

**Учредитель:**  
ФГБОУ ВПО «Уральский  
государственный педа-  
гогический университет»

**Главный редактор:**  
*Ларионова И.А., доктор  
педагогических наук,  
профессор*

**Заместитель главного  
редактора:**  
*Дегтерев В.А., доктор  
педагогических наук,  
профессор*

**Ответственный  
редактор:**  
*Коротун А.В., кандидат  
педагогических наук,  
доцент*

**Адрес редакции:**  
г. Екатеринбург,  
пр. Космонавтов, 26,  
каб. 149

**Тел.:**  
(343) 235-76-81  
**Факс:**  
(343) 336-13-50

**E-mail:**  
s-h\_vestnik@rambler.ru

Периодичность – 4 раза  
в год

Электронная версия  
журнала размещена на  
**сайте:** [isobr.uspu.ru](http://isobr.uspu.ru)

Журнал зарегистриро-  
ван Министерством РФ  
по делам печати,  
телерадиовещания и  
средств массовых  
коммуникаций от  
24.01. 2011 г.  
Свидетельство о реги-  
страции  
**ПИ № ФС 77-43737**

Зарегистрирован Меж-  
дународным центром  
стандартной нумерации  
серийных изданий  
**ISSN 2307-6308**

При перепечатке мате-  
риалов ссылка на жур-  
нал и авторов обяза-  
тельна

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ОБРАЩЕНИЕ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА .....</b>	<b>3</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</u></b>	
<b>Ершова Н.В.</b> Социальное время в профессиональной деятельно- сти учителя .....	<b>4</b>
<b>Коряковцев А.А., Вискунов С.В.</b> Понятийное и мифологическое мышление: проблема взаимосвязи .....	<b>11</b>
<b>Никитина Е.Н.</b> Влияние социальной рекламы на установки молодежи .....	<b>19</b>
<b>Прямикова Е.В., Шапко И.В.</b> Социальное и профессиональное самочувствие педагогов Свердловской области как предмет исследования .....	<b>24</b>
<b>Франц С.В.</b> Ценности социалистической идеологии в философ- ских воззрениях А.В. Луначарского .....	<b>30</b>
<b>Шалагина Е.В.</b> К вопросу о когнитивной реальности .....	<b>37</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</u></b>	
<b>Конюхова Е.Ю.</b> Технология оказания педагогической помощи незрячим родителям .....	<b>42</b>
<b>Рейн Н.А.</b> Социально-психологический тренинг как форма активного обучения .....	<b>47</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</u></b>	
<b>Гриценко Г.А.</b> Новый подход к оценке эффективности деятель- ности организации дополнительного образования детей .....	<b>54</b>
<b>Гонцов К.В.</b> Образование как фактор социально-политической стабильности общества: функциональный подход .....	<b>72</b>
<b>Петрова Л.Е.</b> Индексы научного цитирования и научная электронная библиотека: потенциал и его реализация препода- вателем университета .....	<b>79</b>
<b>ЛИЦА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ .....</b>	<b>88</b>
<b>ПРОЕКТЫ .....</b>	<b>92</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>93</b>
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS .....</b>	<b>94</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>96</b>

# ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

## научно-практический журнал

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бочарова В.Г.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Галагузова М.А.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Иванов А.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Козыбай А.К.	доктор педагогических наук, профессор	Алматы, Казахстан
Маврина И.А.	доктор педагогических наук, профессор	Омск, Россия
Мардахаев Л.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Мустаева Ф.А.	доктор социологических наук, профессор	Магнитогорск, Россия
Расчетина С.А.	доктор педагогических наук, профессор	Санкт-Петербург, Россия
Сорочинская Е.Н.	доктор педагогических наук, профессор	Ростов-на-Дону, Россия
Стейнов Л.	доктор философии, профессор	Копенгаген, Дания
Торохтий В.С.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байлук В.В.	доктор философских наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Беляева М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Вылегжанина И.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Герт В.А.	кандидат философских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Дегтерев В.А.	кандидат педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Зыскина М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Иваненко М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Нахимова Е.А.	доктор филологических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Славина А.С.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ширшов В.Д.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Шрамко Н.В.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия

Материалы журнала размещаются на платформе  
**Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)**  
Российской универсальной научной электронной библиотеки

Подписной индекс по каталогу Роспечати - 84588

*К читателям журнала*



**ЛАРИОНОВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА**

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, заместитель главного редактора научно-практического журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки»

**Уважаемые коллеги, дорогие друзья!**

Второй номер 2014 года посвящен теории, методологии и истории социологии. Статьи, представленные коллегами Уральского государственного педагогического университета, являются результатом научных социологических исследований.

Первый раздел открывает статья о социальном времени в профессиональной деятельности учителя (Н.В. Ершова). Анализ взаимосвязи понятийного и мифологического мышления представлен А.А. Коряковцевым и С. В. Вискуновым. О влиянии социальной рекламы на установки молодежи рассуждает Е. Н. Никитина. Описание исследования социального и профессионального самочувствия педагогов Свердловской области представлено в материалах Е. В. Прямиковой и И.В. Шапко; описание и анализ ценностей социалистической идеологии в философских воззрениях А.В. Луначарского – С. В. Франц. К вопросу о когнитивной реальности обращается Е. В. Шалагина.

В разделе «Социально-гуманитарные технологии» представлено описание технологии оказания педагогической помощи незрячим родителям в статье Е.Ю. Конюховой. Н.А. Рейн описывает социально-психологический тренинг как форму активного обучения.

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья Г.А. Гриценко об оценке эффективности деятельности организации дополнительного образования детей. В продолжение данного раздела представлены статьи К.В. Гонцова об образовании как факторе социально-политической стабильности общества и Л.Е. Петровой об индексах научного цитирования и научной электронной библиотеке.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству.

*С надеждой на сотрудничество и уважением, Ирина Анатольевна Ларионова*

*Ершова Н.В.*

Екатеринбург

## СОЦИАЛЬНОЕ ВРЕМЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

**Ключевые слова:** система образования, темпоральность, профессиональная деятельность учителя.

**Аннотация.** В данной статье обсуждаются проблемы организации времени учителя в ходе его профессиональной деятельности. Приведены варианты полярных сценариев, показаны возможные деструкции профессионального образа учителя.

*Ershova N.V.*

Yekaterinburg

## SOCIAL TIME IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

**Keywords:** education system, temporality, professional activity of the teacher.

**Summary.** This article discusses the problems of organizing time teacher in the course of his professional activity. Variants polar scenarios show the possible destruction of the teacher professional image.

В настоящей статье использованы материалы исследования «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (проект поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области, №14-13-66018, 2014–2015 гг.) В данной статье использованы результаты исследования темпоральных практик учителей средней школы. Методы исследования – полуформализованное интервью и неформализованное наблюдение.

Фундаментальную зависимость социального времени от социальных структур, вне зависимости от образования, сформулировали П. Сорокин и Р. Мертон [6]. Система времени связана и варьирует вместе с социальной структурой, а точки отсчета социального времени определяются значимыми событиями. Социальное время имеет, таким образом, социальные истоки и наполнено культурным содержанием.

Если рассматривать это положение в контексте управления образованием, то точки отсчета социального времени, определяясь значимыми событиями, порождают противоречия между структурированностью рабочего времени учителя и связанной с этой формой оплаты и реальным объемом постоянно растущих должностных обязанностей. В результате менеджерам приходится разрабатывать собствен-

ную систему учета времени, выделенного и необходимого для исполнения функции и получения результата. Важно учитывать и исполнительский подход работника, распределение и функциональную организацию времени, и творческое содержание труда, что требует гибкого поиска новых сценариев деятельности и не вписывается во временные рамки. Кроме того, час астрономический и час академический не равны друг другу по длительности, существует практика не учитывать как рабочее время для подготовки к урокам, перемены, перерыв на обед. Существует и специфический язык в профессии для обозначения временных периодов: «Осени нынче не будет. Осень будет весной после 22 июня»<sup>1</sup>.

Проблема социального времени актуальна, осмыслена и озвучена в дискурсе педагогов-профессионалов как «ничего не успеваю!» и «время летит и явно ускоряется...». Как учитель может регулировать свое профессиональное время? Поможет ли учителю тайм-менеджмент? Вернет ли это личное время, взятое системой в одностороннем порядке? Какова проблематика тайм-менеджмента именно в специфике системы образования? Да и существует ли на самом деле тайм-менеджмент в российской системе образования? Пропитаны ли его принципами еженедельные телефонограммы, ставшие негласно главным руководящим документом для планирования рабочего времени учителя и крайне мало соответствующие правилам наполнения этого времени в соответствии с Трудовым кодексом? Распределяют ли время учителя должностные инструкции, дополнять которые школа может по своему усмотре-

нию? Как «выкручиваются» учителя и администрация школ, пытаясь совместить нормативные требования и свое личное время, которое, по идее, целям системы не подвластно?

Э. Дюркгейм интерпретировал время как символическую структуру, которая способствует организации общества посредством ритмов, как коллективный феномен и как продукт коллективного сознания. Поэтому для Дюркгейма все члены общества имеют общее временное сознание, время является социальной категорией мысли, продуктом общества, в котором накопленное время общества реализуется в человеческой культуре. Социальное время потому способно «указывать» способы изменения человеческого бытия, что оно непрерывно накапливается. Коллективное время является суммой временных процедур, которые вместе взятые образуют культурный ритм данного общества [2].

Время неразрывно связано с пространством. Пространство потоков, по мнению Мануэля Кастельса, есть материальная организация социальных практик, которые доминируют в сетевом обществе и формируют его [3]. Тогда характеристикой общества становится скорость. Специфика ситуации в том, что скорость есть у того, кто движется, но современные коммуникации позволяют большинство дел совершать без движения, сидя в офисе. Как раз действия без движения, производимые с помощью коммуникации, оказываются более масштабными, чем те, которые можно осуществить с помощью физических перемещений и встреч. Скорости становятся решающим показателем в определении результатов движения. В отличие от материальных сетей, существующих предметно, как бы вне времени, сетевая коммуникация возникает и протекает

<sup>1</sup> Неуспевающим ученикам назначают дополнительные занятия не в августе, как было обычно заведено, а в конце июня, после выпускного, в последние дни перед отпуском. Из речи завуча на педсовете.

во времени. Для нее измерение времени является таким же существенным составным элементом, как и пространство. В трактовке Кастельса, сетевое общество создает новую темпоральность – «вневременное время», порожаемое попытками информационных сетей аннигилировать (превращаться в другую частицу, исчезать, уничтожать) время. В современном обществе уходит традиционная цикличность, заставляя формулировать социальные проблемы как вневременные. Теперь в сетевом обществе каждый момент времени оказывается одновременно «раньше» и «позже», «до» и «после», нет чередования дней и ночей, есть чередование событийных отрезков, а астрономическое время в бытовом измерении заслоняется временем «социальным» и воспринимается по-разному в контексте разных событий, управляемых лично и индивидуально.

Миром правит ритм, что слышно в биении сердца, ритмах дня и ночи, зимы и лета, урока и перемены. Всякое нарушение ритма любого явления, любой деятельности либо вызывает приспособительные реакции, либо приводит к рассогласованию, а то и к десинхронозу, как состоянию хронической дезадаптации. Конфликт поколений, конфликт морального выбора, конфликт потребностей и долга, конфликт нравственных культур означают, что мы, проживая по-разному свое время, неизбежно интерпретируем себя как носителей аутентичной субъектности, уникальность которой не носит психологического свойства, как не является и следствием нашего свободного культурного выбора. Разносубъектность сегодняшнего российского общества – продукт множественности индивидуальных трансформаций, которые мы, сознаем это или нет, сами по себе совершаем [5].

Понимание себя педагогом во вре-

мени и в профессии весьма противоречиво – стереотипы восприятия имиджа и роли учителя в обществе обуславливают особенности восприятия своей социальной роли. Педагог может мыслить себя либо ретроградом, либо реалистом или проектантом, что отражает и варианты отношения общества к учителю в динамике времени: либо «уважаю – верю – учусь», либо «не уважаю – не верю – не учусь».

От противоречия между временем событийным и временем поколения зависит во многом успешность передачи опыта молодым учителям. Опыт поколения не вписывается однозначно в реалии и ценности событий сегодняшнего дня и деструктивно разобщает сообщество учителей, выделяя среди них и трудоголиков-подвижников, урокодателей, и динамично развивающихся профессионалов-инноваторов, извлекающих деньги из времени репетиторов. Нельзя отрицать и наличие «крохоборов-манипуляторов», а также «мстителей» за свою измотанность профессией. Всех их отличает назначенная самими учителями цена времени.

Полученная в ходе исследования информация позволила выделить несколько сценариев поведения учителя в условиях темпорального давления системы отношений в образовательных учреждениях.

Первый сценарий поведенческий реакций предполагает жесткое нормирование своего времени пребывания в роли профессионала. Следуя этому сценарию, учителя уходят от выполнения распоряжений вне должностной инструкции, действуют по схеме «звонок с урока – дверь на ключ». Они не сидят в школе до вечера, отказываются от классного руководства, не проводят внеурочные мероприятия, не организуют детям походы в выходные дни. Такое поведение не одобряется обществом в целом, профессиональным сооб-



ществом в частности. Не поддерживает этот сценарий и администрация конкретного образовательного учреждения – премирование обходит таких педагогов, их поведение не стимулируется системой образования. Тем не менее, при таком поведении выигрыш для работников все равно существует, прежде всего, в сохранности семейных ролей, в свободе личного выбора и развития, явно расходящегося с профессией. Такие учителя могут быть успешными садоводами, писателями, путешественниками, вышивальщицами, родителями, дедушками и бабушками, даже предпринимателями. Их время свободно и наполнено ими же по своему усмотрению. Система образования их таланты практически не использует. В случае же попыток приватизировать личное время и способности такого учителя и оказания на него определенного давления человек может оказаться за пределами системы.

Второй сценарий предполагает полное подчинение системе сложившихся отношений в рамках образования. В результате время учителя нагружено сверх всякой меры бесконечными конкурсами, мероприятиями, курсами, семинарами, совещаниями, проверками, экспертизами, объединениями, фестивалями, олимпиадами, конференциями... Пытаясь успеть реализовать все ожидания системы, учитель растет профессионально, умеет с годами все больше и больше, достижения его учеников и его собственные накапливаются, иногда становясь самоцелью. Такой сценарий поведения поощряется администрацией, адекватность оплаты присутствует в разной степени. Родительская общественность при этом довольна, принимает эти временные перегрузки учителя как должное и требует полного распоряжения временем учителя и школы. Соответственно, могут быть звонки в любое

время суток, визиты без договоренности в школу по личным вопросам и т.п.

Учитель, действующий в рамках этого сценария, рискует своим семейным благополучием. Постоянно развиваясь как профессионал, такой педагог, тем не менее, может оказаться в ситуации профессиональной деформации, эмоционального «выгорания». Подвергаясь подобным деструкциям, он теряет здоровье, но остается в системе, неизбежно снижая качество образования. Такой учитель часто превозносит свой опыт, боится инноваций, которые его опыт обесценивают или хотя бы подвергают сомнению, поскольку снижают цену усилий, потраченных на его достижение. Измученный, не привыкший и не умеющий отдыхать, учитель крутится как белка в колесе, он вынужден постоянно осваивать что-то новое, например, информационные технологии или ФГОС нового поколения. Он постоянно терзается сомнениями по поводу своего соответствия новым требованиям, может считать, что все, что он делал до сих пор, никому не нужно, отжило, устарело, а значит сам он больше не нужен ни системе, ни своим ученикам, ни их родителям. Как личность он безлик, говорить может только о школе, круг его общения только среди коллег...

Описание этих двух сценариев не отражает всей полноты картины, она, безусловно, более разнопланова. Однако, сценарии эти массовы, характеризуют сложившуюся систему отношений в образовании, помогают увидеть значимую проблему развития школы как социального института:

- все учителя уйдут, желая сохранить себя как личность;
- все учителя «вымрут», раздавленные непомерными требованиями;
- кто придет на смену ушедшим и «вымершим»?

Подобные высказывания могут казаться слишком пафосными и далекими от реальности. Но существует заявленная и обсуждаемая на многих уровнях власти проблема привлечения в школу молодых учителей. Не является ли неизбежность проигрывания этих двух сценариев основной причиной нежелания молодых работать в школе?

Совершенно очевидно, что существующие нормативные основы системы об-

разования игнорируют проблему кризиса темпоральных практик и не определяют подобные свойства как значимые в рамках сложившихся отношений. Именно поэтому важно изучать факторы темпорального давления на учителя различных элементов сложившейся системы отношений в образовательной сфере.



Рис. 1. Субъекты темпорального давления на педагога

На рисунке 1. можно увидеть противоречивое влияние различных социальных сил на учителя. Курсивом в схеме выделены субъекты, демонстрирующие преимущественно опережающие стратегии и требующие от педагогов «догонять» их уровень запросов к качеству и условиям обучения. Обычным шрифтом показаны факторы, тормозящие развитие системы, заставляющие придерживаться сложившихся, привычных стереотипных практик без учета изменившихся вызовов времени.

При этом в выигрыше может оказаться учитель, демонстрирующий запаздывающие стратегии в распоряжении временем, «тормозящий» в силу сложившихся стереотипов, так как находится среди тех, кому он понятен. Учитель, который постоянно «бежит» вперед, может оказаться в ситуации изоляции, где его никто не ждет, где он никому не нужен. Такого учителя, пытающегося соответствовать формально обозначенным положениям реформ, старающегося быть своевременным в соответ-



ствии с только что предъявленными новыми требованиями, не понимают, не принимают не только коллеги, но и вышестоящие чиновники, администрация.

Путь от появления новых требований в ходе реформ до их реального воплощения может занимать до 15–20 лет. К моменту созревания профессионального сообщества до понимания инноваций их ждет уже новая реформа, напрочь обесценивающая реформу предыдущую. Примеров тому множество. Во-первых, появление первого закона об образовании, первого образовательного стандарта не вызвало сиюминутного движения по написанию рабочих программ педагогами по предмету. Более того – споры о необходимости, структуре, содержании рабочих программ не утихают и по сей день – учителя не понимают, почему они должны быть авторами того курса, который ведут, если есть готовый УМК. А объяснить некому – чиновники от образования сами не всегда понимают требования закона. Во-вторых, сегодня ФГОС изучают на курсах, сдают администрации удостоверения о подготовке и продолжают вести уроки по-прежнему. Приходящие в школу эксперты тоже далеко не всегда видят подмену понятий и стратегий, поскольку являются носителями тех же стереотипов, того же опыта, что и работающие в классе педагоги. Требования разработчиков до сих пор многими не поняты и не приняты, но формально считается, что процесс перехода на ФГОС идет успешно.

Те педагоги, которые самостоятельны в своем профессиональном развитии, рефлексиируют состояние системы, понимают свою роль в образовании, мыслят о потребностях общества и формулируют свои подходы, свои педагогические системы, созда-

ют свои авторские программы, технологии, могут быть названы носителями опережающей стратегии. Они предсказывают реформы, угадывают основные векторы перемен задолго до их появления, о чем беседуют в кулуарах, на форумах. В то же время такой учитель не всегда понятен, его часто тянут назад реалии сегодняшнего дня, его мысли никто не транслирует, никто не спрашивает его мнения. Такой педагог развивается как личность и профессионал, но, будучи невостребованным системой либо уходит из нее, либо нивелируется под массовые образцы. Получается, что проблема лежит гораздо глубже, нежели просто неспособность педагога организовать свое собственное время.

Существует целый ряд исследований, посвященных содержательной интерпретации учителями происходящих реформ. Хотя таких проектов требуется гораздо больше. В то же время необходим глубокий анализ темпоральных характеристик, свойств системы отношений в образовании, поскольку таким образом мы охватим не только мнения педагогов по поводу происходящего, но и сможем увидеть повседневные практики учителей и найти ответ на следующие вопросы:

– каковы стратегии управления временем, способные снять системные противоречия в образовании, способствовать, а не препятствовать развитию образования как социального института;

– стоит ли определить темпоральные требования к объему работы учителя, выделяя каждый раз важность выполнения того или иного вида работ;

– насколько темпоральное давление системы отношений влияет на социальное и профессиональное самочувствие учителя?

**Библиографический список**

1. Веселкова, Н.В. Существует ли социология времени? / Н.В. Веселкова // Русский Социологический Форум. - 2000. № 1-2 (4). Электронный ресурс: <http://www.sociology.ru/forum/veselkova-an.html>
2. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. - М. : Канон, 1995.
3. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. - М. : ГУ-ВШЭ, 2000.
4. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. - 1996. № 6. С. 63-75.
5. Согомонов, А.Ю. Культурная асинхронность или «вывихнутое время» (постановка проблемы «мультиморальности» современного общества) / А.Ю. Согомонов. Россия реформирующаяся: Ежегодник / Отв. ред. Л.М. Дробижева. - М. : Институт социологии РАН, 2004. С. 262-272.
6. Сорокин, П.А. Социальное время: опыт методологического и функционального анализа / П.А. Сорокин, Р.К. Мертон // СОЦИС. 2004. № 6. С. 112-119.
7. Шмерлина, И.А. Заметки об российском учительстве в контексте национального проекта «Образование» / И.А. Шмерлина // Социальная реальность. - 2007. № 1-2.
8. Эриксен, Т.Х. Тирания момента. Время в эпоху информации / Т.Х. Эриксен. - М. : Весь мир, 2003.

Статью рекомендует доктор соц. наук, доцент Прямикова Е.В.

Коряковцев А.А.  
Екатеринбург  
Вискунов С.В.  
Екатеринбург

## ПОНЯТИЙНОЕ И МИФОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ

**Ключевые слова:** понятийное мышление, миф, представление, разум, Леви-Брюль, Фейербах, диалектика, принцип тождества, принцип партиципации.

**Аннотация:** в данной статье обсуждается отношение понятийного и мифологического мышления. Они трактуются как результаты разных группировок представлений. Противоположность между ними предстает как разница между принципом сопричастия и принципом тождества. Опираясь на исследования Леви-Брюля, Фейербаха и на диалектическую традицию, авторы делают вывод о необходимости различать мифологический и диалектический виды мышления.

Koryakovtsev A.A.,  
Yekaterinburg  
Viskunov S.V.  
Yekaterinburg

## CONCEPTUAL AND MYTHOLOGICAL THINKING: THE PROBLEM OF INTERCOMMUNICATION

**Keywords:** conceptual thinking, myth, representation, reason, Lévy-Bruhl, Feuerbach, dialectic, principle of identity, the principle of joint ownership

**Summary.** In this article discuss relation between concept thinking and mythological thinking. They interpret as results of different grouping of representations. This opposition is difference between principle of identity and the principle of joint ownership. Using investigations of Lévy-Bruhl, Feuerbach and dialectical tradition, authors draw a conclusion about necessity difference between dialectical thinking and mythological thinking.

Единицей мысли является связь как минимум двух *представлений*. Это строительный материал, «молекула» мыслительной деятельности, протекающей в *относительно* автономном пространстве человеческой «субъективности» – в индивидуальной мыслительной деятельности. Поступающее извне содержание «перевает-

ривается» и выстраивается в соответствии с ней. Формирование представлений и все дальнейшие операции с ними определяются логикой этой «психической субъективности», включая все явные и неявные желания, надежды, страхи, комплексы и т.д.

Представления определенным образом группируются, над ними проводят

конкретные манипуляции. Из одних представлений выводятся другие. Принцип группировки представлений выступает главным отличительным критерием типа мышления или *типа рациональности*. Непосредственно в нем и состоит процесс *мыследеятельности*, о котором писал Лейбниц, полемизируя с Локком, а в его лице – с сенсуалистским материализмом.

Воспринимаемые человеком чувственные предметы – вещи – *существуют* как единичные, но представляются им в абстракции от всех остальных. По этому поводу Фейербах как-то заметил, что «в начале феноменологии мы прямо наталкиваемся на противоречие между *словом*, представляющим нечто общее, и *вещью*, которая всегда единична» [8: с. 121]. Через несколько лет он продолжил эту мысль: «Человек отделяет в мышлении прилагательное от существительного, свойство от сущности» [10: с. 852] (список того, на что распространяется эта аналитическая способность человека – способность мыслительного различения вещей – можно продолжить). Ленин в «Философских тетрадях» вторил ему: «Всякое слово (речь) уже *обобщает*» [5, с. 218]. И далее, эксплицируя и «переворачивая», то есть, «материалистически» интерпретируя положения «Науки логики» Гегеля, он в своем конспекте констатировал: «в *любом* предложении можно (и должно), как в “ячейке” (“клеточке”) вскрыть зачатки *всех* элементов диалектики, показав таким образом, что всему познанию человека вообще свойственна диалектика. А естествознание показывает нам (...) объективную природу в тех же ее <диалектических> качествах» [6: с. 277–278].

Речь в этих высказываниях идет о диалектике как об объективном и необходимом *свойстве* объективного мира и человеческого мышления. Диалектичность

человеческого мышления имеет своей предпосылкой единство с окружающим миром, достигаемое и постигаемое в практической и теоретической деятельности. Но сознание не тождественно бытию. Диалектичность бытия, материального мира, не дана сознанию непосредственным образом.

Хотя можно заметить, что противоречивость внешнего, объективного мира непосредственно является данной человеческому созерцанию хотя бы в наблюдаемом движении физических тел (ибо «движение – это само *налично* *сущее* противоречие» [1: с. 66]: полагание границы и ее преодоление). Противоположности (черное и белое, верх–низ, левое–правое) фиксируются обыденным опытом. Он «сам свидетельствует о том, что *имеется*, по меньшей мере, *множество* противоречивых вещей, противоречивых устройств и т.д., противоречие которых находится не только во внешней рефлексии, но в их самих» [1: с. 66]. «Положительное и отрицательное абсолютно исключают друг друга; причина и следствие по отношению друг к другу тоже находятся в застывшей противоположности. Этот способ мышления кажется нам на первый взгляд вполне приемлемым потому, что он присущ так называемому здравому человеческому рассудку» [11: с. 21]. Иными словами, и донаучное, дотеоретическое сознание способно замечать противоположности и даже глаголить об их единстве, с чем обычно связывают диалектику. Но является ли это само по себе диалектикой?

Нет! Ибо обыденное мышление «фактически» мысля противоречие, «тотчас же закрывает на него глаза и ...переходит от него лишь к абстрактному отрицанию» [2: с. 301]. То есть, к *тождеству*, отрицающему необходимость противоречий и утверждающему абсолютное

равенство всякой вещи самой себе [2: с. 300]. Противоречивое содержание либо низводится обыденным сознанием в сферу случайных представлений (что порождает «субъективную диалектику», которая, таким образом, диалектикой является только по названию), либо гасится неким внешним для противоположностей основанием, подобно тому, как *dies ex machina* в древнегреческой трагедии одним махом расправляется со всеми хитросплетениями ее сюжета. Именно игнорирование противоречий позволяет допонятийному сознанию замечать их «единство».

Таким образом, фиксация оппозиций и их перетекания друг в друга («единство противоположностей») действительно может происходить и происходит сплошь и рядом на уровне мышления донаучного и дотеоретического, допонятийного, обыденного и мифологического. Например, в христианской Троице божественные ипостаси свободно «перетекают» друг в друга, равно как и в индуизме – боги Шива и Брами. Но происходит это лишь по той простой причине, что человеческая мысль в данном случае просто еще не доросла до отражения предметов и явлений в их *собственной объективной определенности*. Первоначально представления воплощаются в форму конкретных образов, в которых синкретически перемешаны «субъективное», *только* мыслимое (и подчиненное личным переживаниям) содержание и содержание «объективное», существующее помимо всякой мысли. Связь между ними полагается произвольной. Эта связь отражает не логику представляемого, а произвол Представляющего, его *субъективное* содержание – субъективные потребности и возможности, мыслимые в отрыве от внешнего мира.

Таков уровень абстракции, свойственный обыденному мышлению. Об этом

пишет Гегель в своей статье «Кто мыслит абстрактно?» [36: с. 387–394]. Уровни абстракции отличаются степенью определенности, степенью соответствия тому материалу, на котором происходит абстрагирование. Поэтому, как замечает Гегель, абстракции, односторонние характеристики, содержащиеся в бранной речи уличной торговки – это одно, а абстракции философа (понятия или категории) – совсем другое. В обоих случаях имеется одностороннее отражение предмета, но в первом случае значение абстракций размыто, а во втором – четко определено, зафиксировано и поставлено в связь с другими столь же четко определенными абстракциями. Необходимая связь между ними есть логика.

Обыденное мышление и обыденная речь, так же, как и первобытное мифологическое мышление, обладают свойством *пралогичности*, впервые описанным Л. Леви-Брюлем. Это свойство состоит в постоянном игнорировании логических правил. Подобное мышление, утверждает Леви-Брюль, «не *антилогично*, оно также и не *алогично*». Далее он поясняет: «Называя его пра-логическим, я только хочу сказать, что оно не стремится, подобно нашему мышлению, избегать противоречия... Чаще всего оно относится к ним с безразличием» [4: с. 64]. Этот *пралогизм*, свойственный и современным людям, живущим в условиях так называемой «техногенной» цивилизации, многие «диалектические» философы (такие, как, например, А. Ф. Лосев и Я.Э. Голосовкер) принимают за особую логику и даже за саму диалектику. Но диалектика как способ понятийного мышления в данном виде мыследеятельности *отсутствует* постольку, поскольку в нем отсутствует логико-понятийное мышление *как таковое*. Понятие противоречия не содержится в *самом по себе* созер-

цании движения и других противоречивых феноменов объективного мира. Любое понятие не созерцается как нечто внешнее для мышления; оно *мыслится*. Понятия (в том числе наиболее фундаментальные из них – *категории*) рождаются *из* мышления, они являются продуктом мышления как деятельности по группировке и выстраиванию представлений. Или, точнее можно сказать так: они являются продуктом особого рода мышления – обобщающего, синтезирующего данные предшествующего анализа, особым образом группирующего представление. Обобщение (абстрагирование), как показал еще Гегель, может происходить на разном уровне содержательной определенности. Любое слово содержит в себе обобщение (об этом пишут Фейербах и Ленин) – это так же верно, как и то, что не любое слово есть *понятие*. В человеческом мышлении и речи диалектический метод философствования содержится только как «чистая» возможность.

Согласно Леви-Брюлю, в мифологическом мышлении представления группируются по принципу *партиципации* (*пространственно-временной сопричастности*) [4: с. 56–86] или произвольной ассоциации. Этот принцип может быть выражен в самых разнообразных формах: в форме соприкосновения, переноса, симпатии, действия на расстоянии и т.д. [4: с. 63]. Во всех случаях представления в человеческом мозгу группируются по принципу, подчиненному произволу Представляющего. В итоге человеческая «субъективность» подчиняет себе процесс создания представлений, в результате чего рождается миф – *представление о природе и обществе, выстроенное по воле, образу и подобию Представляющего*.

Миф – это первоначальное, филогенетическое отношение человека к миру, в

котором теоретическое и практическое отношения еще не отделились друг от друга. В мифологической картине мира отсутствует различие между субъектом и объектом, миф просто не знает этих понятий, этого разделения. В нем господствует синкретизм, логика желаемого и нежеланного, смешение несмешиваемого, что происходит благодаря воображению. Как результат мышления по принципу пространственно-временной сопричастности любой миф имеет формулу  $Я=Я'$ , где  $Я'$  – это целостная картина мира. В мифе все ориентировано на объяснение мира в его целостности, на объяснение места в этом мире человека («меня» или коллективных «нас»), цели и смысла человеческого существования. Мир рассматривается только с точки зрения отношения к нему человека: он объявляется таким, каким «я» (или «мы») *хочу* (хотим) и *могу* (можем) его видеть. Представление обо всех природных явлениях здесь антропоморфно или персонифицировано, за ними усматривается действие злых или добрых, но наделенных разумом, существ. Мифологическое сознание – коллективно, оно воплощено в коллективных нормах поведения и столь же коллективных представлениях, принимаемых отдельным индивидом *без всякой критики*. Представление о загробном мире, добрых и злых духах как причине всех природных явлений, магия как особая практика воздействия на них, – все это проявления сущности мифологического сознания как *самопроекции* человека на мир.

В рамках мифологии нужно различать дорелигиозный миф и собственно религию. В дорелигиозном мифе человек и мир еще не противостоят друг другу. Человек включен в мировые взаимосвязи, хоть и мистифицированные, на правах их равноправного участника. Дорелигиозные мифологические персонажи – предки, ге-



рои, фантастические животные и существа, даже боги – могут подчиняться человеку и служить ему. Человек управляет ими посредством ритуала и заклинаний, он соразмерен с ними. Сверхъестественные существа в мифах отличаются от человека не психологией, не поведением, а только степенью могущества над людьми и природой.

В высокоорганизованных, классовых обществах, или на различных этапах перехода к нему, появляется религия. Она так же представляет собой миф, но не всякий миф – это религия. С одной стороны, она основана на особом варианте веры-доверия – на религиозной вере, которая является *проекцией человеческих представлений* (переживаемых в виде *желаний и страхов*) на мир. Это выражает в ней мифологическую основу. Однако в религии реальность четко разделена на две части. Посюсторонней части, которая подконтрольна человеку («профанной», телесной), противостоит потусторонняя, человеку неподвластная («сакральная», духовная). Этот дуализм духа и материи, души и плоти, чувственного и идеального, с необходимостью отражал вынужденное противостояние человека и природы. Он служил описанию человеческой жизни и осмыслению социальных проблем в условиях допромышленного, докапиталистического общества, когда природа и человек непосредственно противостояли друг другу: крестьянин и земля, ремесленник и сырьё, охотник и зверь, жрец и стихия. Человек в этих условиях обнаруживал человеческие свойства именно в отрицании природы, в борьбе с ней, в осуществлении над ней господства. Философски дуализм был последовательно развит Платоном и Декартом, религиозно воплощен в практике и теологии религий. Мир в них вертикален и жестко подчинен иерархии. Бо-

га можно лишь молить о какой-то милости, верующий не может ему ничего приказать: мировая иерархия и дуализм, оппозиция «профанного»–«сакрального» считаются в религии незыблемыми во веки веков. Ритуал здесь – не столько инструмент управления потусторонними силами, сколько средство изначально *неравной* коммуникации с ними. Всякая религия предполагает систему догматов, рассчитанных на некритическое принятие и эмоциональное переживание Откровения, отличного от воли и желаний конкретного индивида.

Поэтому можно сказать, что религия есть преодоление мифа в рамках самого мифа: в ней постулируется содержание, выходящее за рамки индивидуального и коллективного сознания и опыта. Но это содержание обосновывается столь же мифологически, как проекция сознания Представляющего. Только здесь сам Представляющий рассматривается как родовое, общественное существо, а не как обособленный индивид или коллектив. Поэтому и Представляемое возникает перед ним как *общественная*, то есть, обращенная с *заботой* к другим людям, *личность*. Христос – это не мистифицированная природная или общественная стихия, безразличная или враждебная людям, но соразмерная им. Это – Абсолютная личность, абстрактный образ *человечности*. Как раз поскольку высшая сила воплощает *человечность*, верующий и должен *подчиняться* ей, а не подчинять ее себе. Человек оказывается несоразмерен *своему* богу, воплощающему *его* потребности и желания, несоразмерен *самому себе*. Это противоречие христианского мифа, составляющего его антропологическую основу как человеческое *самоотчуждение*, впервые описал Фейербах. Но то же самое можно сказать и о других религиях, особенно появившихся в

классовую эпоху. В них подчеркнута не только отчуждение индивида от своей родовой сущности – от общества, не только его *самоотчуждение*, выражаемое в тоске по ней, но и возможность преодоления этого (само)отчуждения в вере и в Спасении, в возможном единстве верующего с высшей потусторонней силой, воплощающей *человечность* как предельное совершенство.

Таким образом, миф действительно «не есть выдумка, или фикция, не есть фантастический вымысел» [7: с. 23]. Он на самом деле представляет собой реальность – но реальность *субъективную*, существующую *относительно* автономно от внешнего, объективного, чувственного и социального мира. Только он отражает реальность косвенно, специфически используя при этом художественные образы, часто заимствованные из фольклора, и обыденные, эмпирические представления, взятые в абстракции от внешнего, общественно-культурного и природного, универсума. Мы правильно поймем миф, если только будем помнить, что его предметом является не объективный мир природы и общества, а непосредственным образом мир *субъективный* – тот, который находится в головах творящих миф индивидов, мир их психологии, желаний, способностей, возможностей, наконец, мир их воображения [9: с. 128]. Миф правдив только в этом смысле.

Миф так же может содержать в себе истинную информацию об исторической или природной реальности. Об этом свидетельствуют исследования К. Леви-Стросса и Г. Шлимана. Но, хотя Шлиман и нашел Трою, следуя древнегреческому мифу, миф не раскрывает истинные связи между объективно существующими явлениями; их во всем объеме способна раскрыть только наука. Мифологическое сознание может только констатировать,

что люди нуждаются в мире, построенном на иных принципах, чем *этот*, что вот тут был город Троя, за который шла война и – не более того. Эти констатации фрагментарны и тонут в образах, сконструированных без всякой связи с объективной реальностью. Осаждающим Трою помогают своенравные боги, *этот* мир стал плох в результате грехопадения общих предков и т.д.

Правда, мифу можно *приписывать* «объективность», то есть, его содержание может мыслиться как независимое от человеческого сознания и произвола. Но именно в этом-то и заключается мифологичность этого содержания. Имеется огромное количество разнообразных «объективных» мифов, в том числе и взаимно исключающих друг друга, и тем самым исчезающих в человеческом, конкретном общественно-историческом сознании. Можно, конечно, верить одновременно в Аллаха и в Христа, но вместе с этой двойной верой вы удвоите и плату за ритуальные услуги, так как нет у мечети и церкви одной общей кассы. И общего Откровения у них тоже нет, так что общий бог будет находиться только в голове невежественного неопфита – невежественного с точки зрения самих профессиональных служителей мусульманского и христианского культов. Религия знает только исторически-конкретные образы мистических сил, находящихся на вершине мировой иерархии: Троицу, Аллаха, Будду, Перуна, Иегову и т.д. Каждый этот образ строго определен сакральным источником и жестко противопоставлен другому: Аллах не есть Иегова, Иегова не есть Будда, так же, как и Библия в глазах верующего мусульманина не заменит Коран. Они *взаимно* исключают друг друга. *Обобщающий*, абстрактный образ «бога» несостоятелен с точки зрения самой религии, поскольку он нивелирует

абсолютную разницу между предметами религиозной веры и, таким образом, разрушает ее. Монотеистическая религия является *атеистичной* по отношению к другой – если только она считает себя последовательной религией. В этом фрагментарном, эгоистическом атеизме религий состоит главный принцип их самосохранения и воспроизводства.

Объективность мифа – воображаемая. Воображение как таковое, конечно, как известно еще со времен Канта, способно служить и научному познанию, скажем, в математике. Следовательно, создающее миф воображение необходимо отличать от, так сказать, «профессиональной» фантазии поэта, художника или ученого. Первое остается только воображением дилетанта, игнорирующим или даже нарушающим законы человеческих отношений, эстетики и экологии. Этим миф – религиозный или светский, все равно – коренным образом отличается от искусства (или так называемого «художественного мифа»). «Искусство не выдает свои создания за нечто другое, чем они есть на самом деле, то есть другое, чем создания искусст-

ва; религия же выдает свои вымышленные существа за существа *действительные*» [10: с. 693]. Художник отдает отчет в том, что он изображает, прежде всего, *свое осознанно-субъективное* видение мира (наоборот, он даже гордится этим), и только косвенно – окружающий мир. «Художественный миф» подразумевает *осознанную дистанцию* между творением и творцом, между объектом и субъектом, дистанцию, благодаря которой и возникает эстетическое измерение данного «мифа».

Итак. Миф не содержит в себе диалектику по одной простой причине: мифологическое мышление и мышление понятийное являются результатами *разных*, даже *противоположных* способов группировки представлений. Принцип *пространственно-временной сопричастности* противостоит принципу *тождества*, благодаря которому формируются понятия и посредством которого происходит сам процесс понятийного мышления. Диалектика же принадлежит понятийному дискурсу и формируется на основе *преодоления* мифологического, праологического мышления.

### Библиографический список

1. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель: в 3-х т. Т. 2. – М.: «Мысль», 1972. – 248 с.
2. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель: в 3-х т. Т. 3. – М.: «Мысль», 1972. – 375 с.
3. Гегель, Г.В.Ф. Кто мыслит абстрактно? / Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: в 2-х т. Т. 1. – М.: «Мысль», 1972. – С. 387–394.
4. Леви-Брюль, Л. Первобытное мышление // Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. – М.: «Педагогика-Пресс», 1994. – С. 7–372.
5. Ленин, В.И. Конспект книги Гегеля «Лекции по истории философии» / В.И. Ленин. Философские тетради // Избранные соч.: в 10-и т. Т. 5. Ч. II. – М.: Изд-во политической литературы, 1986. – С. 193–245.
6. Ленин, В.И. К вопросу о диалектике / В.И. Ленин. Философские тетради // Избранные соч.: в 10-и т. Т. 5. Ч. II. – М.: Изд-во политической литературы, 1986. – С. 275–279.
7. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев. Философия. Мифология. Культура. – М.: Изд-во политической литературы, 1991. – С. 21–186.

- 8 Фейербах, Л. Основные положения философии будущего / Л. Фейербах: в 2-х т. Т. 1. – М. : Изд-во «Наука», 1995. – С. 90–145.
9. Фейербах, Л. Сущность христианства / Л. Фейербах. Сущность христианства: в 2-х т. Т. 2.– М. : Наука, 1995.
10. Фейербах, Л. Лекции о сущности религии / Л. Фейербах. Избранные философские произведения: в 2-х т. Т. II. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955. – 942 с.
11. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг / Маркс К., Энгельс Ф.: в 20-и т.

Статью рекомендует доктор соц. наук, доцент Прямикова Е.В.

*Никитина Е.Н.*  
Екатеринбург

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ

**Ключевые слова:** социальная реклама, молодежь, социальная установка.

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в марте-апреле 2013 года в Свердловской области, на тему «Влияние социальной рекламы на социальные установки современной молодежи». Результаты показывают, что со своей основной задачей социальная реклама справляется успешно, но изучение процесса ее воздействия встречается крайне редко.

*Nikitina E.N.*  
Yekaterinburg

## INFLUENCE OF ADVERTISING ON SOCIAL SETTING OF YOUTH

**Keywords:** social advertising, young people, attitudes.

**Summary.** The article presents the results of empirical research conducted in March-April 2013 in the Sverdlovsk region, on the topic: the influence of social advertising on the social attitudes of young people. The results show that social advertising with its main task copes.

В процессе нашей жизнедеятельности мы сталкиваемся с огромным количеством информации. В этом потоке на одной из лидирующих позиций (по количеству) находится реклама. Реклама – социальный институт рыночного общества, в котором закрепляются новые формы сознания и поведения людей. В этом качестве она выступает мощным механизмом производства общественных норм и ценностей, является «посредником», реорганизуя поведенческие установки широких слоев общества [3].

С рекламой мы встречаемся каждый день: на телевидении, по радио, в газетах и журналах, на стендах, на зданиях, заборах, в салонах общественного транспорта, на корпусах самих автобусов и вагонов и т.д. В последнее время все чаще и чаще в

этом рекламном потоке мы видим социальную рекламу, которая призывает нас к здоровому образу жизни, к соблюдению норм общества, соблюдению правил дорожного движения, борьбе с вредными привычками, охране окружающей среды и т.д. На эту рекламу возлагаются особые надежды. Она должна привлечь внимание населения к социальной проблематике, способствовать распространению образцов одобряемого поведения. Социальная реклама ставит своей целью привлечь внимание людей к проблемам общества, а в долгосрочной перспективе способствовать изменению ценностных ориентаций.

Необходимость решения социальных проблем в стране повышает значимость данного вида рекламы и ставит задачи ее дальнейшего развития. Социаль-

ная реклама способна дать молодым людям и обществу в целом всеобъемлющее понимание самооценности человеческой жизни, воспитать уважение прав и суверенитета личности и установить осознаваемый нами мир во всем мире. Можно с уверенностью сказать, что как минимум третья часть социальной рекламы рассчитана на молодежь. Часто объектами воздействия такой рекламы становятся дети [2].

Может ли социальная реклама изменить тех, для кого несоблюдение простых норм (например, переходить дорогу на зеленый свет) является нормой поведения. Человек, который склонен к потреблению напитков, содержащих алкоголь, видит фразу «употребляешь стакан водки каждый день, тебе осталось жить 365 дней...». Что произойдет? Бросит ли он пить сразу, как увидит рекламу... Или через какое-то время? Или после того, как неоднократно столкнется с такими роликами, стендами или плакатами? Как мы знаем, именно молодежь, прежде всего в силу нехватки опыта, проблем идентификации и т.п., подвержена воздействию вредных привычек в большей степени, нежели взрослое население. Так возникает исследовательский вопрос – влияет ли социальная реклама на социальные установки российской молодежи, или нет? Мы больше склоняемся к ответу, что не влияет. И если это так, то возникает новый вопрос – почему? Либо у российских людей особый менталитет и с помощью рекламы нельзя изменить привычки и установки, либо социальная реклама просто не соответствует насущным требованиям, возможно, она сделана некачественно...

Наше внимание направлено на молодежь как объект социальной рекламы, поскольку представители этого возраста находятся на этапе формирования ценностей и установок. Результаты исследований, направленные на изучение ценност-

ных ориентаций молодежи, показывают, что молодые люди ориентированы, в первую очередь, на такие ценности, как семья и здоровье, но одновременно испытывают потребность в достижении успеха, карьере, образовании [6].

Шапко В.Т. и Вишневский Ю. Р. выделяют один из парадоксов. Молодой человек стремится адаптироваться и интегрироваться в различные жизненные структуры, он ищет модель самоопределения (социального, профессионального, личностного). «Сама адаптация молодого человека к социальной среде противоречива – с одной стороны, прежняя среда (в которой он жил) сформировала определенные стереотипы, ценностные установки и ориентиры; с другой, новая среда (к которой адаптируется) предъявляет иные требования, вступающие в противоречие со сложившимися стереотипами и установками» [1: с. 29].

Ключевым понятием у нас является социальная установка как состояние готовности личности вести себя определенным образом. Чтобы проследить влияние социальной рекламы на установки, мы обращаемся к простой схеме аттитюда: социальная реклама воздействует на эмоции, человек это осмысливает и затем меняет его поведение, в соответствии с тем, на что направлена конкретная социальная реклама.

Вопрос о влиянии социальной рекламы является весьма интересным, поскольку реклама заполонила информационное пространство, а социальная реклама на фоне коммерческой очень сильно выделяется смысловым содержанием, но занимает лишь малую часть пространства всей рекламы.

В марте – апреле 2013 года было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление влияния социальной рекламы на социальные установки



молодежи в Свердловской области. Результаты исследования свидетельствуют о том, что социальная реклама достигает весьма неплохого эффекта. По итогам количественного опроса (исследование влияния социальной рекламы на социальные установки современной молодежи Свердловской области проведено в марте - апреле 2013 года, опрошено 200 чел. в гг. Екатеринбурге и Богдановиче), молодежь свердловской области встречается с социальной рекламой достаточно часто (61% опрошенных ответили, что чаще 1-го раза в неделю), и больше половины опрошенных (66,1%) обращают на нее внимание. Таким образом, социальная реклама выделяется на фоне другой информации.

Где респонденты сталкиваются с такой рекламой? Чаще всего по телевидению (73%) и на улице (65%). Самой запоминающейся оказалась реклама против вредных привычек (так ответили 78% респондентов), а также посвященная борьбе со СПИДом и ВИЧ (68,3%). Чуть больше половины (52,2%) часто наблюдают социальную рекламу, связанную с поведением на дорогах. Большая часть респондентов (65%) признает, что социальная реклама на них повлияла, причем она изменила поведение и мысли. Самой эффективной оказалась социальная реклама, связанная с движением на дорогах (65,6% указали, что соблюдают ПДД), также очень полезна реклама о здоровье (64,8%), экологии и борьбе с вредными привычками (61,5%).

В то же время, изменение поведения и образа мышления не всегда напрямую обусловлено социальной рекламой. Респонденты, не находящие для себя полезной социальную рекламу, на вопрос о причинах отвечали, что не нуждаются в ней: 62,5% ответили - «я это и так знаю, без всякой рекламы»; 37,5% - «мне все эти установки привили родители». Жизнен-

ный опыт и воспитание играют большую роль в развитии личности и возможностях влияния на нее. Социальная реклама доносит «простые истины», которые уже многим известны, об этих правилах говорят родители и учителя, и многим без необходимости повторять лишний раз. Несмотря на это, необходимость социальной рекламы в России признается (так считают более 80%) для того, чтобы люди знали о проблемах общества (28,8%) и хоть иногда задумывались о последствиях своих действий (27,9%).

В рамках исследования была проведена групповая дискуссия<sup>2</sup>, в ходе которой основным встал вопрос о качестве и, соответственно, об эффективности социальной рекламы в России. Наблюдались негативная реакция на шоковую социальную рекламу, ее не хочется смотреть, она вызывает отвращение и негативные эмоции. Участники дискуссии высказали мнение, что социальная реклама должна быть позитивная, бодря, чтобы вызывала интерес, чтобы «не наводила тоску» (ГД). В то же время позитивная реклама не всегда работает, например, о вреде курения. В данном случае стимулирует, наоборот, негативная реклама, так называемые «черные легкие». Отмечался ненатуральный характер социальной рекламы, явная компьютерная графика, участники говорили, что, чем натуральнее сюжет и реакции в социальной рекламе, тем эффективнее ее влияние.

В результате дискуссии, аудитория пришла к следующим выводам: социальная реклама имеет воздействие, но она на-

<sup>2</sup> В статье представлены результаты групповой дискуссии на тему «Влияние социальной рекламы на социальные установки современной молодежи». Время проведения - март 2013 года, участники 8 чел, студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Политологическое образование». Далее в тексте обозначение цитат из групповой дискуссии (ГД).

правлена не на ту аудиторию (кто не имеет водительских прав, тому безразлична реклама о поведении на дорогах; кто не имеет семьи, тот не нуждается в усыновлении...). Если реклама будет направлена на конкретную аудиторию, то ее влияние будет сильнее. Социальная реклама уступает коммерческой в качестве и эффекте, созданием социальной рекламы занимаются не профессионалы «Если бы ей занимались нормальные люди, а не какие-то упоротые товарищи, то она, возможно и возымела бы действие» (ГД). Весьма важной была мысль о том, что социальная реклама нерегулярно и редко встречается в информационном пространстве. Если коммерческая реклама своей назойливостью и постоянностью «въедается в наш мозг» и мы волей-неволей совершаем покупки под ее воздействием, даже не задумываясь о причинах, то социальная реклама не отличается системностью, и это одна из причин слабого воздействия.

Еще один вывод – социальная реклама в России заставляет задуматься о социальных проблемах, но не мотивирует к действиям. Скорее всего, существуют другие препятствия для реализации социально одобряемых действий. Также отмечали, что социальная реклама заставляет задуматься, но не о том, на что рассчитывали ее создатели (не о том, что пить вредно, а о том, сколько нужно выпить, чтобы были такие последствия, как показаны в видеороликах).

Теперь можно вернуться к основной схеме социальной установки: изначально мы полагали, что социальная реклама возбуждает определенные эмоции индивида, далее происходит осмысление, затем меняется поведение в соответствии с тем, на что направлена конкретная социальная

реклама. Фактически же «происходит сбой» в последнем пункте: социальная реклама заставляет задуматься, но это не выливается в изменение поведения.

В целом, задачей социальной рекламы является донесение информации о проблемах общества, и с данной задачей социальная реклама успешно справляется, по результатам нашего исследования. А задача формирования ценностей и установок остается под вопросом, большинство респондентов указывали, что социальная реклама изменила их поведение и мысли, но не привычки. На это влияют многие факторы, помимо социальной рекламы: семья, воспитание, референтная группа, учителя в школе и т.д. Социальная реклама действует в совокупности с ними. Мы можем сделать вывод, что социальная реклама не является бесполезной, ее цель достигается, но не в той мере как хотелось бы.

Результаты нашего исследования являются весьма противоречивыми: первая часть исследования – количественная – показывает, что социальная реклама имеет весьма неплохое влияние на социальные установки, большинство респондентов указывали, что социальная реклама изменила их поведение и мысли. Вторая часть исследования – качественная – показала, что социальная реклама заставляет задуматься, но не мотивирует к действиям, по причине ее плохого качества и несистематического характера.

Влияние социальной рекламы зависит от разных факторов, в том числе личных субъективных факторов объекта, на который направлено воздействие. Также существуют субъективные причины, по которым сложно вычленить степень воздействия социальной рекламы, это, прежде всего, уровень саморефлексии респондентов.

**Библиографический список**

1. Вишневский, Ю.Р. Шапко В.Т. Парадоксальный молодой человек / Ю.Р. Вишневский, В.Т. Шапко // Социологические исследования. – 2006. № 6. С. 26–37.
2. Григорян, Е. Формирование морально-нравственных ценностей современной молодежи посредством социальной рекламы. [Электронный ресурс] URL. <http://pareto-center.ru/smi-65.html> (дата обращения 17.03.2012).
3. Красова, Е.Ю. Социология рекламной деятельности / Е.Ю. Красова // Акценты: Новое в массовой коммуникации. Изд. ф-та журналистики Воронежского государственного университета. – 2004. № 7–8. С. 66–67.
4. Николаева, М.А. Сабриентология в социальной рекламе / М.А. Николаева // Образование и наука: известия УРО РАО. – 2012. № 3 (92). С. 89–99.
5. Социальная реклама в России. История развития. [Электронный ресурс] URL. <http://www.ok200.ru/socialnaja-reklama-rossia.html>.
6. Шапко, И.В.; Арапова, М.А.; Прямикова, Е.В. Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области. Аналитический отчет по результатам исследования / И.В. Шапко, М.А. Арапова, Е.В. Прямикова. – Екатеринбург, 2007.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямикова Е.В.

*Прямикова Е.В.*  
Екатеринбург  
*Шапко И.В.*  
Екатеринбург

## СОЦИАЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ПЕДАГОГОВ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Ключевые слова:** социальное и профессиональное самочувствие, учителя, школа, профессиональная группа, повседневные практики, субъектность.

**Аннотация.** Отечественная система общего образования, пребывает сегодня в «сильно» неравновесном состоянии. Это связано со многими обстоятельствами: переход на новые стандарты, на новые условия оплаты труда, распространение инновационных технологий и т.д. Необходима постоянная «диагностика» системы, которая не может основываться только на баллах ЕГЭ или других показателях текущей отчетности образовательных учреждений. Одним из важных параметров подобной диагностики является мониторинг изучения социального и профессионального самочувствия педагогических работников Свердловской области. Научная проблема заключается в разработке самой схемы мониторинга, обладающей необходимым уровнем «чувствительности».

*Pryamikova E.V.*  
Yekaterinburg  
*Shapko I.V.*  
Yekaterinburg

## SOCIAL AND PROFESSIONAL WELL-BEING (FEELING) OF TEACHERS OF SVERDLOVSK REGION

**Key words:** social and professional well-being (feeling), teachers, school, professional group, everyday practices, subjectivity

**Summary.** The domestic system of education resides in the «strongly» non-equilibrium state today in our view. This is lead to many factors: the transition to the new standards, new wage conditions, the spread of innovative technologies, etc. It is necessary to develop a methodology for the monitoring studies of social and professional well-being of teachers of Sverdlovsk region. Science problem consist of developing of the scheme of monitoring with the necessary level of «sensitivity».

В реализации стратегических целей модернизации системы образования педагогические кадры общеобразовательной школы играют ключевую роль. Учитель-

ство, педагогические работники в целом, как социально-профессиональная группа выполняет множество функций, в том числе является своеобразным «посредни-

ком» между прошлым и будущим, принимая непосредственное участие в социализации молодого поколения. В то же время аппарат управления образованием довольно часто рассматривает педагогов как носителей определенных функций, подлежащих жесткой регламентации как указаниями свыше, так и нормативно-ценностными принципами самой деятельности. Не учитывается, что социокультурный контекст образования меняет как сами принципы, так и эффективность способов управления. В настоящей статье мы представляем свои размышления по этим вопросам, опираясь на материалы исследования «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области» (грант РГНФ и Правительства Свердловской области, № 14-13-66018, 2014–2015 гг.)

Теоретические основы изучения педагогических работников как социально-профессиональной группы были заложены в работах классиков социологии: М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Мангейма, Т. Парсонса, П. Сорокина. В их исследованиях содержится социологический анализ образования, рассматриваются его социальные функции. В отечественной социологии начало изучения учительства как профессиональной группы было положено в 20-е годы XX века. В 1960–80-е годы количество исследований, посвященных проблеме учительства, значительно возросло, расширилась тематика: проблемы учительского труда, его качества, престижности отражены в социологических исследованиях Л.Г. Борисовой, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппова, В.Н. Шубкина и др. Особую активность исследователей в социологическом изучении педагогических кадров можно зафиксировать в середине 1990-х годов: осуществляются исследовательские проекты

Р.Х. Гильмеева, Ф.Г. Зият-диновой, Д.Л. Константиновского, А.А. Орлова, А. Овсянникова, В.С. Собкина, В.В. Тумалева, А.Г. Эфендиева и др.

Важную роль в изучении заявленной проблематики сыграли уральские социологи: на протяжении 1980-90-х годов ими было осуществлено несколько социологических проектов, посвященных изучению системы образования Свердловской области в целом, проблем педагогического образования, социальных настроений учительства. В масштабном проекте под руководством Л.Я. Рубиной «Профессионализм и социальное самочувствие педагогических работников Свердловской области» исследовался образ профессии учителя, его социальное самочувствие, отношение к работе, профессиональная мотивация; в качестве респондентов выступали различные субъекты образовательного процесса – учителя, учащиеся и их родители, студенты педагогических вузов, преподаватели высшей школы, «управленческие кадры» системы образования [6]. «Разве не тревожно жить в обществе, где наиболее значимым показателем престижа учительской профессии и существенным мотивом при ее выборе остается «большой отпуск летом» – единственная сохранившаяся привилегия в сфере образования?» [6: с. 66–67].

Современное учительство – одна из самых многочисленных профессиональных групп, которые в условиях современного информационного общества, что значительно усложняет задачу, реализуют трансляцию и воспроизводство культуры. С другой стороны, и мы вслед за В.С. Собкиным солидарны с К. Мангеймом, что одной из важнейших тенденций современной социокультурной ситуации является пролетаризация интеллигенции, обусловленная радикальными изменениями в жизни общества [2].

И дело не в бедности как таковой, а в постоянном чувстве неудовлетворенности социальным и профессиональным статусом, низким престижем профессии.

Во-вторых, в ситуации новой системы оплаты труда возникают условия для дифференциации в материальном отношении как образовательных учреждений, так и конкретных учителей. Важно понять, каким образом формирующаяся дифференциация влияет на социальное и профессиональное самочувствие учителя.

В-третьих, на протяжении десятилетий в нашей стране профессия учителя являлась по преимуществу женской, что привело к феминизации образования. К этому нужно добавить еще одну особенность педагогических работников последних лет – постарение профессиональной группы. Иногда эффект постарения рассматривается очень упрощенно, дескать пожилым учителям сложно найти «общий язык» с подростками. Отсюда видится простой выход: заменить пожилых на молодых. На самом деле ситуация гораздо сложнее, нет преемственности того самого методического потенциала, накопленного за годы, десятилетия успехов того же самого советского образования. Тем более, что именно учителя со стажем могут разрабатывать успешные методики работы с современными подростками, которые так и остаются капиталом одного педагога и не получают широкого распространения.

В-четвертых, в современных условиях возрос уровень требований, предъявляемых к учителю со стороны общества в целом, и участников образовательного процесса в частности. Разрыв между высокими требованиями, предъявляемыми к учителю, и возможностями соответствовать им, создает высокий уровень социальной и профессиональной напряженности учительства. На наш взгляд, этот разрыв неизбежен, важно понять его мас-

штаб, поскольку его критическое увеличение может привести к серьезным негативным последствиям: снижению качества образования, саботажу нововведений и др.

С 2008 года в Свердловской области осуществлялся постепенный переход на новую систему оплаты труда, к которой окончательно перешли в 2010 году. В этом же году группа социологов (Прямякова Е.В.; Петрова Л.Е.; Шапко И.В.) реализовала исследовательский проект «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических кадров г. Екатеринбурга». Результаты исследования показали высокий уровень загруженности учителей, неудовлетворенности своей зарплатой, скептическое отношение учителей к проводимой модернизации (частично данные исследования представлены в работах Е.В. Прямяковой [4, 5]). Конкретные изменения в системе оплаты труда учителя ощутили несколько позже, за последние два года, возможно это повлияло на их самочувствие, но, к сожалению после 2010 года подобное исследование не проводилось, по крайней мере в Свердловской области.

Исследование социального и профессионального самочувствия учителей позволяет определить особенности их субъектности, позволяющие либо минимизировать, либо, наоборот, увеличивать существующие социальные риски. Такое внимание к субъектности педагогов вызвано изменением институциональных характеристик образования в современном обществе, иными словами, возникновением и закреплением новых «правил игры». Базовыми в анализе институциональных характеристик образования являются взгляды Э. Дюркгейма и Т. Парсонса. Э. Дюркгейм описал значение образования для функционирования и воспроизводства общества в контексте социализации [1]. Т. Парсонс, создавая



теорию общества как системы, подчеркивает роль социальных институтов в организации, регулировании отношений между индивидами [3]. Нормы-предписания определяют содержание профессиональных ролей, являются частью института, регулирующего действия индивидов в сфере образования. Реализация и интерпретация акторами существующих предписаний неизбежно отсылает нас к социальному конструктивизму. Концепции социального конструирования реальности близки теории нового институционализма (Л. Бол-тански, Д. Норт, Л. Тевено, Н. Флиг-стайн), хотя ее сторонники постоянно пытаются с ней размежеваться. В данной статье мы не будем останавливаться на теоретических противоречиях, для нас более важно, что новые институционалисты делают акцент не на макроуровне, как в классическом подходе, а на микро- и мезоуровнях социальной реальности, где происходит фиксация старых правил взаимодействия, а также освоение и создание новых норм [7]. Подобные изменения напрямую связаны с действиями основных субъектов-«игроков», в число которых входят учителя. Профессиональная деятельность учителя, его самочувствие, способность и желание изменяться или, наоборот, вступать в конфликт с окружающими, являются одной из основ развития образования в целом.

Современный институционализм позволяет рассматривать общераспространенные нормы и правила как результат совокупных действий участников данной сферы деятельности. Учителя в образовательном пространстве обладают большим потенциалом влияния на всех остальных участников, но одновременно могут ощущать себя жертвами, заложниками существующих отношений. Соотношение социального и профессионального самочувствия и проявлений субъектности рас-

сматриваемых акторов является наиболее значимым исследовательским вопросом на сегодняшний день.

Социально-профессиональное самочувствие понимается как состояние, возникающее в результате восприятия, оценки и сравнения своего положения с другими социальными субъектами. В этом отношении социальное самочувствие можно рассматривать как интегральную характеристику реализации жизненной стратегии личности, отражающую соотношение между уровнем притязаний и степенью удовлетворения потребностей субъекта. Необходим мониторинг социального и профессионального самочувствия педагога, который не ограничивался бы констатацией среднего уровня зарплаты, а включал бы в себя общую оценку социальной и профессиональной удовлетворенности учителя.

Важнейшими индикаторами социального самочувствия учителя выступают степень удовлетворенности выбором и реализацией жизненного пути; уверенность в возможности реализации жизненных и профессиональных планов; оценка «карьерных» перспектив в профессии; оценка комфортности/дискомфортности личностных отношений в образовательной среде и др. С другой стороны, важно выделить связи социально-профессионального самочувствия со следующими факторами: социально-демографическими характеристиками профессиональной группы, стажем «пробывания» в профессии, референтной средой, престижем профессии, мотивацией деятельности, ценностными ориентациями, самооценкой и т.д. Таким образом, исследование социально-профессионального самочувствия учительства как профессиональной группы приобретает комплексный характер. Научная проблема заключается в разработке самой схемы мониторинга, обладающей необходимым уровнем «чув-

ствительности». Сложность данного вопроса обусловлена множеством факторов воздействия, интерпретацией такого влияния на различных уровнях самой системы, формирующей особое дискурсивное пространство современного образования.

Напряженность в этом пространстве может быть обусловлена следующими противоречиями:

- 1) между высоким уровнем требований, предъявляемых обществом в целом и отдельными «клиентскими» группами системы образования к педагогическим работникам, с одной стороны, и низким престижем профессии, с другой;
- 2) между динамичными условиями жизни и готовностью педагогических работников адаптироваться к ним;
- 3) между уровнем культуры, стилем жизни, компетенциями, диктуемыми «идеальным образом» профессии, и реальностью;
- 4) между образом жизни в обществе потребления и традиционными смыслами и ценностями педагогической деятельности;
- 5) между изменившейся информационной средой образования и традиционными педагогическими технологиями и др.;
- 6) между высоким уровнем дифференциации оплаты труда учителей и представлениями о социальной справедливости.

Публичность, закрытость и другие особенности группы педагогов приводят к низкой эффективности массовых опросов. Применение качественной методологии на сегодняшний день носит эпизодический характер и не позволяет отслеживать общие тенденции. Необходимо создание методологии, основанной прежде всего на качественных методах, позволяющих понять мнения, представления, распространенные практики самих учителей в акту-

альном контексте, но дополненной количественными методиками, способными расширить исследовательское поле. Таким образом, можно будет выявить проявления субъектности педагогических работников в условиях динамичной, неравновесной системы.

Методология мониторинга должна носить комплексный характер и включать в себя:

- 1) применение качественных методов: фокус-групп с учителями и экспертных интервью с руководителями образования. Учителя и руководители как представители публичной группы склонны давать социально одобряемые ответы. Такие результаты как понимание, приписывание определенных смысловых значений происходящему, описание повседневных практик возможны только посредством качественных методов;
- 2) на втором этапе анкетный опрос учителей с применением специально разработанных шкал на основе смыслового насыщения, полученного в результате применения качественных методов, что позволит расширить исследовательское поле.

В рамках данного исследования получены первые результаты с использованием качественных методов. Н.В. Ершова исследовала темпоральные стратегии и тактики учителей, чтобы понять насколько учитель является «заложником» катастрофической нехватки времени, насколько он способен эффективно управлять своим временем, как в деятельности педагога смешивается рабочее и свободное время. На следующем этапе планируется проведение фокус-групп с учителями для выявления понимания и отношения к требованиям, конструируемым обществом и государством.

**Библиографический список**

1. Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм. – М. : ИНТОР, 1996.
2. Манхейм, К. Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994.
3. Парсонс, Т. Система современных обществ. – М. : Аспект Пресс, 1998.
4. Прямикова, Е.В. Позиция учителя в процессе трансформации системы образования / Е.В. Прямикова // Дискуссия. – 2011. – № 7. – С. 130–137.
5. Прямикова, Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании: монография / Е.В. Прямикова. – Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2011.
6. Рубина, Л.Я. Профессиональное и социальное самочувствие учителей / Л.Я. Рубина // Социологические исследования. – 1996. – № 6. – С. 63–75.
7. Флигстин, Н. Поля, власть и социальные навыки: критический анализ новых институциональных теорий / Н. Флигстин // Экономическая социология. – 2001. – Том 2. – № 4. – С. 28–55.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Арапова М.А.

УДК

316:1(091)(Луначарский А.В.)+316.323.72

ББК 60.001-8+60.028.132

ГСНТИ 02.15.51

Код ВАК 09.00.13

**Франц С.В.****Екатеринбург**

## ЦЕННОСТИ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ В ФИЛОСОФСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ А.В. ЛУНАЧАРСКОГО

**Ключевые слова:** позитивизм, эмпириокритицизм, махизм, философия марксизма, ценности, опыт, труд, идеальная личность, идеальное общество.

**Аннотация.** В статье рассматриваются философские пристрастия первого наркома просвещения советской России А.В.Луначарского, ставшие основанием для формирования ценностей социалистической идеологии – совершенная личность, коммунистическая мораль, свободный человек и т.п.

*Franz S.V.***Yekaterinburg**

## THE VALUES OF SOCIALIST IDEOLOGY IN PHILOSOPHICAL BELIEFS OF A.V. LUNACHARSKY

**Keywords:** positivism, empiriokrititsizm, makhizm, philosophy of Marxism, values, experience, labour, ideal personality, ideal society.

**Summary.** The article considers the philosophical preferences of the first people's commissar of education of the Soviet Russia A.V. Lunacharsky, being the basis of the forming of socialist ideology's ideals of the perfect personality and the free person, as well as the communistic morals etc.

«...Общение с ним могло бы заменить любую школу»  
(Н.А. Луначарская-Розенель)

В книге воспоминаний, посвященной мужу, Н.А. Луначарская-Розенель писала: «С 1929 года свои статьи на международные темы... Луначарский подписывал псевдонимом А.Д. Тур... Я не понимала, почему он выбрал этот странный псевдоним, а Анатолий Васильевич объяснил мне: “А.Д.Тур” – Avant dernier tour (*франц.* перед последним туром – С.Ф.), то есть предпоследний период жизни» [9: с. 430].

Последние два года жизни Луначарского – попытка преодолеть недуг и вер-

нуться к активной общественной и литературной деятельности. Чем меньше оставалось сил, тем ценнее становилось время и острее – желание не упустить оставшиеся мгновения. Успеть, смочь, сказать недосказанное, выложиться по максимуму, до остатка... Оставшиеся дни жизни Луначарского – образец культурного миссионерства. «Так, в Берлине он с утра уезжал в Публичную библиотеку, где подбирал материалы для своей будущей книге о Бэконе; он задумал книгу “Смех как ору-

жие классовой борьбы” и с увлечением знакомился с политической сатирой XIX и начала нашего века... Встречался с прогрессивными писателями и деятелями искусства, в их числе с Бертольтом Брехтом... Эрнстом Толлером ...Вили Мюнценбергом, Г. Гауптманом, М. Вассерманом... и другими. <В Москве> приступил к работе в Ученом комитете при ЦИК СССР... был редактором ряда изданий <выступал с речами на юбилеях В. Каменского, А.С. Се-рафимовича>... “Лебединой песней” Анатолия Васильевича было выступление в... Комакадемии на тему о социалистическом реализме. <В Париже Луначарский написал> одну из самых своих вдохновенных и глубоких статей - “Тоголиана” (Николай Васильевич готовится макарон)... <А также> состоялось его назначение послом в Мадрид... Наше полпредство решило использовать популярность и обаяние Анатолия Васильевича в дипломатических целях, и тут началось: прием у министра иностранных дел Поля Бонкура, завтрак у министра народного просвещения А. де Монзи, прием у испанского посла в Париже Мадарьяги, ответные приемы у нас в посольстве, пресс-конференции» [9: с. 433-434, 441-442].

Справедливым будет утверждение, что высокой напряженностью и особой качественностью были отмечены все деяния Анатолия Васильевича Луначарского. Достаточно рано он осознал, что каждый день должен быть прожит как «avant dernier tour». В автобиографическом рассказе он сообщает: «Настоящую политическую работу я начал в 7-м классе. Я вступил тогда в партийную организацию, работавшую среди ремесленников и пролетариев железнодорожного депо в так называемой “Соломинке”, в предместье Киева... Занятия мои с рабочими... продолжались не очень долго, так как вскоре по-

сле этого организация наша была потрепана полицией, а затем наступила необходимость отъезда за границу» [4: с. 12-13].

Удивительное время, удивительные люди. Юноша, обучающий рабочих, подросток-революционер, агитатор-пропагандист, а по сути - мальчик...

Луначарский закончил знаменитую 1-ю Киевскую гимназию. А так как за политическую деятельность получил в аттестате зрелости «4» по поведению, то закрыл себе путь для поступления в русский университет. В 1895-1896 годах он учился в Цюрихском университете, уделяя главное внимание марксизму и эмпириокритицизму Эрнста Маха и Рихарда Авенариуса (в семинаре которого участвовал). «Именно в университетские годы складывается его воистину колоссальный фундамент знаний. Луначарский слушает курсы анатомии, физиологии, политической экономики, истории и литературы. Но основное, что его интересует, - философия...» [4: с. 20-21].

Возвратившись в Россию, Луначарский продолжил активную пропагандистскую работу в пролетарских кружках, за что неоднократно арестовывался полицией. В трехлетней ссылке в Вологде (1901-1904) он сошелся с видными политическими деятелями и философами: Н. Бердяевым и А. Богдановым, А. Ремизовым и Б. Савинковым, а также другими знаковыми революционерами.

Он - активный участник первой русской и Октябрьской революций, делегат ряда партийных съездов. Широко известна его роль в организации вместе с Богдановым партийных школ на острове Капри и в Болонье. Существование этих школ вызвало у Ленина крайне негативное отношение и поставило Луначарского вне партии, так что ему пришлось вновь вступать в нее на VI съезде (июль 1917) РСДРП (б).

...12 лет работы на посту наркома просвещения России (1917–1929) (кстати, его организационная деятельность в этом плане и теоретические установки толком еще не изучены). Именно поэтому Н. Крупская имела все основания заявить, что нет другого человека в стране, который бы сделал больше для народного просвещения, чем Луначарский.

Он был государственным деятелем и философом, драматургом и дипломатом, ученым и поэтом, одно время – директором Института русской литературы (Пушкинского дома)... Луначарского можно назвать универсальной личностью возрожденческого типа.

Академик В.А. Стеклов вспоминал: «Я слушал Анатолия Васильевича и разводил руками: я – специалист – математик, а должен сознаться, что ряд новейших математических трудов, на которые ссылался Анатолий Васильевич, я еще не читал. Как этот человек, загруженный огромной политической, творческой работой, работой по руководству наркомата и т.д., как он успевает изучить груды научных, притом сугубо специальных книг, – для меня это – прямо-таки загадка» [2: с. 62].

Осмысленность переживаемого момента, сотворение нового мира... Можно поспорить с известным утверждением, что стратегически важные посты в строящемся социалистическом государстве занимались «кухаркиными детьми».

Сохранить страну как национально-территориальную целостность, прорвать экономическую и политическую блокаду, создать новую науку и культуры могли только титанические личности, к числу которых принадлежал Луначарский. Он был достойным посланником Советской России за рубежом, представляя ее культуру, образование, науку, и стал олицетворением интеллигента-революционера.

Деятельность Анатолия Васильевича

Луначарского многогранна, отдавая должное этой грандиозной личности, остановимся лишь на некоторых аспектах его творчества, в основном – философского.

Луначарский вспоминал, что он увлекался разного рода философскими теориями еще в последних классах гимназии... дабы подвести «философский фундамент» под учение Маркса. (Заметим, что главные философские труды Маркса тогда еще не были опубликованы.)

В связи с очередным витком развития научного познания, в философии того времени наметился гносеологический уклон, приведший к появлению позитивизма (3-ей его разновидности – эмпириокритицизма, или махизма) и марксизма, сначала существовавших автономно, а позднее превратившихся на российской почве во враждебные идеологии.

От безобидных философских дискуссий, затрагивающих сферу научного эксперимента и универсального характера открываемых естественной наукой законов, полемизирующие перешли к оценке границ и возможностей человеческого познания (в духе немецкой классики), его объективной и субъективной составляющих, а завершили идеологическими спорами между большевиками-ленинцами и иначе мыслящими марксистами (а именно – позитивистами, точнее, эмпириокритиками, к числу которых принадлежал и А.В. Луначарский).

Пытаясь разобраться в основном вопросе философии с позиций марксизма (идеологии) и науки одновременно (в махистской ее разновидности), Луначарский создал свой вариант «философии практики». Основные ее идеи были изложены им в следующих работах: «К вопросу о познании» (1903); «Проблемы идеализма с точки зрения критического реализма» (1903);



«Основные идеи эмпириокритицизма» (1904); «Идеалист и позитивист как психологические типы» (1905); «Р. Авенариус. Критика чистого опыта. В популярном изложении А. Луначарского; Новая теория позитивного идеализма. Критическое изложение А. Луначарского» (1905) и др.

В них Луначарский исследовал теоретико-познавательные возможности философии, точнее – философски мыслящего человека, которые легли в основу его антропологических представлений. В этих работах он пытался связать эмпириокритицизм Маха и Авенариуса с диалектическим материализмом Маркса.

Исходной посылкой познания, считал Луначарский, являются некие несоответствия между качествами объективных явлений и возникающими на их основе субъективными представлениями, которые человек стремится устранить: «Мы воспринимаем природу такой-то не потому, что она такова, а потому, что мы таковы», «“объективное” ... не есть вещь в себе, а лишь “общечеловечески субъективное”» [8: с. 55–56].

Стремясь осмыслить мир с позиций эмпириокритицизма как некую целостность, преодолеть заложенное в немецкой классике противоречие между объективной реальностью и субъективным характером ее восприятия (агностицизм), он впоследствии «объективировал» человека с его потребностями и возможностями, идеалами и моралью. Другими словами, субъективировал (точнее, идеализировал и идеологизировал) действительность и «нового» человека.

Что привлекало Луначарского в позитивизме? Позитивизм в его «философско-жизненном», «марксистском» варианте «Луначарский признавал за обновленное, исследующее конкретную жизнь направление в философии, опирающееся на данные опыта, “позитивных наук”, ориен-

тирующееся на благо человека. Поэтому основная цель всякого позитивно мыслящего человека не “антропоморфизировать природу, предполагая за кулисами ее режиссера, который приведет все к доброму концу, а насильно гуманизировать ее, подчиняя своему человеческому гению” ... Поэтому на место вопроса о ценности мира, который есть вопрос довольно праздничный, позитивист ставит вопрос о том, какими путями можно возвысить ценность мира» [6: с. 323].

«Мы творим и боремся, – писал Луначарский, – мы пытливо смотрим в грядущее, чтобы правильно направлять корабль жизни. Мы боремся за ближайшее счастье... Я хотел бы, чтобы человечество и отдельные люди побеждали или умирали, не уступая ни пяди, которую завоевали... они пойдут вперед, насколько хватит сил, быть может, до бесконечной власти над миром и обожествления человека... И в этом они увидят смысл своей жизни и достаточный смысл мира в их глазах» [6: с. 324].

Луначарский считал позитивизм истинным материализмом, революционным мировоззрением, примыкающим к марксизму (в отличие от В.И. Ленина, который называл его «идеализмом»), научно-теоретическим орудием борьбы в период грядущих социальных преобразований.

Нужно заметить, что Луначарский руководствовался эмпириокритическими представлениями еще и потому, что они коррелировались с этизацией и эстетизацией (по сути – идеализацией) марксистами всемирно-исторической роли пролетариата как строителя новой жизни и носителя прогрессивного мировоззрения. «К моменту возвращения из-за границы в Россию после учебы у Луначарского в определенном смысле созрели новые идеи, основу которых составляют его представления о марксизме как воплощении чая-

ний и мечтаний угнетенных масс, учении, на научной основе формирующем у человека созидательно-преобразующее отношение к действительности. “Заражение чувствами”, вызванное эстетическим восприятием ценностей революционной доктрины, способно и должно сблизить с научно-философским содержанием марксизма», – считал Луначарский [1: с. 91]. В пролетариате Луначарский увидел творцов нового мира – Зевсов, Прометеев, Саваофов и Люциферов, людей-богов. Причем, идея человека-бога не превратилась у него первоначально в эгоцентризм, не привела к субъективизму во взглядах, а вылилась в требование коллективизма: «Личность теряется в коллективе, – писал Луначарский в “Заметках философа”, – чтобы найти себя обогащенной, чтобы в своем сердце переживать приливы и буруны массовой любви... Люди поднимаются до сверх-разумного, т.е. до разумного исторически, до разумного с точки зрения класса и человечества» [5: с. 105].

Сравнивая современную ему эпоху социальных преобразований с периодом Возрождения, «Луначарский в своей философско-антропоцентристской концепции избежал все же свойственного Возрождению и его идеологии феномена титанизма, т.е. тенденции к субъективизму, которая реализовалась в тех современных мыслителю общественных условиях, в декадентстве – иной ипостаси индивидуализма. В его раю находится племя человека-богов, отрицающих делом индивидуализм, утверждающих коллективизм, воплощающих в идеал самое жизнь. Они не субъективисты-титаны в космосе и мещане в дому» [5: с. 81]. Каков этот идеал в представлении Луначарского? Это жизнь, «доведенная до полного maximum'a»: общественно-полезная, которая «ведет к росту человеческого вида, движущегося по направлению к maximum'у духовной си-

лы, духовной свободы и утонченности». Максимумом же является строительство социалистического (а в перспективе – коммунистического) государства, воспитание нового человека (коллективиста, строителя, трудящегося) и создание новой морали. Идеал нового человека – это «выпрямленная», свободная личность, осознавшая свою ценность, живущая на «вольной воле своего роскошного естества, в полной гармонии с самой собой, без насилий и принуждений, без долга и обязанностей, глубоко моральная по самой своей природе» [7: с. 121]. Такая личность может появиться в результате трудовой деятельности в новом государстве, а для этого она должна «прежде всего освободиться от всякого “долга” – “обязанности”... она не должна принимать никакой ценности на веру, но выработать свой взгляд на вещи, свои мерилы; она должна идти к максимальному развитию своих сил, своего счастья... мы знаем, что выпрямиться человек может лишь в высоком и светлом храме, который заменит собою низкую и тусклую тюрьму его трудами – трудами всех жаждущих выпрямленного человека» [7].

Таким образом, «опыт» – понятие, использовавшееся в эмпириокритицизме в качестве основного методологического принципа, превратилось в работах Луначарского в условие обновления жизни и соединилось с марксистской дефиницией «труд» («работа») – залог построения нового общества и человека. «Идеал выпрямленного человека волей-неволей переносится в будущее и становится импульсом к социальному творчеству, но из этого не следует, чтобы мы, как илоты, надрывались над постройкой для счастья будущих поколений; во-первых, самая работа должна отвечать не “требованиям совести”, а жажды творчества, а во-вторых, личность будет знать, что она сама есть ценность, не только для себя, но как рабо-

чая единица, и часть своих сил сознательно и спокойно направить на улучшение своего быта и развитие своих сил. Это не гармонично-самоотверженный человек, а гармонично-трудолюбивый, это каменщик великого строительного братства, вечного масонского союза людей, влюбленных в “дальнего” выпрямленного “всечеловека”, или сверхчеловека...» [7: с. 121–122]. Опыт – труд/ работа – это и способ самопознания, и самовоздвигания («хэндмейдерство»), и социальных преобразований. «Плавильный тигель», в котором смешались базовые понятия махизма и марксизма – идеальная «среда» для утверждения социалистических ценностей – совершенная личность, коммунистическая мораль, свободный человек и т.п.

Идеальная личность у Луначарского – это глубоко моральный по своей природе, гармонично-трудолюбивый, свободный богочеловек [3]. Идеальная мораль – та, в основе которой лежит эстетическая оценка, носителем ее является пролетариат (которая «ужасу реальности... не противопоставляет грезы о порядке, где-то существующем, для того, чтобы спастись от жизни в царство мечты, ни для того, чтобы оттуда черпать форму для разных возвышенных законов, которые с помощью “Высшего блага” должны некогда неизбежно осуществиться в нашем мире, воплотиться» [5: с. 99]. Идеальное общество – «светлый храм», который первоначально был «скверной мастерской, но силами своих страдальцев... стал аренной величайшей мировой борьбы», превратился в светлую, огромную, преисполненную красоты и счастья «мастерскую будущего».

Начиная с изучения философии и руководствуясь ее установками, Луначарский пришел к философии жизни, создал свою смысложизненную концепцию. Такую теорию, которая и обобщает, и утешает, и является реалистической, и отражает

идеологию пролетариата, и, что важно, преподносится как марксистская (но и не противоречит выводам махизма): «...она не носит над жизнью, не ищет вечного, устойчивого, – у нее другой принцип. Именно в движении, в реальном потоке человеческой истории видит она единственную “истинную действительность”, она никуда не бежит от улицы, от шума городов и отчаяния полей. Она не успокаивает. Философия жизни, философия конкретной действительности... Реалистическая философия, созданная идеологами пролетариата... Она обобщает, но не отбрасывая презрительно время, не стараясь представить движение в интегральной, вечной формуле, а лишь находя законы этого конкретного исторического движения, выводя из анализа действительности, прошлого и настоящего – руководящие принципы для предугадывания будущего. Марксистская историческая философия дает понимание того хаоса жизни, который пугает оторванную индивидуальность... Тут нет места общим законам для всех времен – тут все сводится к исследованию всегда переменчивой реальности, учету полных жизни тенденций развития общества. И вся наука вообще с этой точки зрения получает иной смысл, весь мир становится диалектическим процессом, растет перед нами, как разворачивание все новых форм бытия, определяемых борьбой противоположных элементов и их взаимоприспособлением...» [5: с. 98–99].

Исходя из взглядов Луначарского на философию как верх абстракции, можно предположить, что коллективная трудовая деятельность была для него своего рода гарантией материалистической «устойчивости» против скатывания в идеализм и авторитаризм новой, постоянно меняющейся философии жизни. Целью такой философии стало строительство социализма, который в изображении Луначар-

ского приобрел черты романтически-возвышенные, художественно-обобщенные. Может быть, в силу такого эстетического отношения к действительности Луначарский и определил себе ме-

сто в культурно-воспитательной структуре грядущей социальной утопии, а позднее попытался создать и воплотить в жизнь ее законы.

### Библиографический список

1. Агиевич, В.В. ...Опыты сердца, мысли и пера: эволюция философских взглядов А.В. Луначарского до 1908 / В.В. Агиевич. ...Опыты сердца, мысли и пера: эволюция философских взглядов А.В. Луначарского до 1908. – Минск : Наука и техника, 1991. – 181 с.
2. Анатолий Васильевич Луначарский. Жизнь и деятельность в фотографиях и документах / Сост.: Н.А. Трифонов, Л. М. Хлебников. – М. : Плакат, 1975. – 95 с.
3. Герт, В.А. Индивидуальность и индивидуализация человека // В.А. Герт. Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 212.
4. Елкин, А. Луначарский / А. Елкин. Луначарский. – М. : Изд-во «Молодая гвардия», 1967. – 304 с.
5. Луначарский, А.В. Заметки философа / А.В. Луначарский // Образование. – 1906. – № 3. – Отд. II.
6. Луначарский, А.В. Метаморфозы одного мыслителя / А.В. Луначарский. Этюды критические и полемические. – М. : Изд.журнала «Правда», 1905. – 442 с.
7. Луначарский, А.В. О г. Волжском и его идеалах / А.В. Луначарский // Образование. – 1904. – № 5.
8. Луначарский, А.В. Основные идеи эмпириокритицизма / А.В. Луначарский // Образование. – 1904. – № 10. – Отд. II.
9. Луначарская-Розенель, Н.А. Память сердца / Н.А. Луначарская-Розенель. Память сердца. – М. : Искусство, 1975. – 454 с.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Герт В.А.

*Шалагина Е.В.*  
Екатеринбург

## К ВОПРОСУ О НОВОЙ КОГНИТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

**Ключевые слова:** социальное взаимодействие, клиповое мышление, коммуникативное пространство, когнитивная реальность.

**Аннотация.** В статье автор обращается к теме проблемного поля новой когнитивной реальности, с которой сталкивается сегодня система образования, акцентируя внимание на вопросы смены профессионального педагогического мышления, новых форм социального взаимодействия с учениками и студентами в образовательном процессе, иных принципов построения и предложения обучающимся учебного материала. Она предполагает поворот к личности ребенка как особому субъекту образовательного процесса, чьи методы и приемы работы с информацией и формированием знаний значительным образом трансформированы в современных условиях.

*Shalagina E.V.*  
Yekaterinburg

## ABOUT NEW COGNITIVE REALITY

**Key words:** social interaction, communicative space, cognitive reality, clip consciousness.

**Summary.** This article examines the social interaction in in the sphere of contemporary system of education in Russia in conditions of new cognitive reality. In terms of theory, the article calls attention to researching new type of modern thinking in different elements of educational system, which is connected with Net knowledge, «clip consciousness».

Сегодня все чаще можно встретить в научной литературе дискуссии о глобальных изменениях когнитивного стиля, поскольку мир, насыщенный электронными коммуникациями, формирует новый тип восприятия, отличный от текстового. Из многих источников идут сообщения, что человечество вступает в новую эпоху, когда у молодого поколения фундаментально изменяется культура восприятия, при которой линейный текст становится лишним. В результате появляются проблемы для молодого человека в области восприятия вербальной культуры: ведь

современным молодым людям трудно работать со словесными текстами.

Система образования – довольно консервативна, она всегда подчеркивала свою преемственность с культурой прошлого. Едва ли не с эпохи средневековья в школе господствует текстоцентрическая культура. Общество считалось с этой «культурной диктатурой»: детей готовили к текстоцентрической школе с детских садов и в рамках других источников. Теперь по разным причинам на формирование мышления и восприятия детей влияет большое количество внешкольных



факторов, и среди них – электронные средства коммуникации: компьютеры, компьютерные игры, Интернет, мобильные телефоны. И теперь внетекстовый (а отчасти и дотекстовый) уровень мировосприятия находит благоприятную среду в мире электронной техники.

Недаром, в своих исследованиях социальные психологи выделяют два типа современных людей. Первый – это «люди книги». Они получают много информации от чтения, поэтому их главная отличительная черта – очень хороший объем внимания. Таковы, например, успешные топ-менеджеры. Во время переговоров они всегда помнят о том, какой вопрос является основным в обсуждении. Второй тип – «люди экрана» – кардинально отличаются от них. Они обладают очень быстрой реакцией, однако, у них затруднена координация с партнерами по общению. Во время разговора «люди экрана» постоянно хотят сменить тему и двигаться дальше. Сейчас педагоги и психологи обеспокоены тем, что дети с ранних лет имеют дело с машинами и при этом не читают книг. Вырастает поколение людей, которые привыкли к тому, что на экране происходит несколько вещей одновременно. Уже сейчас у самых молодых диапазон внимания гораздо ниже, чем у тех, кто старше двадцати. Следовательно, мы приходим к тому, что в будущем нам понадобится целенаправленно развиваемая у детей и подростков способность принимать взвешенные решения и кооперироваться друг с другом.

Примерно в середине 1990-х годов происходящие с человеческим сознанием изменения были зафиксированы в понятии «клиповое мышление». Клиповое мышление считают исключительной принадлежностью молодежи, детей и тинейджеров и считают его исключительно не-

гативным явлением, с которым надо бороться. В США рассеянное внимание школьников лечат медикаментозно. В России педагоги рекомендуют родителям побуждать детей и подростков больше читать.

По нашему мнению, сама по себе идеология борьбы с клиповым мышлением обречена на неудачу. Прежде всего клиповое мышление у подростков проявляется более ярко, но на самом деле оно начало внедрение в нашу цивилизацию очень давно. Клиповое мышление – это вектор в развитии отношений человека с информацией, который возник не вчера и исчезнет не завтра. Безусловно, есть причины, усугубляющие конфликт между традиционной культурой и клиповым мышлением, который проявился, прежде всего, в системе образования.

Известный культуролог Фрумкин К.Г. выделяет пять ключевых факторов, породивших сознание нового типа и формирование носителя клипового мышления.

Во-первых – ускорение темпов жизни и напрямую связанное с ним возрастание объема информационного потока, что порождает проблематику отбора и сокращения информации, выделения главного и фильтрации лишнего, замены текстов их конспектами, рефератами и эрзац-изложениями, замены слов аббревиатурами. Книжная культура не предполагает сокращений, краткое изложение книги не эквивалентно ей, а представляет собой другой текст.

Во-вторых – также вытекающая из ускорения темпа жизни потребность в большей актуальности информации и скорости ее поступления. Сама по себе актуальность сокращает время, которое требуется на обобщение поступающей информации и осознание причинно-



следственных цепочек, в которые вписывается новость. Актуальный текст не успевает включить в себя интерпретационную часть.

В-третьих – увеличение разнообразия поступающей информации. Западная культура последовательно училась находить все больше факторов, влияющих на каждое интересующее ее явление. Каждая новая группа факторов означает возникновение нового потока новостей, относящихся к этой теме.

В-четвертых – увеличение количества дел, которыми один человек занимается одновременно. Пятьдесят лет назад «занятие» предполагало полное поглощение человеческой жизни, а занятие несколькими делами свидетельствовало о поверхностности или какой-то особой «кипучей натуре». Сегодня занятия называются «проектами», и в этом слове содержатся две важные коннотации. С одной стороны, проект, в отличие от «дела», «занятия», имеет ограниченный срок жизни и будет сменен другим. С другой, он не претендует на то, чтобы монополизировать время и внимание человека. Сегодня принято заниматься одновременно несколькими проектами: писатель пишет несколько романов, бизнесмен управляет несколькими бизнесами и т.д. Поскольку человек занимается одновременно разными проектами, он вынужден иметь дело с разными информационными потоками, ориентироваться в них.

В-пятых – рост демократии и диалогичности на разных уровнях социальной системы.

Все эти обстоятельства породили особую культуру восприятия информации, которую К.Г. Фрумкин обозначает понятием альтернативной культуры (от слова «альтернатива» – «чередование») [5: с. 83]. Ее родовыми чертами являются: вы-

сокая фрагментарность информационного потока, большое разнообразие и полная разнородность поступающей информации и навык быстрого переключения между фрагментами.

Альтернативное мышление и культура опирается на дефицит времени и прагматику в получении информации.

Таким образом, клиповое мышление предполагает развитие одних когнитивных навыков за счет других. Безусловно то, что сильная сторона «поколения I» (Internet Generation), воспитанного в эпоху бума компьютерных и коммуникационных технологий, – их возросшая способность к многозадачности. Дети интернет-поколения одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотографии, выполняя при этом домашние задания по учебным предметам. Но, разумеется, платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст.

Обратившись к историческому анализу истоков описываемых явлений и процессов, можно сказать, что сегодня на наших глазах начинает исполняться пророчество канадского философа Маршалла Маклюэна [1] о том, что развитие электронных средств коммуникации вернет человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестанет быть базой нашей культуры.

Феномену клипового сознания посвящен ряд конкретных социологических исследований. В частности, необходимо сослаться на результаты, полученные специалистами научной социологической лаборатории Вятского государственного гуманитарного университета в 2009 году [2: 53–59]. Они позволили выделить ряд

особенностей современного типа мышления студентов. Среди них: высокая скорость воспроизведения образов, отсутствие акцентуации на деталях, визуальность, имманентность, эмоциональность, ассоциативность, игровой характер знания.

Описывая эти характеристики, социологи обращают внимание на факторы привлекательности произведений экранной культуры – кинофильмов, а также частоту обращений к Интернету как ведущему источнику получения информации.

Таблица № 1

**Какие особенности художественных фильмов для Вас являются наиболее привлекательными**

Варианты ответа	15–18 лет	19–24 года	25–30 лет
Продуманная сюжетная линия	30, 8 %	33,2 %	36 %
Присутствие известных актеров	29, 8 %	33, 3 %	36, 8 %
Наличие спецэффектов	43, 8 %	31, 3 %	25 %
Эмоциональная насыщенность и красочность	35, 3 %	28, 5 %	36, 2 %
Динамичность, быстрая смена кадров	41, 3 %	30, 6 %	28, 1 %
Музыкальное оформление	29, 8 %	34, 1 %	36, 1 %

Таблица № 2

**Пользуетесь ли Вы Интернетом**

Варианты ответов	Общий %	15–18 лет	19–24 года	25–30 лет
Пользуюсь постоянно, все свободное время	40, 5 %	38, 3	34, 6 %	27, 2 %
Пользуюсь 1–2 раза в день	24, 5 %	35, 7 %	33, 7 %	43, 1 %
Пользуюсь 1–2 раза в неделю	14, 5 %	31 %	25, 9 %	43, 1 %
Пользуюсь очень редко, несколько раз в месяц	15, 0 %	26, 7 %	30 %	43, 3 %
Не пользуюсь Интернетом	5, 5 %	18, 2 %	36, 4 %	45, 5 %

Таким образом, дилемма борьбы педагогов с клиповым мышлением молодого поколения сталкивается с проблемой: приспособление обучающихся и студентов не к новой социальной реальности, а к системе образования. Тем самым, закрепляется разрыв этих систем, происходит отрыв обучающихся и их наставников друг от друга и от господствующего образа жизни и современной когнитивной реальности.

Педагоги-практики приходят сегодня к следующим выводам: «...современные

школьники по преимуществу визуальщики и кинестетики. Им необходимо посмотреть и потрогать, раскрасить и подрисовать. Сейчас модно ругать клиповое сознание подростка, но можно принять это явление как объективный факт и заставить работать это клиповое сознание на развитие ученика. Как ни парадоксально, но такой внешне несерьезный прием, как раскрашивание маркерами текста, весьма продуктивен для такой серьезной деятельности, как анализ поэтического произведения» [3: с. 2].

### Библиографический список

1. Маклюэн, М. Телевидение. Робкий гигант / М. Маклюэн. Телевидение вчера, сегодня, завтра. – М. : Радио, 1987. – Вып.7.
2. Митягина, Е.В., Долгополова, Н.С. «Клиповое сознание» молодежи в современном информационном обществе / Е.В. Митягина, Н.С. Долгополова // Социология и социальная работа. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2009. – № 3 (15). – С. 53–59.
3. Мусатова, Т. Клиповое сознание работает на литературное образование / Т. Мусатова // Учительская газета. – 2003. – № 51.
4. Фишер, А. Массовая культура и ее социальные корни / А. Фишер // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6.
5. Фрумкин, К. Откуда исходит угроза книге / К. Фрумкин // Знамя. – 2010. – № 9.
6. Эко, У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст / У. Эко. Отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20.05.1998 // Интернет. – 1999. – № 6–7.
7. Петрова, Л.Е. Социальное самочувствие молодежи / Л.Е. Петрова // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 50–55.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямыкова Е.В.

*Конюхова Е.Ю.*

Екатеринбург

## ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НЕЗРЯЧИМ РОДИТЕЛЯМ

**Ключевые слова:** незрячие родители, педагогическая помощь незрячим родителям, проблемы незрячих родителей.

**Аннотация.** В статье раскрыт перечень проблем, возникающих у родителей с глубокими нарушениями зрения в процессе воспитания и развития нормально видящих детей раннего возраста. Предложена технология оказания педагогической помощи незрячим родителям в учреждениях социального обслуживания населения, охарактеризовано содержание каждого из ее этапов.

*Konyukhova E.Y.*

Yekaterinburg

## TECHNOLOGY SUPPORTING PARENTS TEACHING AID BLIND

**Keywords:** blind parents, educational assistance to blind parents, blind parents problems.

**Summary.** The article discloses a list of the problems encountered by parents with profound visual impairment in the upbringing and development of the normally sighted infants. The technology of providing educational assistance to blind parents in institutions of social services, characterized by the content of each of its stages.

Семья в современном обществе является важнейшим социальным институтом. В настоящее время в науке, в практике, в законотворческой деятельности уделяется большое внимание вопросам социальной защиты различных категорий семей.

Однако усилия и теоретиков и практиков социальной работы направлены главным образом на оказание социальной помощи и социальной поддержки многодетным и приемным семьям, семьям с

детьми-инвалидами и др. К сожалению, в современной научной литературе не рассматриваются вопросы оказания социальной помощи семьям, в которых родители имеют ограниченные возможности здоровья. Это является, на наш взгляд, существенным упущением, прежде всего потому, что в таких семьях комплексная помощь необходима как родителям, так и их детям. Научная неразработанность этих вопросов приводит к тому, что практики, работающие с такой категорией семей, зачастую не могут оказать им действенную помощь.

В результате опросов, проведенных

---

*Статья подготовлена и опубликована при поддержке гранта Российского гуманитарного научного фонда № заявки 14-36-01005*

среди родителей с нарушениями зрения г. Екатеринбург, воспитывающих нормально видящих детей раннего возраста, были получены данные, позволяющие сделать заключение, что именно у незрячих родителей возникает наибольшее количество проблем и трудностей в процессе воспитания, развития и ухода за детьми раннего возраста, которые можно объединить:

- уход за ребенком младенческого возраста;
- раннее развитие ребенка;
- формирование у детей навыков самообслуживания;
- посещение с ребенком учреждений здравоохранения, образования, культуры и досуга;
- приобретение товаров для ребенка.

Педагогическая помощь является одной из составляющих социальной помощи, она направлена на формирование знаний, умений, навыков у клиента, необходимых ему для решения существующих у него социальных проблем. Основным принципом оказания педагогической помощи специалиста по социальной работе является принцип «здесь и сейчас», т.е. необходимо формировать только те компетенции, которые необходимы клиенту в данный момент времени для решения конкретных проблем. Лица с глубокими нарушениями зрения ограничены в получении информации, по этой причине педагогическая помощь молодым родителям должна быть достаточно содержательной.

Технология оказания педагогической помощи родителям со зрительной депривацией, воспитывающим нормально видящих детей, должна осуществляться специалистами по социальной работе на базе территориальных центров социальной помощи семье и детям, а также комплексных центров социального обслуживания населения. Технология оказания педаго-

гической помощи представляет собой алгоритм работы, направленный на формирование у людей с глубокими нарушениями зрения родительских компетенций, необходимых им для выполнения своих обязанностей, и, включающий три взаимосвязанных этапа: диагностический, деятельностный, заключительный.

На диагностическом этапе специалисты по социальной работе должны организовать группу родителей с глубокими нарушениями зрения, включающую как молодых незрячих матерей, так и отцов. Небольшое количество участников (не более 10 человек) объясняется необходимостью индивидуальной работы специалиста с каждым незрячим родителем во время практических занятий и мастер-классов.

Для эффективного оказания педагогической помощи этой категории молодых родителей, безусловно, в самом начале работы с группой должно быть проведено диагностическое исследование, направленное на выявление проблем и трудностей, возникающих у них в процессе воспитания, развития и ухода за нормально видящими детьми раннего возраста. При этом такая работа должна проводиться индивидуально с каждой незрячей матерью (отцом) с использованием устных методов диагностики (беседа, интервью). Для планирования работы на следующих этапах все выявленные проблемы и трудности должны быть обобщены и классифицированы. Это позволит определить перечень занятий для работы конкретно с данной группой незрячих родителей.

На деятельностном этапе специалистам по социальной работе предстоит подготовить и реализовать перечень лекционных, практических занятий и мастер-классов для незрячих родителей, при проведении которых обязательно должны ис-

пользоваться вербальные методы обучения. В этой связи именно лекционная форма проведения занятий является наиболее приемлемой для данной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Наиболее предпочтительный метод обучения – диалогический метод. При использовании наглядности специалисты должны представлять только те средства, с которыми слепые смогут познакомиться тактильно. Не допускается использование в процессе обучения незрячих материалов доступных только для визуального восприятия.

Прежде всего, на лекционных занятиях у незрячих родителей необходимо сформировать начальные знания по педагогике и детской психологии, познакомить с теоретическими основами ухода и раннего развития детей, предложить перечень учреждений и организаций, услуги которых могут быть полезны как самим молодым родителям, так и их детям раннего возраста и др.

Самостоятельный блок лекционных занятий должен быть посвящен вопросам нормативно-правового регулирования осуществления социальной защиты семей, в которых родители имеют инвалидность. Родители с нарушениями зрения в соответствии с действующим законодательством наделены правами на меры социальной защиты, предусмотренные как для молодых родителей, так и для лиц с ограниченными возможностями здоровья [6]. Кроме того, и дети, родители которых имеют инвалидность, наделены правами в сфере образования и здравоохранения [5]. Очень важно не только сформировать знания об имеющихся у них правах на меры социальной защиты, но и проинформировать о том, как этими правами воспользоваться.

Еще один блок лекционных занятий, на наш взгляд, должен быть посвящен вопросам формирования детско-родительских отношений в разные возрастные периоды, выстраивания взаимоотношений между нормально видящими родственниками и незрячими родителями в процессе воспитания детей, а также между нормально видящими бабушками, дедушками и детьми родителей с глубокими нарушениями зрения.

Лекционные занятия могут проводиться специалистами по социальной работе самостоятельно или с привлечением специалистов смежных специальностей.

Однако в курсе лекций невозможно рассмотреть все вопросы, которые могут возникнуть у родителей со зрительной депривацией в будущем по мере взросления ребенка. В этой связи специалистам, работающим с данной категорией клиентов, необходимо рекомендовать родителям список литературы по вопросам воспитания детей, изданной в специальных форматах.

Перечень практических занятий для незрячих родителей должен быть главным образом направлен на развитие у них умений и навыков ухода за ребенком младенческого возраста, приемов и способов формирования у детей раннего возраста навыков самообслуживания, возможностей раннего развития детей в домашних условиях и др.

На современном рынке широко представлены средства и приспособления, облегчающие уход за детьми раннего возраста (приспособления для купания, кормления и др.). Специалисты должны подобрать для незрячих родителей именно такие средства и приспособления, которые доступны для использования при нарушении функции зрительного анализатора, проинформировать об их назначении, предос-



тавить возможность каждому участнику группы тактильно познакомиться с ними.

Для формирования психики ребенка большое значение имеет его раннее физическое и интеллектуальное развитие. В настоящее время раннее развитие детей осуществляют коммерческие школы и центры развития, занятия в которых, как правило, предусматривают совместное участие родителей и детей. При этом особенности родителей с нарушениями зрения в этих образовательных учреждениях, к сожалению, не учитываются, поэтому такие занятия для детей незрячих родителей недоступны.

В этой связи специалисты, оказывающие педагогическую помощь молодым родителям, должны подготовить перечень мастер-классов, на которых участники группы смогут научиться организации и проведению развивающих занятий в домашних условиях.

Так, родители с глубокими нарушениями зрения могут самостоятельно осуществлять развитие мелкой моторики у детей с использованием пальчиковой гимнастики, приемов и способов работы с крупной, а также развивающих игрушек (конструктор, мозаика, пазлы с небольшим количеством деталей и др.). Специалисты обязательно должны рекомендовать незрячим родителям современные развивающие игры, игрушки, электронные звуковые книги, при помощи которых они смогут самостоятельно познакомить нормально видящих детей с формами, цветами, цифрами, буквами, изображениями животных, растений и др.

Кроме того, в ходе мастер-классов незрячие родители должны освоить способы и приемы самостоятельного научения ребенка изготовлению поделок с использованием пластилина, соленого теста, бумаги и различных материалов и предметов.

Заключительный этап предполагает получение обратной связи от участников группы. На этом этапе специалисты должны выяснить у незрячих родителей насколько удовлетворены их потребности в информации, необходимой им для воспитания и развития нормально видящих детей раннего возраста, а также выслушать их предложения по организации занятий для аналогичных групп в будущем. Полученные данные будут полезны специалистам учреждений социального обслуживания при планировании работы с группами незрячих родителей в дальнейшем с учетом внесенных корректив.

Подводя итог, можно резюмировать, что предложенный алгоритм работы с группой незрячих родителей, воспитывающих нормально видящих детей раннего возраста, во многом является лишь примерным. Содержание деятельности, реализуемой на каждом из этапов технологии, может изменяться в зависимости от таких значимых, на наш взгляд, обстоятельств, как уровень образовательной подготовки незрячих родителей, имеющийся у них опыт родительства, возраст детей, степень нарушения зрения, уровень реабилитационного потенциала, возможность получения помощи со стороны нормально видящих родственников и др.

### Библиографический список

1. Беляева, М.А. Культурные практики подготовки будущих родителей / М.А. Беляева // Образование и наука, 2011. – № 5(84) – С. 109-118.
2. Верхотурова, Ю.А. Игра как средство развития детей раннего возраста /

Ю.А. Верхотурова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2007. – № 7. – С. 20–27.

3. Кондратов, А.М., Руцкая, Е.Н. Воспитание детей в семьях незрячих родителей / А.М. Кондратов, Е.Н. Руцкая. – М. : ВОС, 1989. – 46 с.

4. Методологические и технологические основы современной социальной работы в России / под ред. Н.И. Лапина. Ярославль : «Диа-пресс», 2010. – 151 с.

5. Указ Президента РФ от 2.10.1992 № 1157 «О дополнительных мерах государственной поддержки инвалидов» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал Гарант. URL: <http://www.base.garant.ru/102510/>.

6. Федеральный закон «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 №256-ФЗ (в ред. от 2-02.07.2013) [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2006/12/31/roditelyam-dok.html>.

Статью рекомендует докт. культурологии, профессор Беляева М.А.

*Рейн Н.А.*  
Екатеринбург

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ФОРМА АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Ключевые слова:** социально-психологический тренинг (СПТ), групповая динамика, эффективность, модуль, сопротивление, фасилитация, модерация, психогимнастика, мини-лекция, игра.

**Аннотация.** В статье обоснована возможность использования социально – психологического тренинга в формировании общекультурных компетенций студентов. Выявлены специфические особенности технологии построения и проведения тренинга.

*Rain N.A.*  
Yekaterinburg

### SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A FORM OF ACTIVE LEARNING

**Keywords:** social - psychological training, group dynamics, efficiency, module, resistance, facilitation, moderation, psychogimnastics, mini-lecture, game .

**Summary.** The article says about the possibility of using social - psychological training in forming of common cultural competencies of students . Were identified specific features and technology of building the training .

В истории человечества тренинги появились давно, а именно тогда, когда появился процесс обучения одного человека другим. Тем не менее, в науке принято считать, что первые тренинги начал проводить К. Левин, психолог из США, основавший в 1946 году Т-группы. На тренингах К. Левина люди учились общаться и взаимодействовать в группе. Успешная работа учеников К. Левина привела к основанию в США Национальной лаборатории тренинга.

В 1960-е годы возникает опирающееся на традиции гуманистической психологии К. Роджерса движение тренинга социальных и жизненных умений,

который применялся для профессиональной подготовки учителей, консультантов, менеджеров в целях психологической поддержки и развития. К числу наиболее ярких работ, связанных с групповой психологией и использованием «эффекта группы» как специального средства воздействия на личность, чаще всего относят труды А. Адлера, К. Левина, Дж. Морено, Дж. Пратта, К. Роджерса. В отечественной психологической практике группа, как средство профессионального воздействия на личность, использовалась еще с начала XX века. Но активный научный и практический интерес к методам групповой

работы стал особенно явно проявляться в России только в 1990-е годы того же века. Пионером в теоретическом и методическом анализе проблем групповой работы в России можно назвать Л.А. Петровскую, монография которой была опубликована еще в 1982 году. В своих работах она рассматривает СПТ, как своеобразную форму обучения знаниям и отдельным умениям в сфере общения, а также соответствующую форму их коррекции [2: с. 9].

В целом нужно отметить, что в России в настоящее время теория и практика тренинговой работы находится в фазе становления, формируются самостоятельные научные школы. Не существует единой и общепризнанной классификации тренингов, однако выделяют основные типы по критерию направленности воздействия и изменений: навыковый, психотерапевтический, социально-психологический, бизнес-тренинг. Естественно, что значительное количество отечественных школ тренинга опираются на теоретические концепции, пришедшие к нам с Запада, да и сами формы групповой психологической работы в большинстве случаев

до сих пор являются модификациями зарубежных моделей. В то же время отметим, что в последнее время в нашей стране появились специалисты мирового уровня, у которых могли бы поучиться западные специалисты.

Автором данной статьи накоплен большой опыт в разработке и проведении СПТ со студентами, а также в использовании технологий тренинга в преподавании курса социологии. В данной работе под СПТ мы будем понимать особую форму активного обучения, направленную на развитие знаний, умений, компетенций и социальных установок. Студенты педагогического ВУЗа нуждаются в развитии многих общекультурных компетенций: умения выступать публично, работать в команде, ставить цели, быть лидером, эффективно общаться, которые не всегда возможно развивать в ходе учебных занятий. Специально организованная форма обучения – СПТ во внеучебное время – как раз и позволяет это сделать.

Разработка и проведение СПТ требует от педагога наличия целого ряда компетенций.



Рис. 1. Составляющие эффективного тренинга

Разработка тренинговой программы предполагает ответ педагогом на вопросы: чему учить? (цели тренинга), как учить? (структура тренинга), как научить? (работа с группой). Рассмотрим каждый из них подробнее.

Планирование тренинга начинается с определения темы, из которой вытекают конкретные цели и задачи, что, в свою очередь, задает рамки и направление накопления необходимой информации и ее систематизации. При этом педагог опирается на конкретный состав группы, временные границы, определенные заказчиком или выделенные им самим проблемы. Также в соответствии с выделенными целями и задачами идет подбор «инструментария» и «встраивание» конкретных методов в создаваемый

сценарий. Процесс организации СПТ различной тематики описан во многих источниках. Важно понимать, что каждый тренинг неповторим, одно и то же упражнение в каждой группе всегда проходит по-разному, имея различные нюансы, оттенки, а иногда и совсем неожиданные повороты.

Второй важный аспект проведения тренинга – это его структура, в которой выделяют модули. Тренинговый модуль – это блок подачи информации, раскрывающий определенную тему. Он состоит из различных чередующихся методов тренинга: мини-лекция, фасилитация, модерация, психогимнастика, ролевая, метафорическая и деловая игры, мозговой штурм, индивидуальная работа и др. Ниже приведена их краткая характеристика.

Таблица 1.

Краткая характеристика методов тренинга

Метод	Степень вовлеченности участника.	Содержание
Мини-лекция – повествовательное изложение нового материала для участников тренинга	Низкая	Любое. Получение новой информации
Фасилитация – структурированный сбор мнений участников по определенному вопросу	От высокой до минимальной.	Участники чувствуют себя услышанными, оптимизация межличностных отношений
Модерация – выработка нового для группы понятия с едиными критериями, одинаково понимаемыми и принимаемыми каждым участником тренинга	Средняя	Для выработки единого смыслового поля группы
Деловая игра – совместная работа участников для выполнения определенной задачи и выработку рецептов эффективной работы в профессиональной деятельности	Вовлечены через участие в группах	Любое. Предпочтительнее для создания новых проектов

Ролевая игра – исполнение определенных ролей в инсценировке, имитация интересующей ситуации с последующим анализом	Высокая: каждый играет определенную роль	Правила поведения в определенных ситуациях
Групповая дискуссия – обсуждение участниками идей, концепций и закономерностей	От высокой до минимальной.	Любое
Мозговой штурм – генерация идей или решение определенной задачи	Различная	Предпочтительно применять в решении рабочей, групповой задачи или создании проекта
Упражнение – отработка определенного поведенческого навыка в группе	Высокая: каждый участник отработывает навык	Для выработки определенных навыков и закрепления технологий поведения.
Психогимнастика (разминка) – взаимодействия между участниками, направленные на активизацию психических функций, модификацию межличностного взаимодействия. Разминка должна обязательно быть «мостиком» к теме	Высокая	Для регуляции психического состояния, осознания собственных состояний и возможностей, оптимизации межличностных взаимодействий

Выбор того или иного метода определяется следующими факторами: содержанием тренинга, особенностями группы, особенностями ситуации, возможностями педагога. Использование различных методов и приемов в ходе тренинга позволяет выдерживать высокий темп работы, повышать ее интенсивность. Смена различных видов деятельности дает возможность участникам отдохнуть, делает сам тренинг более интересным. СПТ как форма обучения направлен в первую очередь на то, чтобы максимально использовать потенциал, знания и опыт каждого участника, специальными приемами создать феномен «группового обучения». Однако, как показывает опыт, несмотря на разнообразие методов тренинга, существует определенная структура модуля, следование ко-

торой позволит сделать тренинг эффективным.

1. Психогимнастика (разминка).
2. Фасилитация.
3. Модерация.
4. Элементное упражнение.
5. Игра (деловая, ролевая, метафорическая)
6. Шеринг.

Классический однодневный тренинг при обучении взрослых включает 4 модуля, каждый из которых длится не более 1,5 часа. От того как подобраны упражнения для тренинга и выстроены модули, во многом будет зависеть групповая динамика.

Групповая динамика – совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедея-



тельности малой группы и его этапы – образование, функционирование, развитие, стагнацию, регресс, распад. Иначе говоря, это учение о силах, структуре и процессах, которые действуют в группе. Группа при этом рассматривается как общность людей, характеризующаяся ограниченным числом членов (до 20 человек), непосредственными контактами, распределением ролей и позиций, взаимозависимостью участников, общими целями, ценностями и нормами, а также постоянным составом [3: с. 87].

Управление групповой динамикой – это управление энергией и психоэмоциональным состоянием группы на основе знания закономерностей ее развития. Педагогу важно уметь управлять групповой динамикой, чтобы процесс обучения шел быстро, в позитивной атмосфере и без сбоев в работе. Неумение управлять групповой динамикой ведет к неудовлетворенности участников тренинга и к обесцениванию полученных знаний. При составлении программы СПТ и подборе упражнений, педагог должен учитывать две линии тренинга: содержательную линию (чтобы раскрыть заявленную тему и прийти к поставленной цели) и линию групповой динамики (чтобы учесть подъем и спад внимания, сопротивление и активность). К числу важнейших характеристик групповой динамики относят также структуру группы, групповые роли и лидерство.

Еще одной характеристикой групповой динамики является групповая сплоченность. Групповая сплоченность понимается как привлекательность группы для ее членов, потребность участия в группе и сотрудничество при решении общих задач, как взаимное тяготение индивидов друг к другу [3: с. 88].

В числе условий, обеспечивающих появление и развитие групповой сплоченности, выделяют: удовлетворение лич-

ных потребностей членов группы; актуальные и потенциальные цели всей группы, которые находятся в согласии с индивидуальными потребностями; разного рода симпатии между участниками группы, их взаимное тяготение; мотивированность членов группы; дружескую, располагающую атмосферу; престиж группы и пр.

В целом в структуре групповой динамики СПТ можно выделить 4 стадии.

1. Знакомство. Задача педагога на этой стадии развития группы познакомить участников друг с другом, включить их в учебный процесс. Сделать это важно легко и непринужденно, чтобы создалась комфортная атмосфера принятия.

2. Распределение ролей. После того как знакомство состоялось, начинается формирование иерархии, системы ролей и статусов. Часто за некоторые роли разгорается борьба между участниками, но группа может «нападать» и на педагога. Она как бы проверяет – есть ли у него право, силы и компетентность их учить. Задача педагога на данной стадии – формирование поведенческих ценностей, то есть поощрение одних видов поведения и пресечение других.

3. Конструктивная работа. На данной стадии роли распределены, поведенческие ценности, групповые нормы созданы и приняты. Задача педагога – как можно быстрее вывести группу на эту стадию, поддерживать успехи группы.

4. Завершение работы. Задача педагога – закрепить изученную информацию, организовать обратную связь между участниками группы. Для себя обратную связь педагог получает через заранее подготовленные анкеты.

Практически каждый педагог при проведении любого вида тренинга сталкивается с таким явлением как сопротивление. Понятие «психологическое сопротивление»

тивление» введено в научный оборот З. Фрейдом, под которым он понимал «...все, что препятствует прогрессу аналитической работы». Содержание данного понятия осмысливалось в дальнейшем представителями не только психологической науки, но и педагогической, где оно оказалось методологически важным. В данной работе под психологическим сопротивлением мы будем понимать любое поведение участников на тренинге, идущее вразрез с учебными целями. Причина сопротивления – это своего рода личностная защита от дискомфорта, который участник переживал в прошлом, испытывает в настоящем или боится испытать в будущем. Состояние дискомфорта может быть вызвано рядом факторов.

Во-первых, педагог может нести много новой информации, не укладывающейся в привычную картину мира участников, от которых требуется адаптация к

этой новой информации и возможно изменение каких-либо паттернов поведения (например, установление новых отношений в студенческой группе).

Во-вторых, одной из причин сопротивления является поведение самого педагога: оценочные суждения, высокомерное поведение, несоблюдение регламента, нечеткие инструкции к заданиям, отсутствие безопасной обстановки в группе, вызывающий внешний вид.

В-третьих, причины сопротивления кроются также в психологических проблемах самих участников.

Сопротивление может носить осознанный или неосознанный характер. Оно также может быть внутренним или внешним (проявляемым открыто). Критериями отнесения действий к сопротивлению являются: неконструктивность, систематичность (неоднократно, от одного и того же человека).

Таблица 2

### Формы сопротивления и их поведенческие проявления

Форма сопротивления	Поведенческие проявления
Сопротивление постановке целей	Фразы: «Мы уже и так все знаем, изучали это на других тренингах»
Сопротивление введению правил	Участник задает вопросы педагогу, с целью выяснения его статуса, компетентности, причем, не только профессионального. Суть вопросов сводится к следующему: «Достоин ли ты меня?» Фразы: «Это слишком сложные правила», «Зачем все так усложнять?»
Сопротивление выполнению упражнений	Отказ от выполнения упражнений: «Я не буду выполнять это упражнение», «Представляю, как я выгляжу со стороны», «Я не смогу войти в роль»

Сопро­тивле­ние анализу и структурированию опыта	Участник постоянно оспаривает доводы педагога, старается привлечь к себе всеобщее внимание, в целом устраивая «маленькую войну», в ходе которой он самоутверждается, отвечая на внутренний вопрос «может он или не может?» Проявляется в жестких высказываниях, обесценивающих все изложенное. Например: «Все что Вы говорили – это ерунда» Все обращает в шутку, острит, отклоняется от темы, старается вызвать всеобщий смех
Сопро­тивле­ние ответ­ственности за освое­ние и применение приемов в ходе заня­тия	Фразы во время тренинга: «Вся наша группа так считает», «Для меня все занятие было полезным», «Для меня все занятие было бесполезным»
Сопро­тивле­ние про­цедуре обучения	Опоздания на занятия, низкая включенность и активность, разговоры по телефону

Как показывает практика, игнорировать сопротивление нельзя, во всяком случае, это неэффективно для групповой динамики. Опытный педагог умеет предупредить его или управлять им, если такое случилось.

Завершается тренинг, как правило, упражнениями, повышающими групповую сплоченность и формирующими позитивные эмоции. Параметрами для оценки эффективности тренинга являются: соответствие содержания заявленным целям, уровень развития и сплоченности группы,

состояние каждого участника, его отношение к другим и тренингу, состояние самого педагога. Иногда участники остаются довольны тренингом, но нет удовлетворенности у самого педагога. Для более объективной оценки тренинга существуют стандартные анкеты обратной связи, которые дают целостную картину о состоянии участников тренинга, после его окончания. Все отзывы участников, даже самые негативные педагог должен учитывать в будущем.

### Библиографический список

1. Бухарцева, Н.Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации / Н.Г. Бухарцева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 28–34.
2. Пахальян, В. Э. Групповой психологический тренинг: учеб. пособие / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006.
3. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. 2-е изд. / Б.Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2002.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямикова Е.В.

*Гриценко Г.А.*  
Екатеринбург

## НОВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

**Ключевые слова:** учреждения и организации дополнительного образования детей; методологические основания деятельности; эффективность деятельности; критерии оценки эффективности деятельности; социальная ответственность; профессиональная компетентность.

**Аннотация.** Данная работа относится к области проектирования и создания воспитательных систем и моделей дополнительного образовательного пространства. Она посвящена описанию нового подхода к оценке эффективности деятельности организации ДОО. В работе кратко обобщается история становления учреждений и организаций внешкольной работы и дополнительного образования детей (ДОО) в России, целевые установки в разное время, обозначается «тупиковый» путь развития дополнительного образования в парадигме «условий и средств».

*Gritsenko G.A.*  
Yekaterinburg

## A NEW APPROACH TO EVALUATING THE EFFICIENCY OF ACTIVITY ON ARRANGING SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN

**Key words:** institutions and organizations of supplementary education for children; methodological foundations of an activity; activity efficiency; activity efficiency evaluation criteria.

**Summary.** The given paper is referred to the sphere of designing and creating educative systems and models of supplementary educational space. It is devoted to the description of a new approach to evaluating the efficiency of activity on arranging supplementary education for children. The paper briefly generalizes the history of how institutions and organizations of extracurricular work and supplementary education for children (SEC) had been developed in Russia, states what their sets of goals were at different periods of time, and outlines the developmental «dead end» for the supplementary education within the paradigm of «terms and facilities».

Деятельность системы образования во все времена оценивалась государством в соответствии с целями и задачами, которые устанавливались самим же государством. Результаты работы учреждений и организаций внешкольной работы и дополни-

тельного образования оценивались в разное историческое время по-разному, не всегда соответствовали заявленным амбициозным целям. Вместе с тем, до 1990-х годов учреждения и организации ориентировались на оценку их деятельности по ре-

зультатам воспитания и образования.

Новейшее время (конец XX – начало XXI века) характеризуется неустойчивостью, неопределенностью процессов социально-экономического развития. Это отражается и на системе образования. Идет поиск новых подходов, определяются пути стратегического развития страны, одна модернизация сменяется другой, порождаются новые концепции и программы.

Образование и здравоохранение являются консервативными системами, поэтому так сложно идет преобразование этих сфер, в том числе по вопросам качества услуг и эффективности деятельности организаций. Сложившийся в последние два десятилетия подход к оценке деятельности организаций дополнительного образования детей по критериям массовости, зрелищности и целевого использования бюджета уже не соответствует потребностям заказчиков и пользователей услуг. Оценка организаций ДООД по критерию «создание условий» привела к подмене предмета труда работников: от «человека» к «условиям». Педагоги заняты обеспечением образовательного процесса больше, чем социализацией детей, развитием их потенциала и субъектности.

### **Исторический экскурс в целеполагание системы образования**

Воспитание и образование в России с 1917 года и до 1992 года строилось на диалектико-материалистических (марксистско-ленинских) философских основаниях. Цель воспитания за этот период менялась: от «воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» до «формирования всесторонне развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту, физическое совершенство» [18].

Цели и задачи образования определялись партией, озабоченной ростом своих рядов. Коммунистическая партия РСФСР уже в 1919 году на VIII съезде РКП (б) рассматривала вопрос о работе среди молодежи и задачах комсомола (РКСМ создан в 1918 году). Под коммунистическим воспитанием подразумевалась внутрисоюзная комсомольская работа по воспитанию молодых коммунистов, будущих членов партии. В ленинский период коммунистическое воспитание рассматривалось как одно из направлений внутрипартийной работы по воспитанию наиболее активной части молодежи.

Однако уже в 1921 году на X съезде РКП (б) секретарь ЦК партии Е. Преображенский полагал, что решить партийную задачу поможет школа, и призвал к подготовке таких учителей, которые могли бы осуществлять «чисто коммунистическое воспитание». Со второй половины 1920-х годов коммунистические идеалы активно пропагандируются в системе народного просвещения.

Комсомол выступил с почином охватить своим союзом всю рабочую молодежь. В 1930-е годы коммунистическое воспитание приобретает черты государственной политики в работе с молодежью: «воспитывать молодежь в духе доверия к руководству РКП (б)» и «воспитывать в духе диктатуры пролетариата и социализма».

Тридцатые годы – драматические годы и для педагогов, поддерживающих ленинскую линию воспитания. Так, педагогическая система А.С. Макаренко (1888–1939), мечтавшего о «коммунистическом» человеке, была «задушена». Социальная и нравственная сущность коммунистического воспитания базировалась «на воспитании способностей человека, на развитии его сил, его созидательного, творческого актива». А.С. Макаренко подчеркивал не-

обходимость «формирования человека-созидателя, труженика и борца, образованной и творческой личности с высоко-развитым чувством социальной ответственности, коллективизма и дисциплины, личного достоинства советского человека, занимающего хозяйственную позицию по отношению к окружающему миру» [14: с. 698].

В 50–60-х годах XX века идее коммунистического воспитания, идее всесторонне развитой личности уделяется исключительное значение, т.к. предполагалось, что «нынешнее поколение будет жить при коммунизме» (XX съезд КПСС, 1956 г., Н.С. Хрущев). В 1970-х годах стало ясно, что условий для формирования всесторонне развитой гармоничной личности нет, и уже на XXIII съезде КПСС не выдвигается и не подтверждается задача коммунистического воспитания. В 1980-х годах идея обесценилась. От прежней идеологии отказались, новую – не определили.

В 1970-х начинается перерождение системы образования – переход к всеобщему полному среднему образованию. В результате была разрушена система подготовки кадров квалифицированных рабочих, начали ослабевать профессионально-технические училища, а за ними и техникумы, полностью деформирована старшая школа. Как следствие – снижение качества знаний нового пополнения контингента высшей школы при его многократном количественном увеличении.

В общественном сознании старшая школа так и осталась «путевкой в вуз», поэтому молодой человек, вынужденный идти в старшие классы, считает необходимым продолжить образование в вузе – «как все». Деградация армейской жизни как следствие появления Сил ядерного сдерживания (СЯС) стала дополнительным стимулом для мужской половины выпускников средней школы сразу по ее

окончании любой ценой поступить в вуз [15]. Все это началось в 1980-х годах в СССР и получило дальнейшее развитие в России в 1990–2000 годы.

В начале 2000-х годов признается, что образовательное общество XXI века должно быть одной из основных моделей устойчивого развития. Активно разрабатываются доктрины образования и воспитания на основе исторически сложившихся традиций России как уникальной общинной, евразийской цивилизации [20]. Основные принципы:

- тотальность, всеобщность воспитания в образовательном пространстве;
- примат воспитания в труде и уважении к труду (принцип трудового воспитания);
- воспитание «корневого человека» по П.А. Флоренскому, укорененности человека в национальной истории и культуре – патриотическое воспитание;
- примат духовного над материальным (духовное, нравственно-космическое воспитание);
- принцип доминирования ЭКО-центризма над ЭГО-центризмом: воспитание ответственности за будущее социоприродной гармонии, за все живое на Земле; «сквозное» коллективистское воспитание, возрождение устойчивости классных коллективов с первого класса по последний в средней школе России (в рамках 10–12-летнего обучения);
- «сквозное» эстетическое воспитание (принцип единства эстетического воспитания и образования, принцип единства эстетического и этического воспитания);
- историческое воспитание;
- воспитание отцовства и материнства, уважение к семье.

#### **Внешкольная работа и дополнительное образование – след времени**

В дореволюционной России внешкольную работу вели детские клубы, спорт-



площадки, летние оздоровительные колонии. Идеи развития личности в процессе внешкольного воспитания воплощали в практике детских учреждений С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, А.А. Фортунатов, Л.К. Шлегер, П.Ф. Лесгафт и другие [17: с. 76]. После Октябрьской революции внешкольную работу на местах осуществляли клубы. Первый съезд по внешкольному образованию (1919) провозгласил основной задачей детских внешкольных учреждений просветительскую и идейно-политическую пропаганду.

Различные формы внешкольного образования, возникнув в России в XVIII веке, претерпевали изменения под влиянием общественно-экономических и политических ситуаций [9]:

- литературный кружок (1759);
- станция юных натуралистов (1899);
- клуб для детей (1904);
- парки, театры, летние колонии (1915);
- детские политические организации в клубах (1918);
- Дом пионеров, Центральные станции юных техников, юных художников, экскурсионно-туристические станции и т.п. (1920-е годы);
- внешкольное образование заменено внешкольным воспитанием вследствие массовой неграмотности и беспризорности детей, быстрого развития пионерского движения (1930-е годы);
- многопрофильные (Дворцы и Дома пионеров, детские городки, станции) и специализированные (станции юных техников, натуралистов, туристов; музыкальные, художественные, спортивные школы) внешкольные учреждения (1940-е годы);
- школы актива, Всесоюзные пионерские марши, молодежное движение (1950-е годы);

- специализированные внешкольные учреждения с учетом дифференциации интересов детей (учреждения министерства речного и морского флота; технические кружки и клубы, в содержание работы которых входит радиоэлектроника, автоматика, телемеханика, биохимия, генетика, космонавтика; специализированные детские парки и т.д. (1960–1980-е годы);

- внешкольные учреждения в системе непрерывного образования (вторая половина 1980-х годов);

- внешкольные учреждения как составная часть социума для решения проблемы социализации детей;

- перевод внешкольных учреждений в статус учреждений дополнительного образования (УДО) (1990-е годы).

Дополнительное образование является «преемником» внешкольного образования. Передовые мыслители сначала в философии, а затем в педагогике определяли внешкольное образование как ступень, на которой человек определяет самого себя в процессе постоянного творчества, обретает свое призвание, индивидуальность, место в жизни.

Русский философ и педагог С.И. Гессен называл эту ступень ступенью автономии. Он говорил: «...Ступень автономии открывается нам во всей своей беспредельности. Она поистине есть тот “безбрежный океан красоты”, который, по слову Платона, развертывается перед человеком, когда, пройдя предварительные ступени образования, он от содержания красоты в отдельных людях, затем в отдельных занятиях и профессиях, в отдельных знаниях переходит к лицезрению ее в ней самой, в ее идее. И найти свое устойчивое место в этом безбрежном океане жизни, то есть обрести свое призвание, свою индивидуальность, никем другим не заменимую должность в мире, - это и значит определить самого себя, стать свобод-

ным, разрешить для себя проблему автономии» [4: с. 201–202].

До 1917 года дополнительное образование детей и взрослых определялось как внешкольное образование. Затем до начала 1990-х годов употреблялись термины «Внешкольная работа», «Внешкольное воспитание» и «Внешкольные учреждения». Закон РФ «Об образовании» [8] ввел в научный оборот понятия «Дополнительное образование детей» и «Дополнительное образование взрослых».

В 20–30-е годы прошлого столетия вопросы внешкольной работы разрабатывали специальные центры и Институт методов внешкольной работы, издавался журнал «Внешкольное образование». Руководство внешкольной деятельностью осуществляли специальные внешкольные отделы, с 1929 года – совет при Наркомпросе РСФСР.

К середине 1930-х годов сложилась сеть внешкольных учреждений:

- дома (дворцы) школьников (одним из первых в 1923 году открыт Дом пионеров в Хамовническом районе Москвы на базе детского клуба «Трудовая коммуна», в 1935 году – первый Дворец пионеров в Харькове);

- станции юных натуралистов (в 1918 году открылась Станция юных любителей природы, ставшая под руководством Б.В. Всесвятского центром изучения проблем внеклассной работы);

- станции юных техников (первая Центральная детская техническая станция открыта в 1926 году; станции способствовали движению изобретательства и рационализаторства школьников);

- станции юных туристов (в 1918 году создано Бюро школьных экскурсий, в 1934 году – детские туристско-экскурсионные станции, проводившие туристско-краеведческие экспедиции, слеты, соревнования);

- детско-юношеские спортивные школы (ДЮСШ) возникли в 1934 году в Москве как детские спортивные школы (с 1953 года – ДЮСШ, для олимпийского резерва созданы специализированные школы – СДЮШОР) и др.

На дома (дворцы) пионеров и школьников в 1950–1960-е годы были возложены функции координации деятельности и методической помощи пионерским организациям, обучения вожатых. Внешкольная работа по своим организационным формам и методам во многом совпадала с деятельностью пионерской организации. Многие внешкольные учреждения накопили интересный опыт воспитания (например, коммунарская методика, коллективная творческая деятельность и др.). Однако во внешкольной работе в значительной степени проявлялись элементы формализма и регламентации.

С начала 90-х годов XX века учреждения дополнительного образования детей получили право самостоятельно разрабатывать программы деятельности, определять структуру, численность детских и педагогических коллективов. Однако значительная часть учреждений дополнительного образования оказалась не готова выстроить свою работу с ориентацией на заказ потребителей (семей, детей), как в силу сформировавшихся (патерналистских) установок, так и в силу отсутствия у управленческих кадров необходимых компетенций в области маркетинга. Это оказало негативное влияние на сами учреждения, на интересы потребителей и, в конечном итоге, на интересы государства.

К началу 2009 года в Российской Федерации насчитывалось 17600 муниципальных (их большинство – это 95 % из этого числа) и государственных образовательных учреждений дополнительного образования детей самой различной ведомственной принадлежности. В этих уч-

реждениях занималось свыше 10 миллионов ребят – это 49 % детей в возрасте от 5 до 18 лет, что означает рост: 30 % по сравнению с 10-летней давностью [16].

### Перевертыши в сознании педагогов 1990–2000 годов

Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся мире стратегические преимущества будут у тех обществ, которые смогут эффективно накапливать и продуктивно использовать человеческий капитал, а также инновационный потенциал развития, основным носителем которого является молодежь.

Снижение численности молодежи (1995 год – 35,2 млн человек; согласно прогнозируемым данным, к 2025 году общая численность молодежи сократится до 25 млн человек) ставит перед органами государственного управления вопрос о необходимости ставки:

- на кардинальное повышение качества имеющегося молодежного человеческого ресурса;
- на минимизацию физических и социальных потерь;
- на максимально глубокую и эффективную социализацию молодых людей;
- формирование у них установок на самостоятельность и развитие лидерских качеств;
- на сохранение и развитие духовно-нравственных и семейных ценностей в современном российском обществе.

В этой связи с 2006 года в документах стратегического значения [11, 12, 19] указывается на необходимость оценки эффективности деятельности не только в производственной отрасли, но и в сферах образования, здравоохранения, культуры, социальной политики. И не случайно.

В последние десятилетия явно обнаружился разрыв между провозглашаемыми концептами в сфере образования и реальным положением дел [3]. Высшее руководство, зная об исторических вызовах и трудностях социально-экономического развития страны, призывает работников образования к развитию у детей и молодежи человеческого ресурса, потенциала, капитала. А работники образования, вынужденные выполнять свою работу в соответствии с критериями оценки их труда, все больше пишут учебных программ, отчетов, ищут малозатратные формы развития молодых людей, организуют временную занятость подростков, создают условия для обеспечения образовательного процесса и многое другое. В результате – предмет педагогической деятельности – «человек» – заменился «условиями».

В доказательство нашего утверждения приведем факты из сферы дополнительного образования. В сознание работников в предыдущие десятилетия внедрялась целевая установка деятельности на «создание условий». Вследствие этого качество и эффективность (что часто используется как синонимы) деятельности учреждений оценивались по показателям «условий». Приведем примеры, которые являются типичными для подавляющего большинства учреждений ДООД (см. «бескрайние просторы» интернет). **Эффективность образовательно-воспитательного процесса** оценивается:

- долей реализуемых авторских образовательных программ, обеспеченных УМК: от 20 % до 50 % – 1 балл, 50 % и выше – 2 балла;
- наличием детских (детско-молодежных) объединений, имеющих звания «образцовый коллектив», групп спортивного совершенствования и групп высшего спортивного мастерства: 1–2 объединения (группы) – 2 балл, 3 и более объ-

единений (групп) – 3 балла;

- сохранностью контингента обучающихся в объединениях (группах) подразделения ДОД в течение учебного года: от 80 % до 90 % – 1 балл, 90 % и выше – 2 балла;

- охватом учащихся старше 14 лет от общего числа занимающихся в объединениях: от 15 % до 25 % – 1 балл, от 25 % до 35 % – 2 балла, 35 % и выше – 3 балла.

**Эффективность использования современных технологий** в образовательном процессе и деятельности подразделения ДОД оценивается:

- наличием достижений (награды, гранты) у педагогического коллектива (индивидуальные и/или коллективные) по внедрению в практику современных образовательных технологий: на уровне «образовательного округа» – 1 балл; на уровне области – 2 балла; на российском и/или международном уровнях – 3 балла;

- обновлением сайта подразделения ДОД не реже 1 раза в месяц – 2 балла.

**Эффективность управленческой деятельности** оценивается:

- наличием действующей программы развития (срок действия – не менее 3-х лет), согласованной с Управляющим советом – 2 балла;

- наличием договоров и планов совместной работы с различными учреждениями, организациями (не менее 10 учреждений, организаций) – 3 балл;

- отсутствием обоснованных обращений родителей по поводу конфликтных ситуаций – 1 балл.

**Эффективность использования и развития ресурсного обеспечения** оценивается:

- долей педагогических работников (включая заместителей), имеющих квалификационные категории: от 50 % до 70 % – 1 балл, 70 % и выше – 2 балла; результативностью участия педагогических

работников в конкурсах профессионального мастерства: участие на уровне «образовательного округа» – 1 балл, наличие победителей и призеров на уровне «образовательного округа» – 2 балл, участие на областном уровне – 3 балла, наличие победителей на областном уровне и выше – 4 балла.

Показатели и критерии **эффективности (качества) работы педагогов** оцениваются:

- результатами участия обучающихся (команд обучающихся) в турнирных формах: конкурсах, фестивалях, соревнованиях и т.д. (баллы могут суммироваться);

- сохранностью контингента обучающихся в детском объединении в течение учебного года не менее 90 % – 1 балл;

- отсутствием обоснованных обращений и жалоб со стороны родителей, обучающихся, педагогов по поводу конфликтных ситуаций – 1 балл;

- разработкой и внедрением: авторской программы – 5 баллов, экспериментальной программы – 3 балла, индивидуальной программы развития – 1 балл;

- наличием достижений (грамоты, благодарственные письма, гранты) педагога;

- охватом детей старшего школьного возраста (9 кл., 14 лет): 15 % – 25% – 1 балл, 26 % – 35 % – 2 балла, 36 % и выше – 3 балла и т.п.

Анализ существующих критериев оценки эффективности деятельности ДОД позволяет сделать вывод о том, что отсутствует система оценки достижения целей; критерии и показатели в деятельности руководителя, его заместителей, методистов, педагогов дополнительного образования часто повторяются, хотя для всех очевидно, что деятельность всех субъектов ДОД различна.

Несмотря на новые требования, на множество попыток модернизировать об-



разование, подходы в оценке деятельности системы ДОД не меняются. Покажем это на примере Федеральной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» [21]. Цель программы: «Создание условий для разработки стратегии, тактики дополнительного образования детей, направленных на: изменение уровня социальной адаптации детей к изменяющимся условиям жизни; успешную социализацию детей; формирование готовности к самостоятельному гражданскому, нравственному выбору, индивидуальной творческой самореализации; проявление социальной ответственности, осознанного жизненного самоопределения и выбора профессии».

Из формулировки цели ясно, что деятельность организаций ДОД будет направлена на социализацию детей, на формирование готовности к выбору в разных сферах жизнедеятельности, на возможность творческой самореализации, самоопределение, выбор профессии и социальную ответственность детей.

Обращаясь к *ожидаемым результатам* реализации программы, мы обнаруживаем следующее: «Ключевым результатом реализации Программы, скорее всего, будет *увеличение* к 2020 году *числа детей* в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70–75 %, и *повышение уровня среднемесячной заработной платы* педагогов учреждений ДОД» [Там же: с. 45]. Вполне естественно возникает вопрос: какая связь между целью программы и ожидаемыми результатами?

Итак, центральный вопрос – оценка эффективности деятельности системы ДОД – поставлен; установлена система оплаты труда работников федеральных государственных учреждений в соответст-

вии с постановлением Правительства Российской Федерации от 5 августа 2008 г. № 583; усовершенствуется система критериев и показателей эффективности деятельности учреждений и работников; активно идет работа по внедрению эффективного контракта, в котором конкретизированы: должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, меры социальной поддержки [13]. А основная проблема – определение критериев эффективности деятельности – не решена. Если и дальше система ДОД будет ориентироваться на отчеты о том, как великолепно «создаются условия», как зрелищно проведены массовые мероприятия, как с каждым годом растет количество детей в организациях ДОД; если по-прежнему игнорировать программно-целевой подход, то неизбежен крах, и не только системы ДОД.

#### Методологические основания оценки эффективности деятельности

Прежде чем предложить новый подход к оценке эффективности деятельности организации ДОД, определим методологические основания этого подхода. В настоящее время существует три наиболее устоявшиеся трактовки деятельности. Первая из них рассматривает *любой процесс* как деятельность. Вторая трактовка деятельности предполагает *соотнесение процесса с удовлетворением потребности индивида* (жизнедеятельность). Третья трактовка соотнесена с ситуацией социотехнического характера, с наличием внешнего для индивида требования к *преобразованию действительности*, а само требование имеет социальное происхож-

дение [1]. Деятельность как социально-философская категория характеризует *активность субъекта*, направленную на изменение мира, на производство определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры [2].

Воспроизводимая деятельность определяется переходом от понимания и принятия нормы исполнителем к фиксации соответствия результата деятельности требованиям его нормы. Воспроизводимая деятельность в материальной культуре – это механически осуществляемый процесс реализации нормы, в основе которого лежит преобразование «материала» в «продукт», осуществление которого не может произойти «естественным» образом и предполагает использование соответствующих «средств». В структуре деятельности выделяют «субъектную» и «объектную» части. Субъектная часть означает бытие «деятеля», объектная часть – преобразование материала в продукт.

В образовательном процессе, где осуществляется две деятельности одновременно – деятельность ПДО и деятельность обучающегося – структура иная, она намного сложнее из-за предмета труда [6]. В образовательной деятельности обнаруживается две субъектные части. Обучающийся не является «материалом», из которого можно изладить «продукт». Задача ПДО – обнаружить потенциал детей и развивать *активную субъектную позицию* обучающегося во всех сферах жизни и деятельности человека. Человек как субъект отличается от других тем, что он способен к самоопределению, самостоятельному целеполаганию, принятию решений для достижения целей, разработке программ созидательного преобразования себя и действительности, реализации этих программ, консолидируя местное сообщество [5].

Что является главным условием фор-

мирования и развития субъектной позиции растущего человека? Это все то, что связано с формированием и развитием «само» – самопознание, самообнаружение, самопонимание, самоанализ, самоконтроль, самопреобразование, самовыражение, саморегуляция; самоопределение и самореализация; самостоятельный и осознанный выбор жизнедеятельности и выполняемой работы в конкретной социально-экономической (культурно-исторической) ситуации, в конкретной организации (в учреждении, на предприятии) с учетом потребностей человека, общества и государства [10].

Из множества видов деятельности выделим управленческую, так как любая система социального происхождения (а система ДОД такова), должна функционировать, чтобы быть результативной. Если же достигнутый уровень функционирования является неудовлетворительным, возникает необходимость в изменении, развитии. Управление имеет активное, регулирующее, направляющее, влиятельно-деятельностное значение. Оно необходимо для того, чтобы создать благоприятные внешние и внутренние обстоятельства для эффективной совместной деятельности людей, работающих в организации по достижению необходимых, желаемых, исторически-приемлемых и возможных целей. Управление призвано, и должно обеспечивать определенные заданные свойства в управляемом объекте!

Управляемая система неизбежно ориентируется на определенные результаты. Они определяются на этапе формулирования целей, ибо цель – это нормативное представление о результате. Результат конкретен, обобщаем, поддается количественному измерению, фиксируется во времени и отражается в документах. Результат приносит ответственность. Пути формирования ответственного отноше-



ния: тщательный подбор кадров; высокие требования к показателям работы; предоставление информации для самоконтроля; возможность соучастия в управленческой деятельности.

Результаты могут быть стратегическими, тактическими и оперативными; текущими, промежуточными, конечными, отсроченными; на уровне управляющего, исполнителя, управляемого объекта в разных процессах и на разных этапах, при выполнении определенных функций и т.п. Результаты управления, как правило, не совпадают с образами желаемого будущего, а порой оказываются неожиданными.

Кроме результативности любая социальная система характеризуется продуктивностью. *Продукт* (лат. productus) – это результат человеческого труда (предмет, научное открытие, идея и т.д.); следствие, порождение чего-либо. Продукт управленческого, образовательного или воспитательного труда обладает *качественными характеристиками* и не поддается объективному измерению.

Например, к непосредственным *продуктам управленческой деятельности* можно отнести: 1) образ управляемого объекта; 2) описание внешней и внутренней ситуации; 3) идеи; 4) концепции; 5) документы и др. Существуют специфические продукты реализации управленческих функций. Например, *планирование* может порождать: планы, программы, проекты, стандарты, эталоны, критерии. *Организация* – структуру организованности, режим, порядок, перечень работ и заданий, организацию времени и пространства. *Руководство* – изменение отношений и мотивации, вовлеченность в работу, рост или уменьшение творческой активности. *Контроль* – знания о положении дел, корректировку отклонений от желаемого направления, обратные связи. *Продуктивный* – значит – произ-

водительный, плодотворный. Отсутствие продукта равнозначно отсутствию хоть самого маленького эффекта.

Что такое эффект, эффективность? *Эффект* (лат. effectus) – результат чего-нибудь, как следствие действия продукта. *Эффективность деятельности* – это баланс между всеми факторами, который позволяет получить максимальный результат при минимальности затраченных усилий.

Перечислим некоторые факторы эффективной деятельности. **Факторы эффективной деятельности функционирования:**

- наличие операционально-определенных целей функционирования;
  - знание этих целей управляющей и управляемой системами;
  - принятие общих целей совместной деятельности;
  - наличие частных целей, соответствующих общим целям;
  - наличие мотивирующих условий на достижение результатов;
  - полнота и согласованность организационных связей и отношений;
  - соответствие ценностей, норм, правил, традиций, культуры принятым целям;
  - отсутствие перегрузки в деятельности;
  - наличие экономических, организационных, информационных, психологических, бытовых условий, обеспечивающих удовлетворенность управляющей и управляемой систем;
  - информированность о результатах и их оценке функционирования.
- Факторы эффективной деятельности развития:**
- осознание цели развития как важной ценности;
  - принятие целей развития;
  - соответствие общих и частных целей;

- наличие мотивирующих условий на достижение результатов;
- согласованное понимание современных требований;
- знание главных проблем;
- знание новшеств, позволяющих повысить эффективность деятельности;
- владение технологиями освоения новшеств;
- необходимость и достаточность связей и отношений, обеспечивающих инновационные процессы;
- информированность о результатах и их оценке развития.

### Примеры критериев оценки эффективной деятельности обучающихся

Итак, если принять выше изложенное как методологическое основание для разработки критериев эффективности деятельности, то оценку эффективной деятельности можно осуществить по результатам достижения целей.

Во-первых, следует принять тот факт, что *юридическое основание* для формулирования целей системы ДОД мы находим в ФЦП и в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» [22]. Статья 75 гласит «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. До-

полнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей» [Там же: с. 96].

Во-вторых, необходимо определить *этапы разработки* оценки достижения целей (эффективности деятельности):

- определить объекты оценивания;
- определить этапы формирования и развития, процессы, результаты, продукты, эффекты каждого этапа;
- определить критерии и показатели оценивания;
- выбрать методы оценивания для контролируемых критериев;
- выявить уровни состояния объекта оценивания;
- составить прогноз планового состояния;
- определить сроки оценивания;
- разработать карту мониторинга;
- определить способы принятия управленческих решений (на уровне Руководства организации, Обучающегося, ПДО, родителей).

В-третьих, выбрать *объекты оценивания* [22]:

- развитие творческих способностей детей;
- творческая самореализация;
- успешная социализация;
- адаптация к жизни;
- готовность к самостоятельному гражданскому, нравственному выбору;
- профессиональная ориентация;
- поддержка талантливой молодежи;
- проявление социальной ответственности;
- удовлетворение потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании;
- культура здоровья, безопасность жизни, ЗОЖ;

- организация свободного времени.

В-четвертых, разработать *критерии оценки эффективности деятельности*:

- что изменилось и при каких ресурсах;
- насколько изменения действенны и для кого;
- в чем проявилось качество, полезность для человека, общества, государства;
- насколько экономично произошли изменения;
- в чем проявляется самостоятельность обучающихся;
- каково количество молодых людей умеют осуществлять управление и самоуправление;
- каково количество творческих и талантливых обучающихся;
- каково количество самоопределенных к разным сферам жизнедеятельности молодых людей в организации ДОД;
- каково количество людей, удовлетворенных качеством образовательных услуг организации ДОД;
- какой тип инициатив, новаций проявляется в системе ДОД. Для кого.

Причем, судить об эффективности возможно тогда, когда есть результаты многолетнего мониторинга. Для примера приведем критерии, позволяющие оценить **уровни проявления социальной ответственности обучающегося**:

*Критерии «перехода» молодого человека от «пассивного» состояния к «активному»*

• *Гражданско-активное отношение* – процесс формирования готовности к реальному действию в социуме через поиск себя, своего смысла в актуальной для человека реальности; на этом этапе формируется потребность, мотивы, положительное отношение к действию, позиция.

• *Готовность* (длительная, временная, мобилизационная). Определяет мотиви-

рованное «вписывание» в пространство социальной активности субъекта через его действия и воздействия на общественные явления и процессы.

• *Неадаптивная активность* – способность человека выходить за пределы функции приспособления. Обеспечивает становление, развитие, видоизменение просоциальной деятельности (деятельности для социума) и его самого как действующего субъекта.

*Критерии оценки активности субъекта социальной практики*

- самоопределение (осознанно выбирать свое место и позицию в социально-экономической и политической ситуации);
- самостоятельное целеполагание;
- принятие решений для достижения целей;
- возникновение инициатив;
- разработка проектов созидательно-преобразования;
- осуществление проектов во взаимодействии с другими субъектами социально-экономической и политической активности;
- готовность к преобразованию себя и действительности;
- ответственность (подотчетность или личностный и общественный долг);
- саморегуляция;
- выход за пределы требуемого.

*Критерии внешнего проявления активности субъекта*

- нечувствительность к внешнему воздействию;
- внутреннее реагирование без внешнего проявления;
- самоактивизация;
- самоактивизация с внешним проявлением.

*Критерии инновационного поведения молодежи*

- создание и внедрение индивиду-

ального или коллективного проекта;

- формирование социальных отношений с новыми качествами;

- формирование новых социальных отношений;

- создание социальной услуги с новым качеством;

- создание новой социальной услуги.

### **Примеры критериев оценки эффективности деятельности ПДО**

Несколько предложений к оценке эффективности деятельности педагогов дополнительного образования. В системе организации ДОД педагоги (и другие работники) являются «исполнительным, базовым звеном». Их деятельностью управляют руководители организаций. Управлять деятельностью других работников – значит управлять человеческим ресурсом, согласовывать и осуществлять требования организации к работникам и требования работников к организации. Человеческий ресурс, по мнению Питера Друкера [7], это – психофизиологические свойства: способности; возможности; личностные свойства; гражданственность; сознательное выполнение работы; самоконтроль объема и качества своей работы и производственной продукции; понимание статуса и функций. Человеческий ресурс требует мотивации, руководства, работы в группе. Только человеческий ресурс способен к развитию.

Известно, сколь велика роль педагога: личность воспитывается личностью, ум – умом, талант – талантом, нравственность – нравственностью. Те, кто осуществляет основной (базовый) процесс образования, должны быть в центре внимания руководителей организации: вдохновлять ПДО, поддерживать, заботиться об их здоровье, создавать благоприятный климат и пр. Очень важно разработать такие критерии оценки деятельности педагога, которые были бы понятны и педагогу, и руководи-

телю, приемлемы и легко измеряемы.

Приведем пример.

Объект мониторинга – работа персонала организации ДОД.

Предмет мониторинга – профессиональная компетентность.

Цели мониторинга – оценка компетенции; определение потенциала для развития; определение заработной платы.

Приведенные ниже формы заполняются руководителями структурных подразделений. В них комментируется уровень проявления компетенции в соответствии с должностными инструкциями. Заполнению форм предшествует значительная подготовительная работа руководителей с работниками организации дополнительного образования:

- цели организации ДОД должны быть исключительно понятны всему персоналу;

- понимание целей должно подкрепляться тщательным инструктажем;

- у каждого руководителя структурного подразделения должны быть должностные инструкции каждого подчиненного;

- для каждого подчиненного должны быть стандарты выполнения работы, которые были разработаны и утверждены руководителем структурного подразделения совместно с подчиненным;

- у каждого подчиненного должна быть на руках его должностная инструкция и стандарты выполнения работы;

- перед каждым исполнителем руководитель ставит четко обозначенные задачи, решение которых проходит в определенные сроки и в конкретных условиях;

- каждый исполнитель соотносит свои способности и возможности с требованиями стандарта работы;

- каждый исполнитель проверяет правильность понимания поставленных

задач и стандартов выполнения работы;

- каждый исполнитель уточняет степень свободы и ограничений своих действий при решении поставленных задач;

- каждый исполнитель обсуждает со своим руководителем факторы, препятствующие выполнению работы (деньги, оборудование, необходимая информация, знания, несовершенная организация пространства работы, схемы коммуникации и взаимодействия и т.п.), и их влияние на оценку своей работы, если препятствующие факторы, не зависящие от работника, не устранены;

- каждый исполнитель знает организационную структуру ДОД, непосредственно взаимодействующих вместе с ним других исполнителей, кто и по каким вопросам может оказать неотложную помощь;

- каждый исполнитель знает нормы и сроки отчетности по результатам выполненной работы;

- каждый руководитель и исполнитель знает критерии и показатели оценки его работы во время мониторинга.

### Оценка профессиональной компетенции

Ф.И.О.					
Структурное подразделение:					
Должность:					
Стаж работы в данной должности:					
Дата приема на работу:					
<b>Знание работы</b> (знание обязанностей, стандартов, понимание правил, форм, методов и средств работы)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Недостаточное понимание, знание, осуществление действий				
2	Ограниченное понимание, знание, осуществление действий				
3	Удовлетворительное понимание, знание, осуществление действий				
4	Детальное знание и умение осуществлять большинство процессов, стадий и этапов				
5	Исключительное знание и умение осуществлять все процессы, стадии и этапы				
<b>Профессиональные умения</b> (речь, владение компьютером, планирование, диагностика и т.п., в зависимости от специфики работы)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Ниже уровня стандартов профессионального развития				
2	Незначительно ниже уровня стандартов профессионального развития				
3	Хороший уровень компетентности				
4	Очень эффективные профессиональные умения				
5	Исключительный профессионализм во всех видах выполняемых работ				
<b>Качество работы</b> (четкость, аккуратность, тщательность работы в отношении требуемых стандартов, способность к совершенствованию)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Качество работы низкое, часто делает ошибки				
2	Задания выполняются, но ниже приемлемых стандартов, работа требует проверки				
3	Задания выполняются на приемлемом уровне				
4	Работа выполняется хорошо, тщательно и аккуратно				
5	Исключительно высокое качество работы				



<b>Пунктуальность</b> (количество выполненной работы, своевременность выполнения заданий)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Регулярно опаздывает				
2	Медлительность, несколько сроков было пропущено				
3	Большинство сроков соблюдается при дополнительном напоминании				
4	Объем работ выше среднего с выполнением всех сроков				
5	Исключительная пунктуальность, досрочное выполнение				
<b>Инициативность</b> (оригинальность, способность выдвигать идеи и желание брать в этих вопросах ответственность на себя)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Следует правилам, ждет подсказки, не начинает работу самостоятельно				
2	Иногда ждет указаний, сомневается в действиях, по большинству вопросов требуется помощь				
3	Выполняет ежедневную работу без напоминаний				
4	Выполняет дополнительные задания на хорошем уровне компетентности				
5	Творческий, уверенный в своих силах, ищет пути к совершенствованию				
<b>Ответственность</b> (степень необходимого руководства, зависимость от постоянного контроля, степень доверия)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Невнимание к работе, требует постоянного контроля				
2	Требуется значительное руководство и напоминания				
3	Как правило, зависим, и требует общего руководства				
4	Требуется минимальное руководство, последовательность в действиях выше среднего				
5	Требуется минимум руководства, исключительно последователен и надежен				
<b>Результативность</b> (соотношение запланированной работы и результатов)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Неадекватная результативность				
2	Результативность ниже ожидаемой				
3	Выполняет приемлемый объем работы				
4	Объем выполненной работы больше, чем обычно ожидается				
5	Исключительно высокая результативность				
<b>Адаптивность</b> (приспособляемость к ежедневной работе, нововведениям, новым правилам и заданиям)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Не приспосабливается к переменам, сопротивляется нововведениям				
2	Предпочитает не менять установленные правила				
3	Приспосабливается и обучается новым обязанностям по ситуации				
4	Быстро обучается и приспосабливается к переменам и новой работе				
5	Исключительно продуктивная адаптация и помощь другим				



Командное взаимодействие (сотрудничество)					
(способность и желание работать с другими и для других при достижении общих целей)					
Уровень	Показатели	Месяцы (годы)			
		1	2	3	4 ...
1	Замкнут, не контактен, не склонен к сотрудничеству				
2	Иногда представляет трудности при совместной работе				
3	Неплохой член команды, при совместной работе контролирует свои действия				
4	Всегда искренен и открыт к сотрудничеству, гармонично работает в группе				
5	Исключительно эффективное сотрудничество, сильное влияние на общую атмосферу в команде				

**Общая характеристика уровня работы:**

**Неудовлетворительный** – выполнение работы не соответствует занимаемой должности. Рост квалификации маловероятен, необходимо рассмотреть перевод или увольнение.

**Средний** – выполнение работы не соответствует стандартам и требует совершенствования. Ожидается, что улучшение возможно.

**Достойный** – общее выполнение работы соответствует или немного выше стандартов, определяемых данной должностью.

**Похвальный** – работа выполняется значительно лучше выполняемых стандартов.

**Выдающийся** – выполняемая работа намного выше имеющихся стандартов, высокий уровень профессиональной компетентности.

Рейтинг сотрудника:

Уровень работы:

Сильные стороны работы данного сотрудника:

К какому результату приводят сильные стороны работы данного сотрудника:

Что предпринимается для поощрения сильных сторон работы данного сотрудника:

Слабые стороны работы данного сотрудника:

К какому результату приводят слабые стороны работы данного сотрудника:

Что предпринимается для улучшения слабых сторон работы данного сотрудника:

Направления обучения, повышения квалификации, стажировки:

Мотивационные мероприятия (денежное вознаграждение, награды, повышение по службе и др.):

Данный сотрудник работает под моим руководством \_\_\_\_\_ лет \_\_\_\_\_ месяцев \_\_\_\_\_ дней

Ф.И.О. и должность руководителя:

Дата:

Отметка сотрудника:  
«С результатами мониторинга ознакомлен(а)»  
Дата \_\_\_\_\_ Подпись \_\_\_\_\_

При подведении итогов работы организации дополнительного образования по разделу «Оценка профессиональной компетентности сотрудников организации ДОД» желательно провести совещание (собрание) сотрудников, на котором могут быть обсуждены следующие вопросы:

- мнение руководства организации ДОД о работе персонала (мнение аргу-

ментируется результатами мониторинга);

- меры признания и поощрения хорошей работы;
- причины, вызывающие неудовлетворительное состояние работы;
- пути достижения более высоких результатов;
- возможности сотрудников каждого структурного подразделения в достижении более высоких результатов;

- перспективы в дальнейшей работе.

Завершая нашу статью, отметим, что скорость перехода России в новое качественное состояние, а затем достойное движение в мировом сообществе, становление социально-экономической политики зависит уже не столько от сопротивления старых структур, сколько от потенциала, энергии, ясного видения природы и сущности молодых реформаторских сил. Какому миру Россия будет принадлежать, зависит от них.

В XXI веке человечество осознало, что основным ресурсом и потенциалом будущего станет не природный, информационный и даже не ментальный, а сам человек, его личные цели и ценности, его творческий потенциал, его способность адаптироваться к быстро меняющемуся времени, его готовность принять вызовы новой эпохи.

Человеческий потенциал является внутренней силой, способной принципиально влиять на качество жизни. Он представляет собой нечто данное индивиду от рождения и то, что формируется, развивается в процессах социализации личности. Ак-

туально имеющийся, сформированный у человека потенциал может раскрываться, реализовываться в разной степени в зависимости как от внешних условий, так и от самого индивида.

Совокупный человеческий потенциал позволяет человеку стать субъектом. Субъект – это человек, самоопределенный в жизни и деятельности, чувствующий и познающий, мыслящий и действующий, определяющий цели для себя и задачи для других, проявляющий активность в достижении своих целей и решения задач, способный осуществлять рефлексию и осознавать ответственность за все содеянное.

Организации ДОД, в которых работает многотысячный творческий и талантливый коллектив, способны, используя свою предметную деятельность, инвестировать в будущее России, в молодое поколение. Для этого необходимо реализовать современные цели дополнительного образования, ориентируясь при этом на оценку эффективности деятельности по основанию «достижение целей».

### Библиографический список

1. Анисимов, О.С. Принятие управленческих решений: методология и технология / О.С. Анисимов. – М. : ФГОУ РосАКО АПК, 2002.
2. Беляева, Л.А., Беляева, М.А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2013. – № 1 (33). – С. 68–74.
3. Бухарцева, Н.Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации / Н.Г. Бухарцева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 28–34.
4. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995.
5. Гриценко, Г.А. Оздоровление субъектного потенциала – условие формирования компетенций личности / Г.А. Гриценко // Формирование социально-личностных компетенций субъектов образовательного процесса в условиях современной социокультурной среды (региональный аспект): мат-лы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 15–16 марта 2012 года. – Тюмень : Изд-во «Печатник», 2012.

6. Дорохова, Т.С. «Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий / Т.С. Дорохова // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. под науч. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузовой. – Вып. 7. – Екатеринбург : СВ-96, 2012. – С. 300–306.
7. Друкер, П., Макьярелло, Дж.А. Менеджмент / П. Друкер, Дж.А. Макьярелло.– М., 2010.
8. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2006.
9. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В. Золотарева. – Ярославль : Академия развития, 2004.
10. Казаева, Е.А. Методологические положения интегративного подхода в аспекте проблемы гражданского воспитания молодежи / Е.А. Казаева // Высшее образование сегодня. – № 3. – 2009. – С. 61–64.
11. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. // Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004.
13. Кузнецов, Д.Л. Эффективный контракт с работником государственного (муниципального) учреждения: юридические требования к форме и содержанию. Правовые аспекты реализации Программы совершенствования систем оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях / Д.Л. Кузнецов. – М. : ФГАОУ ВПО «Высшая школа экономики», 2013.
14. Макаренко, А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. Т. 1.– М., 1980. – С. 698.
15. Образование в России в XXI веке. [Электронный ресурс] URL. <http://www.ruskline.ru> >...2012/07/27/obrazovanie\_v\_rossii\_xxi...
16. Парламентские слушания Комитета Государственной Думы по образованию на тему: «О состоянии и мерах по развитию системы дополнительного образования детей» от 22.05. 2008 года [Электронный ресурс] URL. <http://www.uoimp.edusite.ru> >DswMedia/polojeniepomou.pdf
17. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003.
18. Семин, А. Коммунистическое воспитание (очерк политической истории понятия) / А. Семин // Учительская газета. – 1989. – 07 ноября.
19. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации // распоряжение Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р.
20. Субетто, А.И. Доктрина Российского образования [Электронный ресурс] URL. <http://www.old.za-nauku.ru> >?id=400&mode=text
21. Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс] URL. <http://www.uoimp.edusite.ru> >DswMedia/polojeniepomou.pdf
22. ФЗ-№ 273 «Об образовании в Российской Федерации», принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямыкова Е.В.

*Гонцов К.В.*  
Екатеринбург

## ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

**Ключевые слова:** образование, социально-политическая стабильность, буферный подход.

**Аннотация.** В статье автор анализирует роль образования в социально-политической стабильности общества. Акцент сделан на рассмотрении функций, которые выполняет образовательная система для обеспечения стабильности. Предпринята попытка обобщить самые распространенные подходы отечественных исследователей, а также выделить новый – «буферный подход».

*Gontsov K.V.*  
Yekaterinburg

## EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIO-POLITICAL STABILITY OF THE SOCIETY: A FUNCTIONAL APPROACH

**Keywords:** education, socio-political stability, buffer approach

**Summary:** In the article the author analyzes an education role in socio-political stability of society. The author considers the functions performed by the educational system providing the stability, attempts to generalize the most widespread approaches of domestic researchers and to propose a new «buffer approach».

Идея стабильного развития России является одной из наиболее популярных тем в современном политическом дискурсе. Особенностью понятия политической стабильности является отсутствие единого подхода к его определению, как в общественной, так и научной среде. Новизна нашего подхода может быть сведена к трем аспектам: во-первых, к рассмотрению специфики состояния социально-политической стабильности; во-вторых, к предложению анализа образования в качестве фактора социально-политической стабильности общества и государства; и, в-третьих, к выведению так называемого «буферного подхода» в оценке роли обра-

зования в обеспечении социально-политической стабильности. Данный подход будет реализован в статье в логике выделенных аспектов.

Анализируя концепции различных мыслителей, можно выделить три основных подхода в определении феномена стабильности. В рамках «статического» подхода стабильность рассматривается как цель общественных процессов, которая достигается через общие ценности, согласие и социальный контроль. Стабильность понимается как сохранение системы в неизменном состоянии. «Конфликтно-динамическое» понимание стабильности основной акцент делает на конфликтах,

которые составляют суть общественных процессов. Политическая стабильность в данном случае характеризуется как застой. Основной движущей силой развития общества является конфликт. Третьим подходом является «равновесный», который собирает в себе два предыдущих. Данный подход признает важность как созидательной, так и разрушающей составляющей общественной системы. Отметим, что для изучения стабильности характерен переход от статичного понимания к динамичному, а затем к равновесному. Понятие стабильности изменяется по мере изменения понимания общества и общественной системы в целом [12]. Динамическое понимание стабильности дает нам возможность сделать новые выводы. Часто кризисы, конфликты, проблемы в обществе могут послужить новым толчком к усовершенствованию механизмов в системе, и тем самым безопасность (стабильность) только укрепитя. То есть одной из функций системы, усиливающая ее устойчивость, является возможность адаптироваться к неблагоприятным изменениям условий. Таким образом, несмотря на то, что данные подходы схоластичны, на наш взгляд, современному пониманию стабильности соответствует равновесный подход.

Среди отечественных исследователей часто можно встретить мнение, что политика, как наиболее активная часть общественной структуры, оказывает на нее непосредственное и постоянное воздействие [17: с. 51]. Основываясь на этом предположении, делается вывод, что изучение политической стабильности является первостепенной задачей для анализа состояния стабильности общества в целом. Но, на наш взгляд, это неверное предположение, так как наряду с политическими существует множество иных факторов, ко-

торые обеспечивают стабильность общественной системы.

Тем не менее, рассмотрим, предложенное В.Н. Колесниковым, определение политической стабильности, сформулированное им как «особое состояние политической системы, при котором сохраняется ее устойчивость к внешним и внутренним воздействиям и проявляется способность к адекватной адаптации к изменяющимся условиям функционирования государства и общества» [13: с. 7]. Эволюция политической мысли приходит к рассмотрению самой политической стабильности как системы, на которую влияют как внутренние, так и внешние процессы.

Как уже говорилось нами ранее, запросам настоящего времени в большей степени соответствует изучение социально-политической стабильности. На основе выше изложенных подходов и понятия под социально-политической стабильностью мы будем понимать сохранение системы ценностей общества при его развитии. Другими словами, такое состояние социально-политической системы, при котором сохраняется ее ценностная устойчивость к внешним и внутренним воздействиям и проявляется способность к адекватной адаптации к изменяющимся условиям функционирования государства и общества.

Современные исследователи выделяют различные факторы социально-политической стабильности. Особо следует отметить отсутствие в концепциях ученых четко сформулированных критериев выделения факторов. Понятие фактор (от *лат. factor* – делающий, производящий) в словаре иностранных слов определяется как «причина, движущая сила совершающегося процесса или одно из основных его условий» [15]. Как замечает М.С. Негрова, фактор обуславливает объективно необ-



ходимый или субъективно ожидаемый результат [17: с. 48].

Отметим, что на стабильность общественной системы в целом оказывают влияние экономические, культурные, социальные, политические и другие факторы. Они трансформируют ее, и сами изменяются под обратным воздействием. Вместе с тем в последнее время в российской научной среде увеличивается интерес к изучению фактора образования и его влиянию на стабильность в обществе. Мы обратимся к трудам отечественных исследователей, чтобы показать комплексность и системность данного конкретного фактора. Другими словами, обзор в данном случае служит инструментом концептуального анализа.

Ряд исследователей сходится во мнении, что образование является «ядром устойчивости общества» [9: с. 205]. Вместе с тем функции, которые выполняет данный институт, различны. В настоящее время мы можем выделить ряд сложившихся в научной среде подходов к определению роли образования в сохранении стабильности общества. Так, в работах Н.Н. Власюк, Л.А. Гордона, Б.О. Майера и других образование рассматривается как адаптирующий институт к устойчивому развитию общества [3, 5, 7, 8, 9, 10, 16]. По мнению исследователей, задача образования по отношению к человеку заключается «в воспитании определенных личностных качеств, нравственных ориентиров» [9: с. 206], что позволяет успешно адаптироваться в развивающуюся структуру общественных и экономических отношений. Таким образом, с точки зрения данного подхода образование способствует формированию личности человека, мировоззренческие установки которого направлены на создание стабильного общества. Другими словами, приведенные точки зрения как раз указывают на ведущую роль об-

разования в обеспечении ценностно устойчивости общества.

Среди исследователей данного направления особо стоит выделить работу И.И. Харченко «Образование как фактор стабильности российского общества в условиях переходного периода» [23]. Не опровергая положение о том, что система образования способствует адаптации молодого поколения, исследователь отмечает важную роль образования в переходный период развития общества. Исследователь доказывает, что старшеклассники и выпускники вузов в России постепенно меняют свое отношение к образованию, рассматривая его как личностный ресурс, являющийся элементом стратегии жизненного успеха. Таким образом, И.И. Харченко делает вывод, что «происходящие изменения в отношении молодого поколения к образованию, безусловно, являются положительным фактором для подъема экономики и преодоления кризисных процессов в обществе» [23]. В этой связи стоит дополнить, что описанная И.И. Харченко адаптация не затрагивает ценностных представлений молодежи, т.е. носит инструментальный характер. Исследователь Н.Г. Бухарцева идет дальше и делает вывод, что в эпоху глобализации возникает острая необходимость «реформирования содержания и форм образовательной деятельности как средства для создания оптимальных возможностей для самореализации личности» [4: с. 33].

В рамках экономического подхода к определению функций образования исследователи выделили различные формы его влияния на стабилизацию общества. Так, например, Г.В. Севастьянова и Т.Г. Батуева рассматривают влияние образования на устойчивое развитие региона. Г.В. Севастьянова анализирует влияние системы образования на экономический



рост в регионе, при этом отмечая, что оно также способствует «развитию человеческих ресурсов, увеличению человеческого капитала» [19: с. 4]. Т.Г. Батуева, в свою очередь, изучает экономическую эффективность затрат на профессиональное образование [3]. В рамках данного подхода другой исследователь Н.Д. Елецкий уделяет внимание такому феномену как «экономика знаний». Он приходит к выводу, что концепция коммерциализации образования, существующая в России, препятствует переходу к «экономике знаний», что в свою очередь затрудняет выход из кризиса [11].

По мнению Т.Н. Кузнецовой, в системе образования «заложен самостабилизирующийся ресурс общества, который обеспечивает не только ее самосохранение, но и поддерживает стабильность самого общества в целом» [14: с. 4]. Таким образом, как считает исследователь, эффективная система образования не только обеспечивает занятость молодежи, но и смягчает возможные социальные конфликты. Анализируя систему профессиональной переподготовки взрослого населения, исследователь С.С. Асафьева приходит к аналогичным выводам. По ее мнению, «образование взрослых должно рассматриваться не только как этап в системе непрерывного образования, но и как часть социальной программы выхода страны из кризиса, ее социально-экономической стабилизации и устойчивого развития» [2: с. 221].

Другой подход к анализу роли образования в стабилизации общества рассматривает формирующую функцию. С данной точки зрения образование рассматривается как условие формирования внутренней идентичности общества. Так Д.Р. Торосян отмечает, что патриотическое воспитание дает обществу духовные и нравственные силы, обеспечивает его

жизнестойкость, которая особенно «проявляются в переломные эпохи, во время значимых исторических событий, и особенно в годы тяжелых испытаний» [21: с. 161]. По мнению Д.А. Антонова, институт образования является не только важным элементом идентичности общества, но и системой воспроизведения этой идентичности. Исследователь доказывает, что реформирование российского образования, ориентированное на западный манер, оказывает негативное влияние на воспроизводство идентичности российского общества [1: с. 111]. К аналогичным выводам приходит и Г.С. Солодова. Система образования, как считает исследователь, способна непосредственным образом влиять на ценности, транслируемые в обществе, поддерживающие общественное согласие и солидарность и формирующие общегражданскую идентичность [20: с. 181].

Изучая важность такого фактора стабильности общества как образование, стоит отметить, что образовательная система в современном российском обществе регулируется государством. Тем самым власть закладывает нужные ей паттерны в молодое поколение, защищая, таким образом, себя от возможных дестабилизирующих последствий.

Менее популярными среди исследователей являются культурологический, диагностический и интегративный подходы. К культурологическому подходу можно также отнести исследования Г.Н. Филонова, в которых он выделяет культуросозидающую функцию образования [22]. Представители интегративного подхода основную задачу образования видят в приобщении к данному ресурсу представителей различных страт, в результате чего создается основа для сближения их ценностей и знаний, формируется общественная толерантность [6].

Таким образом, в отечественной литературе наиболее широко представлены адаптационный, экономический, формирующий, культурологический, диагностический и интегративный подходы к выделению функций образования в рамках стабилизации общества. Представленный выше список не является исчерпывающим. В большинстве работ российских исследователей представлено сразу несколько подходов к определению роли образования в сохранении стабильности общества. Вместе с тем стоит отметить, что в отечественных исследованиях недостаточно подробно проанализированы дисфункции системы образования. Результат их действия мы можем наблюдать в выпуске избыточного количества нетрудоустроенных специалистов с высшим образованием, а также снижении качества образования, что приводит к обесцениванию данного ресурса в глазах выпускников и работодателей. Исходя из этого, можно предположить, что стабильность – это преобладание функций над дисфункциями.

Отечественный исследователь политической стабильности С.Д. Савин выделил четыре условия, при наличии которых социальная система будет стабильной. Во-первых, развитые интегративные механизмы, как необходимое условие поддержание системного качества. Во-вторых, адекватный внешнему воздействию механизм адаптации (адаптер). В-третьих, совершенный механизм защиты (граница), способный оградить систему от сигналов, переработка которых выходит за

пределы возможностей адаптера. И наконец, в-четвертых, благоприятная среда, содержащая все необходимое для поддержания адаптера и границы в состоянии эффективной работоспособности, но не подвергающая системы воздействиям, с которыми не могут справиться ни адаптеры, ни граница [18: с. 86].

Исходя из данных условий и рассмотренных функций, можно сделать вывод, что институт образования выполняет первые два условия (интеграции и адаптера). Но, на наш взгляд, образование выполняет и третье условие. В этой связи, при изучении роли образования в социально-политической стабильности стоит отдельно выделить так называемый «буферный подход». Согласно ему образование служит механизмом защиты системы от различных социальных, политических, национальных и иных проблем.

Молодежь является наиболее восприимчивой социальной группой к новым сигналам, к которым общество пока не успело адаптироваться. В итоге школа и вуз, как хранители устоявшихся ценностей и традиций, выступают буфером, границей. Данная защита осуществляется во многом благодаря трансляции ценностей и знаний, но уже не в рамках национальной системы, а в рамках глобальной. Глобализация обеспечивает интенсивность развития как общества, так и личности, а преемственность ценностей обеспечивает ценностное равновесие в обществе.

### Библиографический список

1. Антонов, Д.А. Образование как система воспроизведения идентичности общества / Д.А. Антонов // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 111–119.
2. Асафьева, С.С. Второе высшее образование как фактор социализации личности: дис.

... канд. соц. наук / С.С. Асафьева. – Нижний Новгород, 2005. – 271 с.

3. Батуева, Т.Г. Система профессионального образования как фактор устойчивого развития региона: автореф. дис. канд. экон. наук / Т.Г. Батуева. – Улан-Удэ, 2012. – 22 с.

4. Бухарцева, Н.Г. Образование как средство самореализации личности в условиях глобализации / Н.Г. Бухарцева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 28–34.

5 Бухарцева, Н.Г. Самообразование как актуальный вид деятельности / Н.Г. Бухарцева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 80–83.

6. Быканова, М.Л. Социальная трансформация современного российского образования: дис. ... канд. соц. наук / М.Л. Быканова. – М., 2006. – 174 с.

7. Власюк, Н. Н. Устойчивое развитие и система образования / Н.Н. Власюк, Б.О. Майер // Философия образования. – 2012. – № 3. – С. 136–144.

8. Власюк, Н.Н. Глобальные проблемы образования Запада и Востока в контексте концепции устойчивого развития общества / Н.Н. Власюк // Философия образования. – 2011. – № 1. – С. 168–174.

9. Власюк, Н.Н. Образование как фактор обеспечения устойчивого развития общества: дис. ... канд. филос. наук / Н.Н. Власюк. – Новосибирск, 2011. – 231 с.

10. Гордон, Л.А. Социальная адаптация в современных условиях / Л.А. Гордон // Социс. – 1994. – № 8/9. – С. 3–16.

11. Елецкий, Н.Д. Больное образование в больном обществе / Н.Д. Елецкий // Свободная мысль. – 2008. – № 7. – С. 67–78.

12. Ключина, Е.В. Политическая стабильность постсоветской России: основания, возможности, решения: дис. ... канд. соц. наук / Е.В. Ключина. – Казань, 2000. – 157 с.

13. Колесников, В.Н. Парламентаризм и политическая стабильность в современной России: дис. ... д-ра полит. наук / В.Н. Колесников. – Спб., 2010. – 466 с.

14. Кузнецова, Т.Н. Методологические основы управления качеством высшего образования: дис. ... канд. экон. наук / Т.Н. Кузнецова. – Чебоксары, 2000. – 158 с.

15. Лехин, И.В. Словарь иностранных слов / Лехин И.В., Петров Ф.Н. – М. : Государственное Издательство Иностранных и Национальных словарей, 1949. – С. 670.

16. Майер, Б.О. Адаптационная функция системы образования в современных условиях изменяющейся России / Б.О. Майер, Н.В. Покасова, Н.В. Наливайко // Философия образования. – 2006. – № 2. – С. 244–250.

17. Негрова, М.С. Политические аспекты стабильности российского общества: региональный аспект (на примере Санкт-Петербурга и Красноярского края): дис. ... канд. соц. наук / М.С. Негрова. – СПб. : СПбГУ, 2009. – 171 с.

18. Савин, С.Д. Политическая стабильность в изменяющемся обществе: дис. канд. соц. наук / С.Д. Савин. – Спб., 2003. – 195 с.

19. Севастьянова, Г.В. Региональная образовательная система как фактор экономического развития субъекта Российской Федерации: дис. ... канд. экон. наук / Г.В. Севастьянова. – Майкоп, 2004. – 172 с.

20. Солодова, Г.С. Образовательная среда как фактор формирования общегражданской идентичности / Г.С. Солодова // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 177–181.

21. Торосян, Д.Р. Героизм и патриотизм как социальные факторы стабилизации жизни общества / Д.Р. Торосян // Вестник Московского университета. – Серия 18, Социология и политология. – 2000. – № 1. – С. 157–163.

22. Филонов, Г.Н. Образование - ресурс консолидации гражданского общества / Г.Н. Филонов // Педагогика. - 2004. - № 10 . - С. 28-34.

23. Харченко, И.И. Образование как фактор стабильности российского общества в условиях переходного периода / И.И. Харченко. - [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.socpolitika.ru/files/5153/harchenko.pdf>.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямикова Е.В.

**Петрова Л.Е.**  
*Екатеринбург*

**ИНДЕКСЫ НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ И НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА: ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ УНИВЕРСИТЕТА**

**Ключевые слова:** индексы научного цитирования, самостоятельная работа студентов.

**Аннотация.** Потенциал использования ресурсов Научной электронной библиотеки для научной работы исследователей, преподавателей, самостоятельной студентов заключается в формировании профессиональной культуры, интеграции в национальное и международное сообщество, а также связан с оптимизацией затрат. Индексы научного цитирования пока не институционализированы в менеджериальной системе вузов. Описаны проблемы работы авторов со списками цитирований и публикаций в eLIBRARY.RU.

**Petrova L.E.**  
*Yekaterinburg*

**INDEXES OF SCIENTIFIC QUOTATION AND SCIENTIFIC E-LIBRARY:  
POTENTIAL AND ITS REALIZATION BY A UNIVERSITY TEACHER**

**Keywords:** science Citation Index, independent work of students.

**Summary.** Potential utilization Scientific Electronic Library for scientific researchers, teachers, students self is the formation of professional culture and integration into the national and international community, as well as costs associated with optimization. Science Citation Index is not yet institutionalized in Managerial System universities. Describes the authors' work with lists of citations and publications in eLIBRARY.RU.

Знакомство с РИНЦ, eLIBRARY.RU, индексом Хирша – все это – феномены буквально последнего времени. Преподаватели вузов узнали, пытаются разобраться, получить пользу, научиться корректировать, рефлексировать над смыслом процесса и результата. В данной статье мы представим личный опыт работы с новыми информационными ресурсами в образовании и науке на примере «Научной электронной библиотеки» – eLIBRARY.RU-<http://elibrary.ru>.

Прежде всего – о новых формализо-

ванных показателях научной активности исследователей. Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) – национальная информационно-аналитическая система, аккумулирующая более 5,7 млн публикаций российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций из более 4000 российских журналов. Цель РИНЦ – не только оперативное обеспечение научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, но и функционирование мощного инструмента, позволяющего

осуществлять оценку результативности и эффективности деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, уровень научных журналов и т.д.

Проект стартовал в 2005 году, когда Научная электронная библиотека стала победителем конкурса Министерства образования и науки России на создание национального индекса научного цитирования (Проект поддержан Министерством образования и науки (г/к № 02.551.11.4004 от 18 мая 2007 г. и № 14.551.12.4001 от 04 октября 2010 г.)).

Основной целью запуска проекта была необходимость создания объективной системы оценки и анализа публикационной активности и цитируемости отечественных исследователей, организаций и изданий. Решение о создании национального индекса научного цитирования было обусловлено тем фактом, что лишь 1/10 от всех публикаций российских ученых попадает в международные базы данных научного цитирования, такие как WebofScience или Scopus, а многие направления российской науки там вообще практически не представлены. Это касается, в первую очередь, социально-гуманитарных дисциплин. Так, среди 102 социологических российских журналов только один – «Социологические исследования» – входит в указанные базы данных. Это автоматически снижает шансы на получение высокого рейтинга при подаче заявки на грант. Так, прошедший в 2014 году конкурс Российского научного фонда учитывал именно этот критерий – количество статей, опубликованных в журналах, входящих в базы научного цитирования WebofScience и Scopus.

Из 4000 российских журналов, обрабатываемых в РИНЦ, более 2800 представлены в полнотекстовом виде на платформе eLIBRARY.RU, в том числе 1700 журна-

лов – в открытом доступе, что позволяет в большинстве случаев ознакомиться с текстом оцениваемой публикации.

Для всех российских журналов в РИНЦ рассчитывается как классический импакт-фактор, который широко используется во всем мире для оценки уровня научных журналов, так и более сложные библиометрические показатели, учитывающие целый ряд дополнительных факторов, влияющих на величину импакт-фактора, и позволяющие скорректировать это влияние. В частности, учитывается тематическое направление исследований, объем, состав и хронологическое распределение журналов в базе данных, самоцитирование и цитирование соавторами, возраст публикации, число соавторов, авторитетность ссылок (кто процитировал) и т.д. Аналогичные показатели рассчитываются и для научных организаций и отдельных ученых. Кроме того, списки публикаций и цитирований каждого автора, организации или журнала могут быть проанализированы путем построения распределений по тематике, году, журналу, в котором была опубликована работа, соавторам, организациям, в которых выполнялись работы, типу публикаций и т.д.

По мнению организаторов Научной электронной библиотеки, благодаря интенсивной работе в течение нескольких лет РИНЦ на данный момент времени достаточно полно и объективно отражает публикационную активность большинства российских авторов и научных организаций.

Безусловно, НЭБ, РИНЦ – весьма интересные и полезные ресурсы для исследователя, преподавателя, обучающегося. Имея многолетний опыт использования ресурсов eLIBRARY.RU, опишем личный опыт, приведем примеры собственного круга цитирований.



Использование ресурсов Научной электронной библиотеки, eLIBRARY.RU в профессиональной деятельности преподавателя вуза имеет несколько основных направлений:

1. Работа с собственными научными текстами и проектами:

- каталогизация, отслеживание цитирований;
- выбор журнала для публикации;
- поиск коллег для приглашения в научный проект и пр.

2. Оформление результатов научного поиска (создание подборок публикаций, журналов и пр.):

- собственно для научной работы;
- для подготовки к учебным занятиям;
- формирования заданий для студентов;
- получение бесплатно или покупка полного текста публикации и пр.

3. Инициирование работы студентов в eLIBRARY.RU:

- для подготовки к аудиторным занятиям;
- для самостоятельной работы, в том числе – подготовки курсовых, выпускных квалификационных работ, публикаций и пр.

В своей преподавательской деятельности мы используем принципы, согласно которым социальные науки в современном образовании должны преподаваться на основе компетентностного подхода [13], учитывать необходимость формирования и развития навыков самоменеджмента у студентов [7], основой моделирования профессионального образовательного пространства считаем интегративную модель [6], а образование – по определению пространством инноватики [1]. Поэтому в самостоятельной (учебной и научной) работе студентов мы требуем использования

только грамотных, профессиональных, корректных информационных баз в Интернете. Помимо Научной электронной библиотеки <http://elibrary.ru>, студентам рекомендуется обращаться еще к двум релевантным для социологии источникам: это Google Академия – <http://scholar.google.ru> и Федеральный образовательный портал «Экономика. Социология. Менеджмент» – <http://ecsocman.hse.ru>. Как показывает опыт, большинство студентов начинают поиск научной информации с обычных, непрофессиональных поисковиков в Интернете (Яндекс, к примеру). В результате такой работы происходит деформация научной культуры, использование текстов и ресурсов, которые не поднимают, а понижают уровень образовательной, научной, профессиональной культуры обучающихся, нередко студенты «скатываются» в плагиат, большую долю заимствований. Работа же с указанными тремя основными базами информации для социологов воспитывает другие образцы для подражания, формирует современный тип исследовательской культуры студентов [5].

Большой потенциал ресурсы НЭБ имеют для управления научной работой. Так, с помощью ресурсов библиотеки легко составить рейтинг сотрудников института, факультета, кафедры по нескольким критериям – по числу цитирований, индексу Хирша, году публикации и пр. Все это составляет картину научной репутации ученого или исследовательского коллектива. Правда, сразу надо отметить, что информация в НЭБ – только один из возможных критериев оценки эффективности научной работы, признания ученого. Другими известными являются индикаторы из наукометрических баз данных WebofScience, Scopus и др. Неслучайно, многие коллеги, имеющие крайне высокие

показатели на рассматриваемом ресурсе (например, Ядов В.А. – гуру советской и российской социологии с индексом Хирша = 13) не зарегистрированы в библиотеке. То есть их научная активность, зафиксированная в НЭБ, не была откорректирована, они не работали со своими списками цитирований и публикаций, а зафиксированный научный рейтинг является результатом автоматического набора данных. Отсюда – относительность сравнения, затрудненность составления разного рода научных рейтингов. Ясно, что и научная репутация, и научный рейтинг – сложные явления, требующие для характеристики комплексного анализа, учитывающего сумму разных индикаторов. Интересный подход к этому явлению продемонстрирован на примере «тяжеловесов российской социологии» в недавней публикации М. Соколова и А. Кнорре [4].

Сортировка в поиске российских социологов в НЭБ привела к следующим результатам: найдено 4898 исследователей (из 703892, что составляет 0,7 % общего числа авторов), самый высокий индекс Хирша (19) – у В.В. Радаева и Ж.Т. Тощенко. На третьем месте – И.С. Кон, который скончался еще до эпохи digital в отечественной науке – 16. Уже на 3283-ем номере пресловутый индекс Хирша равен нулю. То есть у 33 % исследователей нет цитирований. Для западной науки эта ситуация – вполне нормальная. Однако российские формальные требования (к получению ученой степени, к сдаче отчета по НИР и пр.) приводят и к более интенсивной подготовке публикаций, и к откровенному производству «научного спама». Отсюда – вал ВАКовских и других текстов, формирующаяся иерархия научных изданий, изощренные способы повышения показателей научной активности.

Еще одна проблема – заведомо более низкие показатели научной активности представителей социально-гуманитарного знания по сравнению с естественнонаучными дисциплинами. Так, по данным НЭБ, самый высокий индекс Хирша среди российских исследователей – 72 – у химика Бабкина В.А. из Волгоградского государственного архитектурно-строительного университета – 951 публикация с общим количеством цитирований 14300. И так далее – чем дальше от естественнонаучных дисциплин, тем индекс Хирша (при всей его условности) – ниже.

Отбор публикаций в НЭБ по сотрудникам организации (УрГПУ) привел к формированию базы из 756 чел. (всего авторов – 702 тыс.). Сортировка по индексу Хирша: самый высокий показатель – 11. По числу цитирований – 1944 – лидером является А.П. Чудинов. По числу публикаций сортировка показала, что самое большое число в РИНЦ – 124 (Все данные приводятся на конец мая 2014 г.).

Надо отметить, что база данных НЭБ постоянно совершенствуется, но пока далека от идеала. Информация о научной, публикационной активности того или иного автора в НЭБ не является полной по определению (не завершена оцифровка баз данных многих журналов, требуется самостоятельная работа автора по корректировке, дополнению информации, что требует определенной квалификации и пр.).

В настоящее время разные показатели научной активности исследователей, сформированные на основе количества и качества цитирований, не являются управленческим инструментом (не учитываются при приеме на работу, при принятии решения на конкурсной комиссии, не указываются в документах для защиты диссертации и пр.). Не ясно пока,

станет ли публикационная активность университетских преподавателей источником формирования партисипативности в системе высшего образования [3].

То есть индексы цитирования пока не институционализированы в менеджериальной университетской традиции, за редким исключением. Однако они имеют большое значение для имиджа, авторитета исследователя. Отсюда – желание повысить показатель цитирования. В частности, пресловутый индекс Хирша. Уже осмыслены и даже указаны в некоторых публикациях «методы повышения индекса цитирования». Естественно, речь идет о своего рода искусственном повышении показателя. К ним относятся самоцитирование, цитирование коллег и так называемые «братские могилы» – публикации с огромным количеством авторов. В обсуждениях эти возможности уже типологизируются на этические, менее этические и совсем неэтичные способы повышения индекса Хирша. Надо сказать, что НЭБ чутко отреагировала на такую активность и теперь в анализе публикационной активности автора можно увидеть как собственно индекс Хирша, так и индекс Хирша без учета самоцитирований. В некоторых случаях эти показатели различаются.

В статье «Гениальный «Хиршер»» известный американский институционалист Дж. Мэйнстринг (1918–2007) описывает собственный опыт знакомства и работы с индексом цитирования. Как раз в его случае индекс Хирша стал критерием для выделения гранта факультету, на котором он работал. Поэтому задача «срочно повысить» индекс цитирования имела вполне определенную цель, выходящую за рамки самолюбия. «Никогда цитирование не было ни для меня, ни для моих знакомых самоцелью. Но теперь самолюбие мое было задето. Я решил принять «вызов Хирша»...

Я понял – решение должно быть теоретическим. Другими словами, необходимо было найти такой алгоритм публикации, который бы обеспечил сумасшедший взлет автору его личного индекса Хирша. Я стал размышлять. В конце концов, пришел к выводу, что необходимо сочинить невиданный научный опус. Да такой, который бы: прочитали все экономисты, вызвал бы волну откликов, вошел бы в историю экономической науки... Надо было сочинить такую благоглупость, что умолчать о ней было бы нельзя, к тому же ее разоблачение не должно было составить затруднение даже студенту» [9]. План сработал, благоглупость была многократно раскритикована, что повысило индекс Хирша автора.

В российской научной традиции критика коллег не является приоритетом. Обзор всегда присутствует (что повышает индекс цитирования авторов), но критика – редко. Этическая дилемма заключается в том, что, критикуя (а значит – цитируя) определенных авторов, вы автоматически повышаете показатели их публикационной активности. То есть индекс научного цитирования имеет нейтральное содержание – если вы пишете «благоглупость» или просто глупость, если вас критикуют, ваши показатели растут. Если вы – признанный авторитет науки, происходит то же самое. Любые индексы – это количественные показатели, по определению всегда ограниченные.

Как любая инновация, новая социальная практика, индексы цитирования имеют много противоречий, зачастую парадоксальным образом инкорпорируются в карьеру профессионалов. По Хиршу зарплата не индексируется.

На собственном примере прокомментируем количество публикаций, цитирований и их качественную характери-

стику.

Всего в НЭБ – 23 текста, из них к 7-и открыт полный доступ на сайте библиотеки, к 5-и доступ может быть получен через систему заказа (стоимость заказа – от 163 до 200 руб. за статью, при этом автор ничего не получает), у 4-х публикаций полный текст доступен на сайте издателя, 6 публикаций не имеют вообще никаких указаний на ресурс (хотя это – ВАКовские журналы), одна публикация – из списков цитируемой литературы. Именно в эту категорию входят 2 моих статьи (в том числе, одна – в соавторстве) в зарубежных (США) журналах.

Очевидно, что чем удобнее читателю (в том числе тому, кто использует, процитирует публикацию) ознакомиться с текстом, тем выше шансы повысить индекс цитирования. Парадокс заключается в том, что моя первая профессиональная и солидная публикация, вышедшая 17 лет назад в академическом журнале «Социологические исследования» за 1997 год в соавторстве с М.Г. Бурлуцкой [2], указана как текст, доступа к которому нет в библиотеке. Хотя, предприняв небольшие усилия, читатель может найти этот текст на сайте журнала. Но отсутствие на авторской странице зеленой иконки, в свою очередь, означает, что ссылки на этот текст (а их, по моим данным, как минимум, несколько), не зачитываются в формировании показателей моей научной активности. То же – со статьями, которые не выложены полнотекстово на сайте библиотеки.

Конечно, есть и другая проблема – не все журналы, несмотря на требования, дают возможность знакомства с полными текстами статей. Однако автор может вставить

гиперссылку на свою статью, войдя под своим аккаунтом в НЭБ, тем самым упростив процедуру чтения. Процесс пополнения текстов идет – сегодня хронологический охват системы – с 2005 года по настоящий день, по многим источникам глубина архивов больше. Каждый день в РИНЦ добавляется более 3000 новых описаний публикаций российских ученых.

Всего цитирований моих текстов (в одном списке – привязанные и непривязанные ссылки) – 135. Самая цитируемая публикация – статья в «Социсе» 2000 года, написанная по результатам кандидатской диссертации – ее процитировали как минимум 40 раз [11].

Пожалуй, больше всего меня удивила одна ссылка. Михайлова Д.А. в статье «Жизненные ориентации студентов-борцов как практическая предпосылка, определяющая пути формирования и коррекции их социального характера в сфере физической культуры» [8], опубликованной в 2010 году, в которой была процитирована моя статья «Динамика жизненных ориентаций учащейся молодежи: общее и особенное» [10] в сборнике «Социальные проблемы образования», вышедшем в 1991 году под ред. Л.Я. Рубиной.

Динамика цитирований той или иной публикации зависит, на наш взгляд, от двух факторов: 1) интерес к теме, популярность рассматриваемой проблемы, ее популярность в актуальной научной ситуации, ведь ни для кого не секрет, что время от времени определенная тема, понятие, концепция становятся не просто популярными, а модными; 2) время опубликования текста – с годами читателей появляется больше.

## Характеристика доли цитирования по годам, %

Год	Доля публикаций в общем объеме цитирований за указанный период
2013	4
2012	13
2011	2
2009	4
2006	15
2005	4
2004	2
2003	17
2002	4
2001	34
Всего публикаций – 47	100

Зачастую ценности автора могут входить в противоречие со стремлением опубликовать статью в том или ином издании. Так, руководствуясь принципами публичной социологии, мы опубликовали несколько статей, содержащих результаты теоретических и эмпирических исследований в области здоровья, в журналах для врачей и управленцев здравоохранения [12]. Шансов на то, что найдутся социологи, которые там прочитают наши тексты, а затем включат в свой обзор, немного. Но зато есть шанс, что с нашими данными познакомятся те, кого мы анализировали.

Есть еще одна проблема, которую можно считать технической, но в то же время она является символичной. Требования к оформлению библиографии едины для всех публикаций и соответствуют ГОСТу. Однако в НЭБ, открыв список публикаций, обнаруживается другое оформление. Например, указание на статью содержит последовательно следующую информацию: название статьи – причем, прописными буквами, а затем – ФИО авторов, название журнала, год, но-

мер и страницы. То есть всегда при цитировании приходится тратить время на форматирование скопированного фрагмента текста.

К техническим же, но важным, относится также характеристика уровня общей, научной, библиографической культуры тех исследователей, которые цитируют ваши публикации. Чем грамотнее оформлена ссылка, сноска, тем больше шансов, что она автоматически попадает «в зачет». К сожалению, даже в периодических научных журналах встречаются примеры неверного оформления списка литературы. И если исследователь, процитировавший Вашу статью, ошибся в библиографическом описании (как это было в нашем случае – цитата из нашего текста, ссылка на ФИО, название статьи верна, а название журнала – неверное), то приходится обращаться к сотрудникам НЭБ с просьбой все уточнить. А это – и просто хлопоты, и время на работу. В настоящее время число авторов – 703636, а зарегистрированных читателей – 1045020.

Если игнорировать проблему мотивации к работе со списками цитирования



в НЭБ, то можно сказать, что у преподавателя вуза, исследователя формируется новая компетенция, базой которой является информационно-коммуникационная культура, а следствием реализации – адекватное представление результатов научной деятельности в публичном, формальном пространстве – НЭБ.

Таким образом, можно сделать вывод, что до сих пор индекс цитирования – это средство формирования престижа, имиджа исследователя, его трудно конвертировать в формальной среде, показатели являются относительными, что дает возможность сравнения, которое, в свою очередь, имеет дисциплинарные барьеры.

### Библиографический список

1. Беляева, Л.А., Беляева, М.А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований / Л.А. Беляева, М.А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 56–60.
2. Бурлуцкая, М.Г., Петрова, Л.Е. Стандартизированное интервью: проблемы организации / М.Г. Бурлуцкая, Л.Е. Петрова // Социологические исследования. – 1997. – № 10. – С. 131–137.
3. Казаева, Е.А. Роль партисипативности в системе высшего образования / Е.А. Казаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 25–30.
4. Кнорре, А.В., Соколов, М.М. «Тяжеловесы» российской социологии: опыт измерения статуса и ресурсов ученых / А.В. Кнорре, М.М. Соколов // Социологические исследования. – 2013. – № 10. – С. 77–87.
5. Крутикова, О.Н. О роли исследовательской культуры в университетском образовании / О.Н. Крутикова // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 9. – С. 23а–26.
6. Ларионова, И.А. Моделирование интегративного профессионального пространства как основы интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в вузе / И.А. Ларионова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2013. – № 1. – С. 35–56.
7. Майданова, Т.В. Из опыта развития навыков самоменеджмента и самостоятельной работы студентов / Т.В. Майданова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2014. – № 1. – С. 41–45.
8. Михайлова, Д.А. Жизненные ориентации студентов-борцов как практическая предпосылка, определяющая пути формирования и коррекции их социального характера в сфере физической культуры / Д.А. Михайлова // В мире научных открытий. 2010. – № 4–8. С. 118–120.
9. Мэйнстринг, Дж. Гениальный «Хиршер» / Дж. Мэйнстринг // TERRA ECONOMICUS. – 2011. – Том 9. – № 4.
10. Петрова, Л.Е. Динамика жизненных ориентаций учащейся молодежи: общее и особенное / Л.Е. Петрова // Социальные проблемы образования: сб. науч. трудов Министерства образования РСФСР; Свердловского ордена «Знак почета» государственного педагогического института // под ред. Л.Я. Рубиной. – Свердловск, 1991. – С. 99–108.
11. Петрова, Л.Е. Социальное самочувствие молодежи / Л.Е. Петрова // Социологические исследования. – 2000. – № 12. – С. 50–55.
12. Петрова, Л.Е., Царькова, С.А. Качество деятельности врача: оценка работы и до-



полнительного профессионального образования / Л.Е. Петрова, С.А. Царькова // Уральский медицинский журнал. – 2013. – № 3 (108). – С. 122–126.

13. Прямикова, Е.В. Социальные науки в современном образовании: обоснование нового подхода / Е.В. Прямикова // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 6. – С. 196–208.

Статью рекомендует доктор социол. наук, доцент Прямикова Е.В.

## ПРЯМИКОВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА



Доктор социологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретической и прикладной социологии УрГПУ

Прямикова Елена Викторовна работает в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) с 2004 года по настоящее время, с 2001 года обучалась в аспирантуре. В 2004 году после успешной защиты диссертации стала старшим преподавателем кафедры социологии, в 2006 – доцентом. С 2012 года и по настоящее время работает заведующей кафедрой теоретической и прикладной социологии.

Елена Викторовна начала свою научную карьеру в 1989 году, закончив философский факультет Уральского государственного университета им. А.М. Горького (УрГУ). К тому времени уже вышел ряд работ, написанных еще в студенческие годы. В основе научной деятельности Елены Викторовны тема образования. После 5 лет работы учителем обществознания в гимназии № 207 «Оптимум» Елена Викторовна принимает решение сделать научную работу по проблемам изучения обществознания в средней школе. В 2001 году она получает свой первый грант Международной программы стипендий Фонда Форда и выбирает Уральский государственный педагогический университет как место своего обучения в аспирантуре. Выбор не случаен, поскольку тема диссертации находится на пересечении социологии и педагогики, и есть замечательный научный руководитель – Рубина Людмила Яковлевна, с которой хотелось бы работать вместе.

В 2004 году состоялась успешная защита диссертации на соискание степени кандидата социологических наук по теме «Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин». Елена Викторовна продолжает работу над своей темой и после защиты. В 2005 году появляется монография «Социальная компетентность взросления», написанная совместно с Веселковой Н.В. Монография получает второе место на конкурсе Российского общества социологов в номинации «Книги, написанные по результатам исследований». В основе монографии исследования, проведенные при поддержке МИОН. Далее следует целый ряд исследований школьного образования, в результате в 2013 году Е.В. Прямикова успешно защищает диссертацию на соискание степени доктора социологических наук по теме «Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание». Научным консультантом при подготовке работы была Л.Я. Рубина.

На факультете социологии Елена Викторовна отвечает за все дисциплины, связанные с изучением социально-гуманитарных наук. Опыт работы в школе, который в целом составил

около 10 лет, очень хорошо помогает не только обучать студентов, но и на конкретных примерах показывать все плюсы данной деятельности. Под влиянием преподавателей факультета, в том числе и Елены Викторовны, желание работать учителем возникает и усиливается у многих студентов. Такое желание подтверждается победами студентов: Демьянов Евгений Игоревич стал победителем областного педагогического конкурса «Начало», Гафуров Валерьян занял первое место в конкурсе УрГПУ «Педагогический дебют». В 2012 году Елена Викторовна - победитель конкурса «Лучший доцент УрГПУ».

Быть хорошим преподавателем проще, когда являешься еще и исследователем. Елене Викторовне удается успешно совмещать эти роли. Как исследователь Елена Викторовна начала себя реализовывать еще в студенческие годы в УрГУ, участвуя в работе студенческого социологического центра, далее она работала социологом: с 1989 по 1991 годы в социологической лаборатории при Свердловском ОК ВЛКСМ, с 1992 по 1998 годы в Отделе Социологических Исследований при Отделе Образования Октябрьского района г. Екатеринбурга. За свою социологическую карьеру Елена Викторовна приняла участие во многих исследовательских проектах. Наиболее значительными из них являются следующие. Проект «Социальное и профессиональное самочувствие педагогических работников в системе общего образования Свердловской области», первый этап которого в 1994 году был осуществлен под руководством Л.Я. Рубиной. В текущем году этот проект поддержан РГНФ и Правительством Свердловской области (реализуется совместно с Шапко И.В. и Ершовой Н.В.). Еще один важный проект – изучение уральских городов, данное исследование поддерживалось несколькими фондами. С 2009 по 2012 год был реализован трехлетний проект «Динамика практик и стратегий системы жизнеобеспечения населения моногородов» (совместно с Вандышевым М.Н. и Веселковой Н.В.), поддержан РФФИ и Правительством Свердловской области. В 2013 году продолжается работа над двухлетним проектом «Места памяти в молодых уральских городах: особенности построения идентичности», поддержан РГНФ – Урал (совместно с Вандышевым М.Н. и Веселковой Н.В.). В 2010–2012 годах реализован совместный проект УрГПУ и Университета г. Ариэль «Динамика ожиданий и оценок студентов в процессе получения высшего образования».

Елена Викторовна является автором более 100 научных и учебно-методических трудов. Часть из них опубликована в международных изданиях. При поддержке Международной программы стипендий Фонда Форда Елена Викторовна стажировалась в университете Южного Берега (Лондон, Великобритания, 2004). Принимала участие в различного рода школах, конференциях, в т. ч. выступала с докладами: на IV международной конференции «Crossroads in cultural studies» (Тампере, Финляндия, 2002), VI конференции Европейской Социологической Ассоциации (Мурсия, 2003), на Всероссийском социологическом конгрессе (2012, Уфа), в 2010–2011 годах участвовала в работе конференций «Non-human in anthropology» в Карловом университете в Праге, а в 2013 году – конференции «The Idea of Creative City and the Urban Policy Debate», состоявшейся в Польше, Экономическом университете г. Кракова.

В настоящее время Елена Викторовна Прямикова реализует свой научный и исследовательский потенциал на кафедре теоретической и прикладной социологии УрГПУ, являясь преподавателем таких дисциплин, как: «Методика обучения и воспитания в социально-политологическом образовании», «Интерпретация текста в социологии», «Интерпретативные теории в социологии» и т.д.

## РУБИНА ЛЮДМИЛА ЯКОВЛЕВНА



Доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Почетный профессор УрГПУ, член Академии социальных наук РФ, председатель ее Екатеринбургского отделения

Рубина Людмила Яковлевна работает в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) с 1973 год по настоящее время, занимая должности доцента кафедры научного коммунизма (1973–1982); заведующей кафедрой научного коммунизма с 1982 года, впоследствии – кафедрой социологии до 2013 года. В период с 2001 по 2013 год Людмила Яковлевна возглавляла Институт фундаментального социально-гуманитарного и экономического образования УрГПУ. В данный момент она работает профессором кафедры теоретической и прикладной социологии, одновременно являясь советником ректора по вопросам развития магистратуры.

Тема образования является ведущей для всей научной деятельности Людмилы Яковлевны. В 1969 году она успешно защитила диссертацию на соискание степени кандидата философских наук по теме «Соотношение этического и эстетического в сознании и воспитании личности». В 1984 году – диссертацию на соискание степени доктора философских наук по теме «Советское студенчество: опыт социологического анализа». Имеет более 200 научных публикаций. Научная школа профессора, доктора философских наук Л.Я. Рубиной существует на базе УрГПУ с 1983 года. Основными направлениями научных исследований коллектива являются:

- Жизненное самоопределение молодежи после среднего образования.
  - Лидерство в образовании.
  - Образование и социальная стратификация.
  - Качество подготовки выпускников вузов.
- Развитие социальной компетентности личности в процессе социально-гуманитарного образования.
- Интересы и взаимодействие субъектов образовательной деятельности.

С 2001 года основным направлением в деятельности научной школы стала комплексная тема «Социальная ценность образования». Л.Я. Рубина неоднократно участвовала в социологических проектах международного уровня: «Образование и социальная структура общества» (1978–1982), «Пути поколения» (1983–1998) и др. Результаты теоретических и прикладных исследований, выполненных под ее руководством, используются в образовательной деятельности УрГПУ и других вузов, в учреждениях среднего образования Свердлов-

ской области, служат основанием для разработки программ развития общего и профессионального образования Екатеринбурга и Свердловской области, для принятия решений в органах управления образованием. Многие проекты выполнены по заказам органов управления образованием области, администрации УрГПУ. По итогам исследований школьного образования в Чкаловском районе г. Екатеринбурга издана монография «Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса». На основе ряда исследований представлены и используются в практической деятельности программы, модели преподавания обществознания в школе (Прямикова Е.В.), концепция преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин в вузе (Рубина Л.Я.). Эти материалы исследований легли в основу разработки учебных пособий для школы и вузов.

Под руководством Л.Я. Рубиной подготовлены и защищены более 30 кандидатских и 4 докторские диссертации. В их числе докторские диссертации Н.А. Матвеевой «Инерционность системы образования как фактор ее устойчивого развития» (2005), Е.В. Прямиковой, защитившей сначала диссертацию на степень кандидата по теме «Развитие социального мышления старшеклассников в процессе преподавания социально-гуманитарных наук» (2004), а затем (2013) на соискание степени доктора социологических наук диссертацию на тему «Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание»; кандидатские диссертации Н.В. Кузнецовой «Социально-профессиональное самоопределение обучающихся в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин», Л.А. Лесиной «Социология лидерства в образовании» (2003), О.А. Шубиной «Жизненное самоопределение студенческой молодежи» (2008), А.В. Щецовой «Гендерная культура студенческой молодежи в условиях современной России» (2013) и другие.

Благодаря усилиям, научной заинтересованности Рубиной социология в Уральском государственном университете заняла особое место. Студенты каждого факультета изучают эту дисциплину, что помогает готовить социально-компетентных, творчески мыслящих специалистов. Для студентов всех факультетов читаются такие курсы, как «Социология семьи», «Социология лидерства», «Социология конфликта». Под ее руководством кафедра участвовала в общеуниверситетской системе менеджмента качества. Было несколько изданий учебного пособия «Социология», которым пользуются студенты всех факультетов УрГПУ. Обучающиеся на разных программах несколько раз участвовали в олимпиаде по социологии федерального уровня для студентов непрофильных специальностей, завоевывая призовые места, получая дипломы и поощрительные грамоты. На базе кафедры была разработана Концепция преподавания социально-гуманитарных дисциплин в педагогическом вузе.

В 2005 году из состава кафедры выделилась кафедра теоретической и прикладной социологии, обеспечивающая в качестве выпускающей подготовку специалистов на факультете социологии. В работе этой кафедры сохранились многие традиции общеуниверситетской кафедры. С 2012 года кафедру теоретической и прикладной социологии возглавляет Е.В. Прямикова, которая выстраивала свою научную карьеру в рамках научной школы Л.Я. Рубиной. В 2013 году кафедра социологии вошла в состав этой кафедры, а Людмила Яковлевна в качестве профессора данной кафедры читает магистрантам интегративный курс «Философия, экономика, социология образования», курс «Инновационные процессы в образовании», а также дисциплины по выбору студентов «Социология культуры и образования», «Социальная структура и стратификация».



## ПРОЕКТ «ЗЕМЛЯКИ»



На свете есть такая «нация» людей - земляк,  
Скрепленная содружеством друзей.  
В ней каждый человек - земли своей любимец,  
Он безгранично и навеки предан ей.

С 2012 года на базе Уральского государственного педагогического университета проходит Региональный форум учащейся молодежи Урала «Земляки». Форум проводится в рамках крупномасштабной работы, проводимой в УрГПУ – патриотического воспитания молодежи. Организаторами мероприятия были основатели проекта «Земляки» – факультет социологии под чутким и требовательным руководством декана факультета Араповой Марины Андреевны и ассистента кафедры теоретической и прикладной социологии УрГПУ Шиховой Ольги Николаевны.

Каждый год форум собирает более 400 заявок и принимает около 200 участников из городов и поселков Свердловской области, Пермского края, Ямало-Ненецкого и Ханты-Мансийского автономных округов. Весь Уральский регион принимает участие в форуме, каждый участник хочет рассказать об уникальных особенностях своего родного края, поделиться впечатлениями о его людях...

Конкурсанты Уральского региона защищают свои творческие работы в семи номинациях: «Я – Колумб: мое открытие в родной местности», «История родного края в лицах», «История родного края в образах», «Культурное наследие: очевидное и невероятное», «Я такой: спасибо родному краю!» (или «Мы такие: спасибо родному краю!»), «История родного края в моей родословной», «Мой вклад в развитие и процветание родного края». Разнообразие номинаций позволило каждому региону с разных сторон показать свою самобытность, уникальные черты родной местности.

Партнерами форума «Земляки» являются Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Министерство культуры Свердловской области, Министерство по физической культуре, спорту и молодежной политике Свердловской области, Восточный управленческий округ Свердловской области, Детский дом творчества Ленинского района г. Екатеринбурга, Центр традиционной народной культуры Среднего Урала и др.

В 2014 году призерами конкурса стали участники из Челябинска, Перми, Нижнего Тагила, Горнозаводска и Соликамска, Тавды и Рефтинского, и г. Екатеринбурга.

*Многогранен наш край, и люди в нем живут разные, но одно нас объединяет – сила духа, вера в благое дело и земля Уральская!*

*Екатерина Смолина*





- Гонцов Кирилл Викторович** ассистент кафедры политологии и организации работы с молодежью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: kirill\_gontsov@mail.ru**
- Гриценко Галина Александровна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры политологии и организации работы с молодежью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: galina.gritsenko@yandex.ru**
- Ершова Наталья Владимировна** учитель географии и обществознания МАОУ СОШ № 166, магистрант факультета социологии Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: nat12769947@yandex.ru**
- Конюхова Елена Юрьевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: kafedrasr@mail.ru**
- Коряковцев Андрей Александрович** кандидат философских наук, доцент кафедры политологии и организации работы с молодежью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru**
- Никтина Екатерина Николаевна** магистрант факультета социологии Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: socio.uspu@gmail.com**
- Петрова Лариса Евгеньевна** кандидат социологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной социологии Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: docentpetrova@gmail.com**
- Прямикова Елена Викторовна** доктор социологических наук, доцент, зав. кафедрой теоретической и прикладной социологии Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, д. 75  
**e-mail: Pryamikova@yandex.ru**

- Gontsov Kirill Viktorovich** Assistant of Political sciences and organization of work with young People department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
Address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: kirill\_gontsov@mail.ru**
- Gritsenko Galina Alexandrovna** Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor of Political sciences and organization of work with young people department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
Address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: kirill\_gontsov@mail.ru**
- Ershova Natalya Vladimirovna** Geography and social sciences teacher of school № 166, student in master's programme in Sociology of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
Address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: nat12769947@yandex.ru**
- Konyukhova Elena Yuryevna** Cand. Sc. (Pedagogy), associate professor of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: kafedrasr@mail.ru**
- Koryakovtsev Andrey Aleksansrovich** Cand. Sc. (Philosophy), associate professor of Political sciences and organization of work with young people department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: akoryakovtsev@yandex.ru**
- Nikitina Yekaterina Nikolaevna** student in master's programme in Sociology of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: socio.uspu@gmail.com**
- Petrova Larisa Evgenyevna** Cand. Sc. (Sociology), associate professor of theoretical and applied Sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: docentpetrova@gmail.com**
- Pryamikova Elena Viktorovna** Doctor of sociology, associate professor, chair of theoretical and applied sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: Pryamikova@yandex.ru**
- Rein Natalya Aleksandrovna** Cand. Sc. (Sociology), assistant professor of theoretical and applied sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: reinmart@mail.ru**

**Shalagina  
Elena  
Vladimirovna**

Cand. Sc. (Sociology), assistant professor of theoretical and applied sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: Elshal96@gmail.com**

**Shapko  
Irina  
Valeryevna**

Cand. Sc. (Philisophy), assistant professor of theoretical and applied sociology department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: ishapko@yandex.ru**

**Franz  
Svetlana  
Viktorovna**

Cand. Sc. (Sociology), associate professor of Political sciences and organization of work with young people department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 75, 8<sup>th</sup> March, street, Yekaterinburg  
**e-mail: lanakazakova2009@yandex.ru**

Содержание журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» представлено несколькими тематическими направлениями:

- 09.00.05 – социальная философия;
- 09.00.13 – философия культуры, философская антропология;
- 09.00.14 – философия религии и религиоведение;
- 08.00.01 – экономическая теория;
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством;
- 22.00.01 – теория, методология и история социологии;
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
- 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования;
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии;
- 07.00.02 – отечественная история;
- 07.00.09 – всеобщая история;
- 12.00.01 – теория и история права и государства;
- 12.00.03 – гражданское право;
- 23.00.02 – политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии.

Журнал выходит с **периодичностью** 4 номера в год. В нем публикуются статьи, обзоры и другие авторские материалы, представляющие научный и практический интерес по проблематике журнала. На основании рецензирования публикуются только те статьи, которые отвечают критериям актуальности, новизны, практической значимости и соответствуют проблематике разделов журнала.

**Основные рубрики журнала:**

- «Социально-гуманитарные исследования»;
- «Социально-гуманитарные технологии»;
- «Социально-гуманитарное образование».

Редколлегия приглашает к размещению публикаций в журнале представителей различных научных школ и направлений, учреждений образования, культуры, социальных учреждений, общественных организаций.

Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала.

Редколлегия журнала оставляет за собой право отклонять представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

После выхода журнала автору отправляется то количество печатных экземпляров, которое указано в заявке.

**Требования к оформлению статей:**

- Рекомендуемый объем статьи – от 5 до 12 страниц.
- Статья должна обязательно иметь УДК, рубрику ГСНТИ и код ВАК.
- На русском языке оформляются ФИО автора (авторов), город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов, текст статьи, библиографический список.
  - На английском языке: ФИО автора (авторов), сведения об авторе, город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов.
  - Рукопись представляется в электронном виде в формате MSO Word (любой версии) или совместимого редактора.
  - Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, кеглем (высота букв) 14pt, междустрочный интервал «полуторный»; начертание обычное; формат – А4; все поля – 2 см; абзацный отступ – 1,0.
  - Обозначения единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (см. «Вставка» - «Символы»), отмечающий наложение

запрета на отрыв их при верстке от определяемого ими числа или слова, то же самое относится к набору инициалов и фамилий.

- При использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки («»).
- Тире обозначается символом « - » (короткое тире с пробелами); дефис «-» (без пробелов).
- Все сокращения при первом употреблении должны быть полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений.
- Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.
- Картинки располагаются в тексте в необходимом месте, а также присылаются отдельными файлами в формате jpg.
- Все ссылки на источники даются в тексте статьи в квадратных скобках через запятую (указываются номер источника, номер страницы), например: [1, с. 98]. Ссылки на литературу приводятся в конце статьи под названием «Библиографический список» в алфавитном порядке. Оформление списка литературы производится в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись».

Материалы присылаются на электронный адрес редакции журнала:  
**s-h\_vestnik@rambler.ru** в файле расширения doc, docx, rtf.

**Для публикации статьи необходимо представить в редакцию:**

- Текст статьи в печатном и электронном варианте с приложением сведений об авторе.
- Заявку (на русском и английском языках), заполненную в соответствии с формой, предложенной ниже (Приложение).
- Отзыв-рекомендацию научного руководителя, заверенный печатью – для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей.

Публикация статьи платная. Договор, счет, акт выполненных работ высылается автору редакцией после принятия материалов к публикации.

*Приложение*

**ЗАЯВКА**

Ф.И.О. полностью	
Название статьи	
Учёная степень, учёное звание	
Место работы, должность	
Почтовый адрес, e-mail, конт. тел.	
Наименование рубрики, в которую направляется статья	
Количество экземпляров журнала	

**Контакты:**

**Ларионова Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора**  
 E-mail: [isobr@uspu.ru](mailto:isobr@uspu.ru)

**Коротун Анна Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор**  
 E-mail: [korotun83@bk.ru](mailto:korotun83@bk.ru)

**620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26**  
**УрГПУ, Институт социального образования, к. 149**  
 Тел.: 8 (343) 235-76-81, факс 8 (343) 336-13-50

**Будем рады сотрудничеству с Вами!**

Научное издание

«ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»  
2014. №2

Компьютерная верстка Ю. Мухиной

Подписано в печать 21.06.2014. Формат 60x84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 6,2. Тираж 500 экз. Заказ № 11/09-1.

Отпечатано в типографии  
ООО «Издательский Дом «Ажур»  
620075, г. Екатеринбург, ул. Восточная, 54.  
Тел.: (343) 350-78-28, 350-78-49