧС в целом, как в крупной системе, так и в ее составляющих структурных единицах – органах управления, формированиях, организациях (далее – организациях).

Наступление кризисов вызывается как объективными, так и субъективными причинами, самой природой организации.

Кризисы в организациях возникают в результате диалектической взаимосвязи процессов их функционирования и развития между собой.

Функционирование предполагает обязательное наличие предмета труда, средств труда и человека, осуществляющего трудовую деятельность в определенных условиях обстановки. Как правило, функционирование организации протекает ровно, без существенных изменений, с незначительными отклонениями от принятой нормы, достаточно длительное время. Это время определяется, в основном, как промежуток времени между технологическими скачками, определяющими уровень развития средств производства.

Во время «нормального» повседневного функционирования всякие «внеплановые» ситуации нежелательны, поэтому их стремятся избежать различными способами и средствами. Даже появление в организации новых средств труда, например, в учебном заведении – современных информационных систем и технологий, вызывает противоречия между уровнем техники и квалификацией персонала, между технологиями и условиями её использования и др. В этом смысле функционирование сдерживает развитие.

Развитие, наоборот, характеризует существенные изменения в предмете, средствах труда и в человеке или условиях трудовой деятельности. Результатом этих изменений является возникновение новой технологии, повышение эффективности функционирования организации.

Развитие изменяет многие процессы и создаёт условия для более устойчивого функционирования организации в перспективе. То есть возникает циклическая тенденция развития, которая отражает периодическое наступление кризисов. Если же «развитие» становится непрерывным, оно может привести к разрушению (гибели) организации.

Кризисы по характеру могут быть: экономическими, социальными, организационными, психологическими, технологическими и др.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод: кризис – это неизбежное цикличное явление в организационных системах. И мы имеем дело с кризисом как явлением, ориентированным на ломку старого и развитие нового. Соответственно в основу антикризисного управления должна быть заложена не борьба с кризисом, а реструктуризация, развитие объекта (системы) в соответствии с новыми отношениями, новыми условиями жизнедеятельности.

В этом смысле управление РСЧС априори является антикризисным на всех этапах функционирования и развития. Это, по сути, требование, цель которого – стабильное функционирование системы на всех этапах жизненного цикла системы, а антикризисное управление – система управленческих функций, направленных на диагностику, предупреждение, нейтрализацию и преодоление кризисных явлений и их причин на всех уровнях системы, на всех стадиях развития.

Кризисы в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций различного характера имеют и другие причины возникновения и, соответственно, другой смысл. В данном случае мы рассматриваем в качестве организационной системы – население и территорию, на которой оно проживает. Для них кризис возникает как бы извне при определенных обстоятельствах, в форме чрезвычайной ситуации природного, техногенного и др. характера.

Данные обстоятельства определены в статье 3 Федерального закона от 30 мая 2001 г. №3-ФКЗ «О чрезвычайном положении» [5]. К таким обстоятельствам относятся:

а) попытки насильственного изменения конституционного строя РФ, захвата или присвоения власти, вооруженный мятеж, массовые беспорядки, террористические акты, блокирование или захват особо важных объектов или отдельных местностей, подготовка и деятельность незаконных вооруженных

формирований, межнациональные, межконфессиональные и региональные конфликты, сопровождающиеся насильственными действиями, создающие непосредственную угрозу жизни и безопасности граждан, нормальной деятельности органов государственной власти и органов местного самоуправления;

б) ЧС природного и техногенного характера, чрезвычайные экологические ситуации, в том числе эпидемии и эпизоотии, возникшие в результате аварий, опасных природных явлений, катастроф, стихийных и иных бедствий, повлекшие (могущие повлечь) человеческие жертвы, нанесение ущерба здоровью людей и окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушение условий жизнедеятельности населения и требующие проведения масштабных аварийно-спасательных работ.

Такие обстоятельства в Концепции комплексной системы обеспечения безопасности жизнедеятельности населения называют «кризисными ситуациями» [2].

В данном случае мы имеем дело с кризисной ситуацией, возникшей извне, остро угрожающей существованию или нормальному функционированию какого-либо объекта (населения, территории и др.), находящемуся под защитой РСЧС. Кризисная ситуация в таком случае требует немедленного преодоления, локализации последствий методами антикризисного управления, чтобы сохранить прежде всего основу для продолжения нормального функционирования системы (объекта).

Антикризисное управление в данном случае – это система управленческих функций, направленных на прогнозирование кризисных ситуаций, их предотвращение, снижение уровня возможного ущерба и ликвидацию последствий.

Таким образом, в области защиты населения и территорий можно выделить два смысловых понятия «кризис» и, соответственно, два смысловых понятия антикризисного управления:

1. Антикризисное управление как управление в процессе функционирования и развития организационной системы применяется на всех уровнях РСЧС, во всех ее организационных структурах независимо от состояния и режима функционирования.

2. Антикризисное управление как управление в процессе ликвидации конкретной кризисной ситуации в условиях неопределённости и риска.

Список литературы

1. Гусев В.И. Антикризисное управление: Конспект лекций. – М.: МИЭМП, 2006.

2. Концепция комплексной системы обеспечения безопасности жизнедеятельности населения / С.К. Шойгу, Р.Г. Нургалиев, А.В. Бортников. – М., 2010.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Русский язык, 1988.

4. Постановление Правительства Российской Федерации №794 от 30 декабря 2003 г. «О единой государственной системе предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций».

5. Федеральный конституционный закон «О чрезвычайном положении» №3-ФКЗ от 30 мая 2001 года.

6. Фурта С.Д. Это загадочное слово integrity / С.Д. Фурта, Т.Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2013. – №2. – С. 10–14.

Миськов Владислав Анатольевич – канд. воен. наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин и информационных технологий НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Зайцева Наталья Анатольевна
Курзаева Любовь Викторовна

КУЛЬТУРА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИЯХ С РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРОЙ

***Ключевые слова**: культура, распределенная территориальная структура, оптимизация бизнес-процессов, оптимизация затрат, снижение затрат, централизация, ECM система, уровень развития ИТ, автоматизация бизнес-функций, операционные центры, сервисные центры, качество услуг, унификация процессов, типизация процессов, электронная подпись, онлайн-сервисы, скорость обслуживания клиентов, банки, страховые, документооборот, электронный архив, хранение электронных образов.*

В данной статье рассмотрена проблема формирования ИТ-культуры в организациях с распределенной территориальной структурой. Исследованы подходы к оптимизации бизнес-процессов на примере банковской и страховой сферах. Выявлены и проанализированы уровни развития ИТ-сервисов как неотъемлемой составляющей ИТ-культуры организации. Определена и обоснована необходимость проведения оценки текущего уровня развития ИТ-сервисов и готовности к дальнейшей модернизации для проведения эффективного качественного изменения.

***Keywords**: culture, distributed territorial structure, business process optimization, cost optimization, cost reduction, centralization, ECM system, the level of IT, automation of business functions, operating centers, service centers, service quality, standardization of processes, process of typing, electronic signature, online services, the speed of customer service, banks, insurance, document management, electronic archive, storage of electronic images.*

In this article a problem of forming IT culture in organizations with distributed territorial structure is considered. Approaches of optimization of business processes are studied on the example of banking and insurance sectors. Levels of development of IT services are identified and analyzed as an integral part of IT culture of organization. Necessity to assess the current level of development of IT services and willingness to further upgrade for effective qualitative change are defined and justified.

Постиндустриальный характер современного общества обусловливает увеличение количества организаций, имеющих территориально распределенную структуру. В силу этого обстоятельства вопросы, связанные с культурой использования ИТ-технологий в организациях такого типа, а тем более, оптимизация бизнес-процессов в них вызывают большой научный и практический интерес.

Кроме этого, целый ряд факторов оказывает влияние на повышение степени востребованности исследований использования ИТ-технологий в организациях с распределенной территориальной структурой. Во-первых, кризисная ситуация, сложившаяся на сегодняшний день в России. Во-вторых, набравший актуальность вопрос импортозамещения. Эти обстоятельства обусловили необходимость оптимизации затрат, в том числе и ИТ-затрат, и необходимость повышения эффективности управления организациями. Одними из первых проявили активность в этом направлении банки и страховые организации. Об этом свидетельствуют данные, представленные в таблице 1 [7].

Таблица 1

Крупнейшие проекты централизации в российских банках и страховых организациях в 2013–2014 гг.

Банк	*Краткое описание проекта*	*Завершение проекта*
ВТБ24	Создание универсального слоя банковских сервисов	III квартал 2014 г.

ХКФ-Банк	Создание собственного централизованного процессинга	IV квартал 2013 г.
МДМ-Банк	Централизация и модернизация инфраструктуры	IV квартал 2013 г.
Уралсиб	Внедрение централизованной системы управления и мотивирования персонала	II квартал 2014 г.
Росгосстрах	Создание централизованной системы обработки договоров ОСАГО	III квартал 2014 г.
Банк Москвы	Создание единой системы ECM	III квартал 2014 г.
Россельхозбанк	Создание Централизация бэк-офисных функций	IV квартал 2014 г.

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод о том, что данная проблема решается финансовыми организациями поэтапно.

Если укрупнить и систематизировать мероприятия, направленные на оптимизацию бизнес-процессов организаций, то выстраивается некий тренд (рис. 1).

Рис. 1. Уровни развития ИТ-сервисов

В рамках первой итерации организация выстраивает организационную структуру в соответствии со своими территориальными особенностями, выделяя региональные филиалы с собственными управленческими функциями и некоторыми общими регламентами. Однако чем более территориально разрастается организация, тем менее прозрачными становятся бизнес-процессы, обрастая так называемой «спецификой работы», и как результат территориальные подразделения становятся менее управляемыми.

Горизонтальная локальная автоматизация бизнес-функций частично решает проблему прозрачности бизнес-процессов и, кроме того, позволяет обеспечить централизованный доступ к информации и отчетности. То есть выступает в своем роде линейкой, выравнивающей все территориальные подразде-

ления в части отдельных бизнес-процессов. Инструментами локальной автоматизации могут выступать такие системы, как электронный документооборот, различные учетные системы, системы кадрового делопроизводства, бухгалтерские системы, системы принятия решений, системы автоматизированной обработки документов и другие.

Централизация бизнес-функций предполагает выделение однообразных типовых функций различных подразделений и передачу их выполнения в единые операционные (или сервисные) центры. Такой подход позволяет стандартизировать бизнес-процессы, определить нормативы, повысить качество предоставляемых услуг конечному потребителю. Вместе с тем это способствует высвобождению операционных работников подразделений для выполнения более высокоуровневых бизнес-задач и, как следствие, приводит к снижению затрат на 10-20% на выполнение выделенного функционала.

В качестве типовых бизнес-задач могут быть выделены такие задачи, как обработка унифицированных документов (например, первичная документация), верификация и проверка данных, информационная поддержка конечных потребителей, урегулирование убытков, аналитическая обработка данных.

Объем обрабатываемой информации постоянно увеличивается и сотрудникам организации необходима помощь в том, чтобы упорядочить этот массив информации, правильно организовать свою работу. Для этого используются ECM-системы (Enterprise content management), которые позволяют организовать грамотное управление информационными ресурсами предприятия или управление корпоративной информацией. По своей сути, ECM-система представляет собой единое информационное пространство организации и решает следующие задачи:

– автоматизация архива документов;
– согласование документов;
– обработка запросов от внешних источников, например регулирующих органов;
– автоматизация работы с внешним архивом;
– автоматизация процесса перевода документов;
– построение отчетов.

На текущий момент в России существует необходимая нормативная база для функционирования юридически значимого электронного документооборота на основании электронной подписи, применимого при оформлении правовых отношений. Использование электронной подписи позволяет банкам и другим организациям развивать онлайн сервисы, которые сокращают бумажный оборот и повышают скорость обслуживания клиентов. В частности, при открытии вклада вместо подписания четырех документов клиенту достаточно один раз ввести ПИН-код.

Кроме взаимодействия с клиентами, можно выделить и другие области применения электронной подписи:

– электронные торги;
– взаимодействие с государственными органами;
– электронный документооборот между хозяйствующими субъектами и документооборот внутри организации;
– отчетность в контролирующие органы (ФНС, ПФ РФ, Росстат, ФСС).

Онлайн-сервисы в настоящее время все больше набирают обороты, однако, при выборе подходов к оптимизации бизнес-процессов необходимо учитывать готовность организации, как в части ее нормативного обеспечения, корпоративной культуры, так и инфраструктуры. Такая база, на мой взгляд, появляется на уровне централизации бизнес-функций, так как именно в этот момент организация проводит многогранный анализ своей деятельности, выявляет и устраняет узкие места, готовит нормативную базу, выстраивает инфраструктуру.

Одним из способов централизации бизнес-функций является внедрение системы автоматизированной обработки и управления документами.

Процесс этот может быть проведен поэтапно:

– внедрение распределенной системы в существующую территориальную структуру организации;

– подготовка нормативной базы и централизация бизнес-функций.

При этом на каждом этапе достигаются значимые для организации результаты:

– снижаются операционные риски и повышается качество операционного сопровождения;

– снижаются затраты на операционную поддержку;

– сокращается время передачи документов из структурных подразделений в головные офисы для принятия решения;

– происходит централизация хранения электронных образов документов;

– сокращаются временные затраты на поиск информации и документов;

– обеспечивается защита от потери/искажения документов.

Впоследствии такая система может быть расширена до ECM-системы.

Уровень развития ИТ-сервисов, представленных на рисунке 1 (рис. 1), косвенно определяет уровень ИТ-культуры организации, так как в контексте культуры как совокупности искусственных порядков и объектов, созданных людьми, на каждом уровне происходит качественное улучшение внутренних механизмов организации.

В статье процесс оптимизации и централизации бизнес-процессов рассматривается применительно к банковской и страховой сферам, однако, обозначенная проблема, на мой взгляд, актуальна в любой организации, имеющей распределенную территориальную структуру. Такие организации должны объективно оценивать свой текущий уровень развития ИТ-культуры и готовность к постоянной модернизации.

Список литературы

1. Добровольский М. Где и как получить электронную подпись? // iBusiness.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kontur.ru/articles/978 (дата обращения: 21.05.15).

2. Ковалев В. Специфические задачи для банков, решаемые ECM-системами // PCWeek [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ecm-journal.ru/docs/Specificheskie-zadachi-dlja-bankov-reshaemye-ECM-sistemami.aspx (дата обращения: 21.05.15).

3. Махмутова М.В. Образовательная информационная среда подготовки ИТ-специалиста с использованием технологии дистанционного обучения: Монография / М.В. Махмутова, И.Г. Овчинникова. – Магнитогорск: Министерство образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Магнитогорский гос. ун-т», 2009.

4. Саенко Н.Р. Процедуры «вживления» экрана в бытие современного человека / Н.Р. Саенко, И.В. Щеглов // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2012. – №4(33). – С. 275–281.

5. Федеральный закон от 6 апреля 2011 г. N 63-ФЗ «Об электронной подписи» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/12184522 (дата обращения: 21.05.15).

6. Федеральный закон от 05.04.2013 №44-ФЗ (ред. от 06.04.2015) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ivo.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm (дата обращения: 21.05.15).

7. Фурта С. Д. Это загадочное слово integrity / С.Д. Фурта, Т.Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2013. – №2. – С. 10–14.

8. Шуклин А. Банки встали на путь централизации // CNews Analytics, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cnews.ru/reviews/new/banks2014/articles/banki_vstali_na_put_tsentralizatsii/ (дата обращения: 21.05.15).

Зайцева Наталья Анатольевна – аспирант НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Курзаева Любовь Викторовна – канд. пед. наук, доцент, начальник отдела образовательной политики и мониторинга качества образования ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», Россия, Магнитогорск.

Антиперович Елена Геннадьевна

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МАЛОЙ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ

Ключевые слова*: малые группы, социальная психология, коллектив, психологический климат, конфликты, межгрупповые конфликты, специалисты, персонал, личность, развитие личности.*

В данной статье рассмотрены проблемы функционирования малых групп. Изучены вопросы влияния возрастных характеристик на формирование малой группы.

Keywords*: small groups, social psychology, collective psychological climate, conflict, intergroup conflicts, experts, staff, personality, personality development.*

This article describes problems of functioning of small groups. We study a question of influence of age-related characteristics on formation of a small group.

Исследование малой группы в современной трудовой деятельности не только не потеряло актуальности, но и наоборот, привлекает все большее внимание специалистов. Такие группы как «коллектив», «производственная группа» вновь становятся актуальными – в условиях кризиса работодатель заинтересован в сплоченной команде, добивающейся хороших результатов. Не последнюю роль в этом занимает исследование психологического климата, сложившегося в трудовом коллективе.

Под психологическим климатом мы подразумеваем качественную сторону межличностных отношений, проявляющихся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. От состояния и особенностей психологического климата в малой производственной группе во многом зависит эффективность совместной трудовой деятельности, которая выражается в экономических показателях. Так же немаловажен тот факт, что в зависимости от психологического климата меняется и отношение сотрудников к собственной деятельности, их удовлетворенность работой и трудовыми отношениями, что, в свою очередь также влияет на вопросы производительности труда и текучки кадров.

Формирование современных коллективов во многом происходит стихийно, ориентация при приеме на работу идет на профессиональные качества специалиста. В условиях сложностей с арендой помещений работодатель зачастую руководствуется политикой сужения пространства, что приводит к тому, что работники объединяются в малые рабочие группы вынуждено, что, в свою очередь может приводить к конфликтам. Поэтому оптимизация социально-психологического климата в рабочем коллективе – это задача развертывания социального и психологического потенциала группы и личностей в нее входящих.

Одним из существенных факторов психологического климата малой производственной группы является ее создание с учетом социально-демографических показателей. Такими показателями мы считаем возрастные и половые различия ее участников.

Немаловажной особенностью современных рабочих коллективов является возраст их участников. Среди них можно выделить следующие возрастные группы: от 20 до 25 лет (студенты), от 25 до 35 лет (молодые специалисты), от 30 до 45 лет (специалисты), от 45 и старше (старшие специалисты, эксперты).

Анализируя современные рабочие коллективы, мы можем видеть несколько тенденций, которые неблагоприятным образом сказываются на психологическом климате. Первая тенденция – это превалирование специалистов четвертой возрастной группы. Данная тенденция характерна для сложившихся

предприятий, производств, где молодежь стремится получить другие специальности. Соответственно, в рабочем коллективе создается атмосфера, препятствующая передаче знаний молодым специалистам, вызванная их меньшинством и отсутствием веры в то, что они задержатся на производстве. Данная тенденция может привести к тому, что будет утеряна линия передачи знаний от более опытных специалистов и производство столкнется с проблемой нехватки и неквалифицированной подготовки кадров.

Другая тенденция, прямо противоположная первой – это переизбыток молодых специалистов в ряде областей, например, в традиционной офисной работе. Позиции, подобные «помощник руководителя», «ассистент», предполагают занятость на них именно энергичного молодого специалиста, но также и предполагают, что это стартовые позиции и в скором времени молодой специалист их покинет, зачастую не успев передать полученные навыки своему преемнику.

Эта тенденция тесно взаимосвязана с третьей особенностью современного коллектива – с проблемой текучести кадров среди лиц в возрасте до тридцати лет. Молодые специалисты устраиваются на работу, но надолго не задерживаются в коллективе. Здесь возможно и разочарование в профессии в целом, и воздействие неблагоприятного психологического климата в рабочем коллективе. В настоящий момент ситуация такова, что руководство не всегда стремится заинтересовать и соответственно мотивировать новых сотрудников материально (большое количество других претендентов и отсутствие уверенности в том, что молодой специалист задержится, являются тому одной из причин). Кроме того, в ряде коллективов (это особенно касается коллективов, сложившихся, с устоявшейся иерархией, работающих годами) реакция на появление молодых членов в группе такова, как будто новый сотрудник отнимает чьё-то место.

Таким образом, можно говорить о влиянии возрастного состава малой рабочей группы на ее функционирование, и, что в нашем случае представляется наиболее актуальным, на ее производительность труда. Для оптимизации социально-психологического климата с учетом возрастного состава группы можно предложить следующие решения.

Безусловно, наиболее очевидный путь – это увеличение доли специалистов среднего возраста, именно они должны быть в большинстве, в то время как экспертные, опытные участники группы так же, как и молодые специалисты, должны составлять меньшую часть рабочей группы. Это поможет сократить разрыв как межпоколенной передачи знаний, так и даст возможность молодым специалистам равняться не на экспертов, а на более компетентных коллег, с которыми нет большого разрыва в возрасте и опыте, а, следовательно, меньше трудностей в коммуникации.

Работа по увеличению специалистов «среднего» возраста может вестись в нескольких направлениях. Во-первых, это работа по уменьшению скорости сменяемости персонала, что предполагает разработку мотивационных программ как для молодых специалистов с целью заинтересовать их остаться в данном коллективе, так и для специалистов более старшей группы. Во-вторых, количество молодых и малоопытных специалистов не должно превалировать в рабочей группе – тогда для более опытных коллег есть возможность передавать знания и распределять роли и обязанности, что предполагает работу в области организации рабочего пространства так, чтобы группы создавались по принципу рабочей комплементарности с учетом, в том числе и возрастной составляющей членов группы, работающих в одном кабинете или одном пространстве. Кроме того, оптимизировать рабочий процесс поможет более четкая профессиональная градация, предполагающая поощрение за выслугу лет и высокие профессиональные достижения, однако, опасность такой градации

состоит в том, что она резко разделяет разновозрастные группы. Так происходит, например, на производственных предприятиях. Необходимо наличие в такой программе возможности для молодых специалистов «вырасти» как профессионально, так и в оплате труда, при условии, что они будут длительное время продолжать работать именно в этом трудовом коллективе.

Список литературы

1. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М.: Мысль, 1983.

2. Донцов А.И. Психология коллектива. – М.: Изд-во МГУ, 1984.

3. Михайлов А.С. Социально-демографические факторы психологического климата производственной малой группы климат малой группы // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. Выпуск №93. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/journal/n/politematicheskiy-setevoy-elektronnyy-nauchnyy-zhurnal-kubanskogo-gosudarstvennogo-agrarnogo-universiteta (дата обращения: 02.06.2015).

4. Русалинова А.А. Изучение социально-психологического климата в первичных производственных коллективах // Проблемы промышленной социальной психологии: Избр. труды (1964–2008 гг.). – СПб.: Питер, 2009. – С. 148–163.

5. Саенко Н.Р. Бытие человека в условиях ускорения социокультурной динамики / Н.Р. Саенко, В.С. Хрустова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – №2(40): В 2-х ч. – Ч. II. – С. 175–178.

6. Сарычев С.В. Социально-психологические факторы надёжности малых групп. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.

7. Скипникова Н.Б. Психолого-акмеологические особенности развития карьеры современной молодёжи // Инициативы XXI века. – 2012. – №1. – С. 136–138.

8. Фурта С.Д., Соломатина Т.Б. Это загадочное слово integrity // Инициативы XXI века. – 2013. – №2. – С. 10–14.

9. Чернышев А.С. Параметрическая теория коллектива: история создания / А.С. Чернышев, С.В. Сарычев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.scientific-notes.ru/pdf/011-15.pdf (дата обращения: 02.06.2015).

Антиперович Елена Геннадьевна – канд. психол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и правовых дисциплин НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Саенко Наталья Ряфиковна
Мамин Александр Андреевич

СОПОСТАВЛЕНИЕ ЗАПАДНОЙ И ВОСТОЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КУЛЬТУР

Ключевые слова: *профессиональная культура, социология организации, корпоративная культура.*

В статье предложен сравнительный анализ западной и восточной организационных культур.

Keywords: *professional culture, sociology of organizations, corporate culture.*

Comparative analysis of western and eastern organizational cultures is proposed.

Современный интерес к организации как к объекту исследований обусловлен спецификой этого явления культуры (это, с одной стороны, самодостаточный феномен, а, с другой, модель культуры как таковой). То, как устроена организация, ее закономерности и функции очень важны для ученых, самих менеджеров, а также социологов, политиков, психологов и т.д. Такой интерес вполне объясним, ведь каждый член нашего общества, напрямую или косвенно, сталкивается с организациями, а также зависит от них. Данный вопрос будет актуален всегда, ведь организация – это маленькое общество, и соответственно, очень сложный и многогранный объект исследования.

Национальный и этнический факторы занимают важное место в специфике оформления профессиональных коллективов и деятельности организаций. Чтобы понять сущность организации Японии, необходимо обратиться к истории данной культуры, обычаям и традициям этого государства.

Самобытная, уникальная культура и мировосприятие японцев сформировались благодаря обособленному географическому положению страны, климатическими условиями и особенностями рельефа места проживания. Постоянные землетрясения, цунами, извержения вулканов, можно сказать, помогли японцам лучше понять природу, быть ближе к ней. Это не могло не сказаться на обычаях и традициях японского народа. В контексте анализа японской ментальности концепция природного детерминизма, по которой процесс общественного развития напрямую зависит от действия природных сил, звучит достаточно убедительно. По мнению представителей этой концепции, климатические изменения и географические особенности напрямую влияют на психологические особенности людей.

Вся жизнь жителей Японии состоит из огромного количества разнообразных обязательных церемоний и традиций. Восточная культура очень сильно отличается от западной по многим признакам: западная традиция подчеркивает активное отношение человека к внешнему миру, в свою очередь восточная ориентирована на самого человека и его духовное совершенствование. Также различно отношение к природе: на Западе оно более потребительское, а на Востоке более созерцательное. Восточная черта – тесное переплетение философских, научных и религиозных идей, на Западе они существуют более самостоятельно.

Еще со времен средневековья японские интерьеры, а также язык, существенно не изменились. Также до сегодняшнего дня не просто сохранились, но и остались неотъемлемым элементом жизни общества церемонии созерцания. Созерцать японцы могут любое природное явление: цветущие деревья, полную луну, волнующееся море, опадание осенних листьев и т. д. Все, что де-

лают японцы, должно быть регламентировано, и должно проходить по определенным правилам, и с соблюдением определенных ритуалов. Хотя Япония страна сверхсовременных технологий, традиции там по-прежнему чтут [5].

В свете социологического анализа корпоративной японской культуры следует обратить внимание на следующие традиционные правила коммуникации:

– в Японии не приняты рукопожатия, приветствовать друг друга полагается поклонами, причём с той же интенсивностью и почтением, с какой вас приветствует здоровающийся с вами человек,

– даже самые неприятные моменты в общении здесь принято сопровождать улыбкой.

Есть вещи, на которые в Японии наложено табу:

1) слишком близкая дистанция между собеседниками;

2) панибратские отношения;

3) активная жестикуляция во время разговора;

4) прямой взгляд во время разговора с японцем воспринимается им как агрессия.

Для сравнительного социологического анализа корпоративных культур Запада и Востока нами выбран французско-японский художественный фильм режиссера Алена Корно, «Страх и трепет» (2003 г). В фильме рассказывается о бельгийке (Амели), которая родилась в Японии. В детстве она была вынуждена переехать в Бельгию, но позже возвращается, получив работу в крупнейшей корпорации «Юмимото», где её ждет должность переводчицы. Так как работы у переводчика пока не было, Амели отправляют в подчинение к Фубуки. Фубуки красива, для Амели она идеал японской девушки. Постепенно Фубуки начинает понимать, что новенькая Амели может намного быстрее сделать карьеру, чем она, и начинает ненавидеть ее. Она заваливает ее работой. Амели приняла вызов и со стойкостью и смирением выходит из разных ситуаций.

В сюжете фильма выстроено явное противопоставление двух миров: японского и европейского. Из этой оппозиции в японской культуре (как повседневной, так и деловой) вырастает проблема Другого, Иного, Чужого – приезжего («гайдзин» – сокращение японского слова «гайкокудзин», означающего «иностранец»). Этот вопрос даже сегодня актуален в Японии. Для японцев неяпонец – чужак. Такое отношение обусловлено долгой закрытостью этой страны от остального мира, связанной с островным расположением Японии. Резкая дифференциация с чужими становится в свою очередь условием развития сильного коллективизма в японском обществе вообще, и в частности в профессиональных организациях Японии.

Амели – девушка, которая мыслит нестандартно даже для европейского мировосприятия; это сбивает с толку японцев. Ей, конечно, тяжело работать в японской компании. Ведь в Японии все очень консервативно, монолитно, в первую очередь нерушимой остается социальная и профессиональная иерархия.

Корпорация Юмимото – это совершенный, отлаженный механизм, с четким распределением обязанностей, с присущей Японии вообще жестокостью по отношению к «гайдзинам». Фубуки – идеальный руководитель. Она поднялась по карьерной лестнице, отказавшись от семьи ради карьеры. С другой стороны, Амели – прекрасный аналитик, лингвист и просто артистичная девушка, которая обладает неординарным мышлением. Но у Амели поистине японское смирение. Обычный европейский человек пересмотрел бы условия контракта; Амели же делает попытку за попыткой вести себя, как японка. Она не перестаёт быть чужой, однако её «правильная японскость» вызывает ещё больше агрессии со стороны вышестоящих в компании японцев [3].

Социальные проблемы в Японии решаются иным способом, нежели в Западных странах. В Японии разрабатывают собственную методологию, соб-

ственную идеологию по ведению организации, которые основаны на культурных ценностях. Также характерна верность общему делу и чувство ответственности перед всем коллективом. Общее благо выше личных интересов [4].

В Японии методы управления персоналом основаны на традициях самурайской этики, в частности, Бусидо. Поэтому профессиональная мобильность ориентирована на более долгий срок, что обеспечивает стабильность персонала и качество профессионализма сотрудников.

Большое значение уделяется заработной плате и финансовым средствам поощрения сотрудников. Сумма выплаты зависит от результата труда, профессиональной подготовки, продолжительности работы в фирме, количества членов семьи. Но, несмотря на это, разрыв между выплатами разным сотрудникам относительно небольшой. Также производятся специальные выплаты: на жилье, транспорт, медицинское обслуживание и т. д.

В Японии существует своя специфика в управлении персоналом, которая основывается на следующих особенностях: наем работников пожизненный или на длительный срок; повышение зарплаты с выслугой лет; участие работников в профсоюзах, которые создаются на фирме. Таким образом, управление персоналом в Японии гарантирует занятость, гибкую систему оплаты, более высокую оплату труда за стаж [7].

Руководитель, по установкам японской деловой этики, должен быть специалистом, который может быть задействован в любой сфере организации. Поэтому при повышении квалификации японские профессионалы предпочитают выбирать для освоения каждый раз новую сферу деятельности [9].

Что касается самого производства: существует модель по типу «цепь». Ее используют для организации производства в японской фирме по системе «точно вовремя». Каждому сотруднику выделяется определенное количество мелких деталей, на определенное количество предметов, которые ему нужно собрать. Пример: нужно собрать 10 ручек. Сотрудник получит 10 стержней за них. Если один из стержней, будет бракованным, то собрать ее сотрудник не сможет. Поскольку в Японии оценивается конечный результат, то ответственным за брак будет сам сотрудник, который собирал ручки. Поэтому он будет стремиться сам контролировать сотрудника, который изготавливает стержни. Такой контроль возможен только в той организации, где есть общая заинтересованность. Поэтому в Японии сотрудник работает при минимальном контроле со стороны руководителя. Он сам принимает решения, которые связаны с выполнением его непосредственных должностных обязанностей. В Европейской модели организации это невозможно. Здесь сложилась совершенно другая организационная культура. Но в некоторых фирмах данная практика все-таки есть, но только для стимулирования сотрудника [2].

На наш взгляд, системно и точно модель организации в Японии обрисована топ-менеджером крупнейшей менеджером мировой компании «Сони корпорейшн» А. Моритой:

1) опора на традиционное трудолюбие и добросовестное отношение к работе японцев и выработка эффективных стимулов к труду;

2) отказ от жестких предписаний и инструкций в расчете на инициативу, целеустремленность и энтузиазм работников;

3) обязанность управляющих действовать самостоятельно, объединять людей, вести их за собой, поддерживать моральный дух сотрудников;

4) открытая ориентация на патернализм, воспитание у персонала чувства сопричастности к фирме, сплочение его в коллектив единомышленников, ощущающих себя не наемниками, а членами единой семьи [1].

Западный индивидуализм – антитеза японскому коллективизму в работе. К нему относятся такие особенности управления, как наем по контракту на маленький срок, оплата по окончанию труда, индивидуальная ответственность за

свой труд. Особенность восточной модели: пожизненный наем, оплата по продолжительности работы, общая коллективная ответственность [9].

Однако в глобализирующемся мире есть тенденция к встречному движению восточной и западной моделей. Такие процессы возможны, только благодаря взаимопониманию обеих сторон – западной и восточной предпринимательских культур. В результате мы становимся свидетелями универсализации методов управления.

Список литературы

1. Григорьева Н.Н. Управление социальным развитием организации (учебно-методический комплекс). – М.: Центр дистанционных образовательных технологий МИЭМП, 2010.

2. Зыбцев В.Н. Социология организаций. – Донецк: НОРД – ПРЕСС, 2007.

3. Куреев А.О. Специфическое место женщины в японской деловой этике / А.О. Куреев, Н.Р. Саенко // Культура и образование. – Июнь 2014. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступав: http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1957

4. Новик А. Обычаи и традиции Японии – самой загадочной страны в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступав: http://www.jtheatre.info/oby-chai-i-traditsii-yaponii-samoj-zagadochnoj-strany-v-mire/ (дата обращения: 06.04.2014).

5. Риль О.В., Саенко Н.Р. Влияние Бусидо на профессиональные кодексы современной Японии // Культура и образование. – Июнь 2014. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступав: http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1735

6. Скипникова Н.Б. Психолого-акмеологические особенности развития карьеры современной молодёжи // Инициативы XXI века. – 2012. – №1. – С. 136–138.

7. Фролов С.С. Социология организаций: Учебник. – М.: Гардарики, 2001.

8. Фурта С.Д. Это загадочное слово integrity / С.Д. Фурта, Т.Б. Соломатина // Инициативы XXI века. – 2013. – №2. – С. 10–14.

9. Щеглова Л.В. Этнокультурология в истории и повседневности. Учебное пособие / Л.В. Щеглова, Н.Б. Шипулина, Н.Р. Саенко. – Волгоград: Перемена, 2008.

10. Щеглова Л.В. Культура и этнос. Учебное пособие для самостоятельной работы студентов / Л.В. Щеглова, Н.Р. Шипулина, Н.Р. Суродина. – Волгоград, 2002.

Саенко Наталья Ряфиковна – д-р филос.наук, доцент, проректор по науке и международным связям НОУ ВПО «Институт бизнеса, психологии и управления», Россия, Химки.

Мамин Александр Андреевич – студент факультета социально-экономических и информационных технологий, процессов и систем АНО ВПО «Евразийский открытый институт», Россия, Москва.

Научное издание

**ГОСУДАРСТВО, ОБЩЕСТВО,
ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
ЦИВИЛИЗАЦИОННОГО ПОДХОДА**

Коллективная монография
Химки, 16–22 мая 2015 г.

Редактор *Т.Б. Соломатина*
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*

Подписано в печать 16.07.2015 г. Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 4,4175. Заказ К-20. Тираж 500 экз.
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
8 800 775 09 02
info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
ИП Яковлев А.В.
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru