

Российская академия образования

НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2010 • № 2



г. Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, президент РАО

Заместитель главного редактора

В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, вице-президент РАО

Ответственный секретарь журнала

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО

Шеф-редактор журнала

П.Е. Дедик, заведующий отделом НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Редактор

А.А. Андрианова, заместитель директора
Ассоциации «Электронные библиотеки»

Технический редактор

А.В. Сахарова, старший научный сотрудник
НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Аверьянова Л.Н., учёный секретарь НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

Антопольский А.Б., доктор технических наук,
профессор, академик РАЕН, главный науч-
ный сотрудник Института научной информа-
ции и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук,
академик РАО, директор Института возраст-
ной физиологии РАО

Данилюк А.Я., доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО, глав-
ный редактор журнала «Педагогика»

Демин В.П., доктор искусствоведения, профес-
сор, член-корреспондент РАО, академик-
секретарь Отделения образования и культуры
РАО

Днепров Э.Д., доктор педагогических наук,
профессор, академик РАО, научный руково-
дитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук,
академик РАО, директор Института иннова-
ционной деятельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук,
академик РАО, директор Института коррек-
ционной педагогики РАО

Маркарова Т.С., кандидат филологических
наук, директор НПБ им. К.Д. Ушинского
РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук,
академик РАО, главный ученый секретарь
РАО, директор Института информатизации
РАО

Собкин В.С., доктор психологических наук,
профессор, академик РАО, директор Центра
социологии образования РАО

Усанов В.Е., доктор юридических наук, член-
корреспондент РАО, директор Института
научной информации и мониторинга РАО

Фельдштейн Д.И., доктор психологических
наук, профессор, академик РАО, вице-
президент РАО

Цапенко А.М., заместитель директора НПБ
им. К.Д. Ушинского РАО

СОДЕРЖАНИЕ

К 65-летию победы в Великой Отечественной войне.....	3
<i>Богуславский М.В.</i> Защитившие страну: ученые-ветераны Великой Отечественной войны	3
Модернизация российского образования.....	5
<i>Фельдштейн Д.И.</i> Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития	5
<i>Роберт И.В.</i> Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания	13
Теория современного образования.....	30
<i>Решетников О.В.</i> Воспитание гражданственности детей в организации	30
<i>Соломоник А.Б.</i> Семиотика и ее педагогические продолжения	41
Новые исследования в образовании	50
<i>Агаджанов Б.В.</i> Создатели первых учебных книг для начального обучения грамот – букварей и азбук XVI – первой четверти XVIII вв.	50
<i>Щербакова О.И.</i> Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии	78
<i>Гасанова Р.Р.</i> Личностные качества, особенности, факторы саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности	84
<i>Романова Е.А.</i> Формирование социальных и личностных компетенций в среде дошкольного и младшего школьного образования	90
Инновационные технологии.....	93
<i>Антопольский А.Б.</i> Об участии Российской академии образования в создании электронной библиотеки «Научное наследие России»	93
<i>Маркарова Т.С.</i> Научная информация и язык как основа научного чтения и научного познания	102
<i>Лупанов В.Н.</i> Интерактивные видеоконференции в системе открытого образования: опыт, проблемы и перспективы	106

**ЗАЩИТИВШИЕ СТРАНУ:
УЧЕНЫЕ-ВETERАНЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**
**THEY DEFENDED THE COUNTRY:
SCIENTISTS-VETERANS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR**

Богуславский М.В.

Ответственный секретарь журнала, член-корреспондент РАО

Boguslavsky M.V.

Executive editor, associate member of Russian Academy of Education



В эти майские дни 2010 года, буквально наэлектризованные атмосферой 65-летия Великой Победы, память переносит меня на четверть века назад в такой же май, но 1985 года, когда в нашем НИИ общей педагогики АПН СССР отмечалось 40-летие окончания Великой Отечественной войны. По этому святому поводу было организовано торжественное заседание, которое не носило, однако, формального характера, а прошло в жанре популярной в то время телепередачи «От всей души».

Наш институт, всегда считавшийся головным в Академии, тогда переживал, пожалуй, пик своего развития. Мне – аспиранту второго курса – этот вечер врезался в память до мельчайших деталей. Как много нового и интересного я узнал о своих Учителях и будущих коллегах по институту, на которых всегда, разумеется, смотрел с огромным пиететом.

В институте в те годы работало много участников Великой Отечественной. Им тогда было, в основном, чуть за 60, а некоторые – помоложе, и не перешагнули еще этот возраст. Все они были полны сил и творческой энергии.

По-разному сложились их фронтовые судьбы. Особое уважение вызывали, конечно, женщины. Директор института, академик АПН СССР Зоя Алексеевна Малькова, ушедшая на фронт со второго курса МАИ, всю войну провела авиатехником в женском авиационном полку Марии Расковой. Во фронтовой контрразведке сражалась с фашистами профессор Ольга Исмаиловна Салимова.

Всю войну от края до края прошли И.Я. Лернер, Г.В. Воробьев, В.С. Аранский. Добровольцем, еще не достигнув призывного возраста, ушел на фронт в 1944 году В.И. Додонов.

И, разумеется, участниками войны были не только те сотрудники института, которых я сейчас назвал. У нас на втором этаже института был памятный стенд с фотографиями этих и других ветеранов – сотрудников института. Их в то время было более двадцати человек. Постепенно из года в год снимали одну фотографию за другой, а затем исчез и осиротевший стенд. Но и сейчас, слава Богу, в нашем институте в строю два выдающихся ученых-фронтовика – члены-корреспонденты РАО – Ольга Исмаиловна Салимова и Борис Львович Вульфсон, которому 27 мая исполняется 90 лет.

О боевом пути, военных подвигах и фронтовых путях-дорогах каждого из этих замечательных людей и ученых теперь, как в фильме о «живых и мертвых», можно очень долго рассказывать. Тем более, есть что рассказать. За многолетние празднования 9 мая – а в нашем институте «этот День Победы» отмечался всегда – они многое успели поведать, да так ярко, что резцом врезалось в память.

Но значимее дать *коллективный портрет этого поколения ученых-фронтовиков*. Поколения, чья маршевая колонна уже почти скрылась за поворотом вечности.

Прежде всего, им была свойственна очень действенная забота о людях – близких и далеких. С решимостью и отвагой бросались ветераны на защиту тех, кто невинно пострадал, и отстаивали их перед самым высоким начальством. И даже перед всемогущими тогда различными органами, рискуя зачастую и своей судьбой.

Это были люди не только слова и дела, но и поступка. Они брали на себя ответственность за изменения судеб людей, за решение их не только профессиональных, но и бытовых проблем. Так, например, Зоя Алексеевна Малькова, которая была, буквально, одержима желанием собрать в своем институте весь цвет педагогической науки, пригласила и организовала переезд в Москву таких выдающихся ученых как Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский и мой Учитель Захар Ильич Равкин, этим во многом решив и мою научную судьбу.

Ученых-ветеранов всегда отличала удивительная человеческая порядочность, нравственная чистота, верность идеалам науки, *очень трепетное отношение к такой важнейшей категории как научная этика*. Эта тонкая субстанция многим неудобна, особенно тем, кто забежал в Храм Науки только за дипломом или должностью, но если ее сломать, то дальше уже все вообще теряет смысл и ориентиры. И надо отдать должное – ветераны умели внушить незыблемые основы научной этики своим ученикам. Это особенно ценишь сейчас, когда жизнь постоянно подталкивает нас к различным и бесконечным компромиссам, когда нужны только удобные и бездумные конформисты.

А вот поколение фронтовиков было совсем другим. Согнуть и продавить их, было практически невозможно. Белое они всегда называли белым, когда видели серое – тоже заявляли об этом открыто. И вообще старались все оценивать исключительно по гамбургскому счету. И еще были очень страстными людьми, во всем идущими до крайних пределов: любили так любили, ненавидели – тоже по полной программе.

Защитив свою любимую Родину в страшную годину войны, фронтовики были подлинными патриотами нашей страны, хотя их политические взгляды, разумеется, были достаточно различными. Но сходились они в одном – в главном. Ветераны свято верили в социальную составляющую своей научно-педагогической деятельности и *были убеждены, что педагогическая наука действительно обладает реальной силой, она способна сделать наше образование лучше. А совершенная система образования способна в дальнейшем изменить в лучшую сторону и жизнь в обществе*.

Поэтому они до хрипоты спорили на партийных собраниях и ученых советах. Им было что отстаивать. И бились они даже не за каждое свое слово, а за запятую также самоотверженно, как в 41-м – за безымянную высоту. И нас старались воспитать такими же.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ НОВОЙ ШКОЛЫ В
УСЛОВИЯХ ЗНАЧИМЫХ ИЗМЕНЕНИЙ РЕБЕНКА И СИТУАЦИИ ЕГО РАЗВИТИЯ**

**PSYCHOPEDAGOGICAL PROBLEMS OF FORMING NEW SCHOOL IN THE CONDITIONS
OF SIGNIFICANT CHILD CHANGES AND SITUATIONS OF HIS DEVELOPMENT**

Фельдштейн Д.И.

Вице-президент Российской академии образования,
действительный член РАО

Feldshtein D.I.

Vice-president of Russian Academy of Education,
academician of Russian Academy of Education

Аннотация. На основе междисциплинарного подхода дается целостная характеристика психических, психофизиологических, личностных изменений современного ребенка.

Annotation. Article gives the complete characteristic of mental, psycho physiological, personal changes of the modern child on the basis of the interdisciplinary approach.

Ключевые слова. Современные дети, кризисные периоды развития, психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка.

Keywords. Modern children, crisis periods of development, mental, psycho physiological, personal changes of the modern child.

В своем (ноябрьском 2009 г.) послании Федеральному Собранию РФ Дмитрий Анатольевич Медведев, говоря об инициативе «Наша новая школа», в качестве важнейшей выдвинул задачу раскрытия способностей каждого ученика, воспитания его как личности, готовой к жизни в современном мире.

К сожалению, смысл современного нам мира, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество, ведущих речь о переходе к постцивилизации, неосферной, антропогенной цивилизации, отмечающих наличие цивилизационного слома, до сих пор в полной мере не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше.

При всем многообразии и широте проводимых исследований мы имеем практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека. Например, с одной стороны, отмечается рост его самосознания, самоопределения, критического мышления. А с другой – прослеживается его неуверенность, напряженность, тревожность.

Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают массовый психологический стресс, который сказывается на общем духовном и физическом здоровье, обуславливая, в частности, пассивность, безразличие людей.

Одним словом, совершенно очевидно, сегодня изменилась социально-психологическая сфера человека, что объективно связано с происходящими изменениями культурно-исторической среды – среды, которая, как подчеркивал гений отечественной психологии Л.С. Выготский, выступает,

«в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, не как обстановка, а играет роль и с т о ч н и к а развития».

Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество.

В этом контексте вспоминается высказывание американского психолога Абрахама Маслоу: «Каждый век, кроме нашего, имел свой идеал, –... святой, герой, джентльмен, рыцарь, мистик. А то, что предложили мы, – хорошо приспособленный человек без проблем – это очень бледная и сомнительная замена». Тем более сомнительная в нынешней ситуации развития общества, существенных сдвигов в межличностных, межгрупповых отношениях людей, включая отношения в семье, на работе, к работе. Нам важно раскрыть характер изменений ментальности, ценностных ориентаций, знаковых изменений в когнитивной и эмоционально-личностной сферах людей, сопровождающихся, в частности, присвоением чуждых нашей культуре образцов поведения, актуализацией потребительства, ростом равнодушия в отношениях и, что очень тревожно, объективно и субъективно нарастающей психологической отчужденности взрослых от мира детства, порождающей опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития.

Конкретные данные, полученные учеными (я опираюсь здесь на материалы исследований, проведенных в Психологическом институте РАО, Московском психолого-педагогическом университете, Факультете психологии МГУ им. Ломоносова, Институте психологии РАН, Гуманитарно-художественном институте Нижегородского архитектурно-строительного университета), показывают, что степень реальных изменений исторической ситуации объективно обусловила качественные психические, психофизиологические, личностные изменения современного ребенка.

В числе многих факторов, определяющих эти изменения, можно назвать, во-первых, маркетизацию, этику рынка, усиливающую ориентацию детей на потребление, а также адопцию, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; во-вторых, маргинализацию, то есть неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничивать активность и самостоятельность ребенка. Под действием этих и других факторов мы получаем такие феномены, как медиализация, выражающаяся в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым, при использовании антидепрессантов для агрессивных детей; повышенный уровень тревожности и страхов ребят, а в ряде случаев – повышенную агрессивность под действием фактора милитаризации и развития компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующих зависимость.

В сфере развития отношений детей отмечается и такой феномен, как мобилизация, заключающаяся в том, что подростки, предъявляющие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и миру взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своих отношений к миру. К сожалению, многие из этих детских сообществ принимают контркультурную, асоциальную и антисоциальную направленность. Я говорю не только о сатанистах, панках, металлистах, основные ценности которых сводятся к хаосу, анархии, вандализму, допингу, что чаще всего и приводит их в преступную среду, но веду речь и о наиболее актуальном сегодня в России движении ЭМО (эмо-киды), охватывающем детей с 15-летнего возраста. Им свойственна

капризность, «выученная» беспомощность, кардинальная смена настроений, рафинированный инфантилизм.

Однако следует признать, что в целом мы все еще плохо знаем социальную ситуацию функционирования и новые характеристики процесса развития современного ребенка.

Необходимость глубокого изучения данной проблемы диктуется и тем, что наличествует неблагоприятный прогноз дальнейших изменений в сфере общего психического развития и формирования личности ребенка, прогноз, который подкрепляется ослаблением многих факторов, обладающих потенциалом противодействия нарастающим негативным влияниям.

В их числе низкий уровень развития родительской мотивации, слабое владение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем, значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности. А когда ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе и подросткового возраста, которым свойственна ориентация на взрослость, не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

Перед нами сейчас ребенок 2010 года – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!

Налицо закономерный процесс, на характер которого указывал еще Даниил Борисович Эльконин. «Детство, – писал он, – не только удлиняется, но и качественно изменяет как структуру, так и особенности всех своих стадий ...стадии, находящиеся «внизу», в каждую новую историческую эпоху существенно преобразуют свои психологические черты, роль в процессе целостного ... развития детей... Дело не в том, – замечал этот мудрец, – что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются».

И в современной ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современного ребенка.

- **Во-первых**, в минимально короткий пятилетний период с 2005 по 2009 год резко снизилось когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Например, если в 2006-2007 годах линейное визуальное мышление у дошкольников было развито как «среднее», то в 2009 – уже как «крайне слабое»; структурное визуальное мышление в 2006-2007 годах было развито как «хорошее», а в 2009 – уже как «среднее». Остальные компоненты когнитивного развития проявляют такую же тенденцию; так, развитие дивергентного мышления (креативности) снизилось с «хорошего» до «слабого».
- **Во-вторых**, снизилась энергичность детей, их желание активно действовать. При этом возрос эмоциональный дискомфорт.
- **В-третьих**, отмечается сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности.
- **В-четвертых**, обследование познавательной сферы старших дошкольников выявило крайне низкие показатели в тех действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов. Если в 70-х годах XX в. это было признано возрастной нормой, то сегодня с данными действиями справляется не более 10% детей. Четко фиксируется неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения. Детям оказывается недоступным то, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад.

- **В-пятых**, обращает на себя внимание неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определенных мозговых структур ребенка, ответственных за формирование общей произвольности. Дефицит произвольности – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника, является одним из наиболее тревожных факторов, достоверно установленных учеными нашей академии.
- **В-шестых**, отмечается недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30% самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.
- **В-седьмых**, тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10-12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника ВСЁ свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка.
Экранная зависимость приводит к неспособности ребенка концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую информацию и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им не интересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.
- **В-восьмых**, неблагоприятной тенденцией выступает обеднение и ограничение общения детей, в том числе и детей подросткового возраста, со сверстниками, рост явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Материалы наших исследований показывают, что если в начале 90-х годов многие подростки отличались чувством одиночества, но при этом их тревожность стояла на 4-5 местах по силе проявления, то в 2009 году тревожность у 12-15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя.
- **В-девятых**, все больше становится детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности. Такие дети ранимы, повышено сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. Причем во всех этапах онтогенеза возникновение и закрепление тревожности как устойчивого образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста.
- **В-десятих**, несмотря на продолжающееся морфофункциональное созревание нейронного аппарата коры головного мозга в связи с нейроэндокринными сдвигами полового созревания, у детей подросткового возраста происходят регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, а обусловленная гормональным процессом повышенная активность подкорковых структур приводит к ухудшению механизмов произвольного регулирования. Ухудшаются возможности избирательного внимания, снижается возможность избирательной оценки значимости информации, уменьшается объем

рабочей памяти. Образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей взрослости и независимости.

- **В-одиннадцатых**, наблюдения в динамике за физическим развитием детей выявили тенденцию к прогрессивному снижению темпов их продольного роста, нарастанию астении телосложения, отставанию в приросте мышечной силы.
- **В-двенадцатых**, в популяции современных растущих людей большую группу составляют дети, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе. При этом наблюдается распространенность основных форм психических заболеваний детей, которая каждые десять лет возрастает на 10-15%. Именно нервно-психические заболевания являются причиной 70% инвалидности с детства. А приблизительно у 20% детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции.

Резко возрастает, а в некоторых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией». Психологические проблемы наблюдаются здесь на уровне собственно

- а) клинических форм нарушений,
- б) пограничных состояний,
- в) субнормативных вариантов развития.

- **В-тринадцатых**, имеется значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5%; а дисгармоническое развитие (психопатии) отмечается у 26,5%.
- В то же время, **в-четырнадцатых**, увеличивается, слава Всевышнему, категория одаренных детей. Среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом.
- **В-пятнадцатых**, знаменательно, что на первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, то есть фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.
- **В-шестнадцатых**, отмечают серьезные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х годов, но и началом нового столетия. Так, с 2007 г. начиная, на первый план выдвигаются интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей. Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в этой иерархии. Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, а и с интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях, так называемых «сексуальных трендах» – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности, большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. Причем речь идет не о необычной когорте детей-мессий или так называемых детей-индиго, у которых наблюдаются уникальные фе-

номены и таланты, а о всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентаций и прочих характеристик.

Буквально на наших глазах произошел сдвиг возрастных границ детства, связанный с процессом ретардации.

Педагоги не могут игнорировать тот факт, что нынешние дети позднее проходят через два ростовых скачка или два кризисных периода развития. Так, первый скачок, называемый пред-ростовым спуртом, в наши дни, судя по имеющимся сейчас данным, приходится не на старший дошкольный возраст – шесть – шесть с половиной лет, как тридцать лет назад, а на семь-восемь лет, то есть на младший школьный возраст. Отсюда следует, что в первом и, возможно даже, во втором классах школы учебный материал необходимо подавать ученикам в игровой форме. В то же самое время у ретардированных детей существенно выше интеллект, а его невосребованность приводит не только к задержке общего интеллектуального развития, но к интеллектуальной депривации или умственному голоду – состоянию, которое, в свою очередь, ведет к склонности к делинквентному поведению, наркомании, увлечению компьютерными играми и другим патологическим зависимостям.

Второй скачок, называемый пубертатным спуртом, связанный с процессом полового созревания, также отодвинулся с пятого–шестого на восьмой–девятый класс для девочек и девятый–десятый для мальчиков.

В числе многих и разных по характеру, степени действия и воздействия причин, которые требуют от нас не просто понимания, но и объяснения, – повышение интеллекта у всей популяции современных детей. Сравнительные исследования убеждают в том, что каждые пять лет IQ ребенка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции. Это не значит, конечно, что при наличии эволюции интеллекта, а также и эволюции морфологических и психологических признаков человека не имеется, наряду с продвинутыми филогенетически индивидами, эволюционно менее продвинутых или отстающих в темпах эволюции растущих людей.

И все же, по имеющимся данным, от пятидесяти до пятидесяти пяти процентов детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше, что, кстати, вызывает опасность «перекоса», переноса акцента на интеллектуальное развитие ребенка в ущерб социальному, в том числе личностному развитию.

В числе важнейших причинных факторов, оказывающих огромное воздействие на физическое, психическое, в том числе интеллектуальное и эмоциональное развитие растущего человека, выступает интенсивный натиск информационных потоков, прежде всего, телевидения и Интернета.

Современный человек сотворил этот инструмент, открывший границы нового социокультурного пространства. Но он должен научиться пользоваться им во благо, разумеется, при активном участии психолого-педагогической науки. Ибо отрицательное действие массмедиа мы уже ощущаем. Оно выражается в социальной аномии, т.е. разрушении одной ценностно-нормативной системы при несформированности другой, а также культурной депривации, то есть ограничении, лишении доступа к духовным ресурсам и возможностям, необходимым для удовлетворения основных жизненных потребностей детей, для полноценного формирования личности, источники развития которой находятся в области культурного опыта человечества.

И здесь на первый план перед педагогами и психологами выходит проблема поиска путей, возможностей и использования Интернета и телевидения, формирования культуры отношения к ним. Ведь Интернет на самом деле представляет собой новое культурное пространство со своим особым языком, особым содержанием, которое невозможно проконтролировать, со своими способами научения, внушения, предпочтения.

Не менее важным представляется изучение и телевизионного пространства детей, а главное – психолого-педагогических способов, форм его использования в процессе образования.

Наша с вами задача не в том, чтобы клеймить шоуменов, продюсеров, телевидение в целом, а в том, чтобы выявить пути, возможности построения системы взаимодействия с этим мощным средством. Ведь общепонятно, что современный ребенок немыслим без виртуальной плоскости экрана – телевизионного, видео, компьютерного, сотового телефона и Интернета. Экран, внедряясь в дет-

ское сознание посредством оптических эффектов и образов, не просто конструирует новые ценности и потребности, но и трансформирует их.

В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того, как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда».

Возникает проблема изучения не только содержания программ, особенностей их присвоения детьми, но и воздействия скоростей, ритмов телевидения на психическое, психофизиологическое развитие ребенка.

Одним словом, мы имеем реальные изменения Детства. Однако нам, педагогам и психологам-исследователям, важно не только констатировать, фиксировать эти изменения, а и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза, раскрывая сущностные особенности онтогенеза в современном мире.

Перед учеными нашей академии, перед всем педагогическим научным сообществом остро встает вопрос о состоянии современного детства и перспективах его развития. Важно понять, как оно изменилось в своих системных характеристиках, установив особенности его возрастных этапов и межвозрастных переходов.

Мы, именно мы, обязаны выявить, что меняется в ребенке под действием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития. Уже имеющиеся данные фиксируют неровность изученности, противоречия в полученных характеристиках. Это требует углубления методологических подходов, расширения и углубления психолого-педагогических, психофизиологических, нейропсихологических, в том числе и сравнительных, исследований, уточняющих, в частности, новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных).

Чрезвычайно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга.

Необходимо проследить, уловить тенденции, направленность происходящих изменений в развитии ребенка. В этом плане первоочередной выступает задача разработки и апробации методов диагностики – психологических, педагогических. Нельзя далее пользоваться методами, созданными 50-80 лет назад, тем более в другой социокультурной ситуации. Исследования, направленные на построение новых инструментов диагностики, должны стать приоритетными.

От нас ждут определения перспектив развития ребенка в современном обществе; установления приоритетов в его развитии на разных этапах онтогенеза, что напрямую связано с выявлением психологических и педагогических оснований организации современной школы.

Известно, что роль школы в создавшихся условиях как никогда ранее не просто возрастает, но и меняется, должна измениться, определяя, в том числе, и ответственность нашей науки, которая обязана вести поиск во всех системно образующих ее, при определении целей, задач, принципов организации, типов подачи знаний, ориентируясь не только на объем, но и на раскрытие умения, способов приобретения, развития способности детей мыслить. Еще Фридрих Ницше замечал, что «школа не имеет более важной задачи, как обучить строгому мышлению, осторожности в суждениях и последовательности в умозаключениях».

И сегодня, когда не просто расширилось, а качественно изменилось знаниевое пространство, по-прежнему непреложной остается истина, что только целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний, дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность.

Научные работники институтов Академии, преподаватели вузов, соискатели ученых психолого-педагогических степеней должны сейчас четко ориентировать свои исследования на выявление путей реализации новых возможностей детей, на определение особенностей овладения ими мыслительными операциями, действиями, раскрытие резервов и возможностей перестройки учебного процесса, моделирования в нем творческих ситуаций, не закликиваясь только на классно-

уровневой системе, ведя поиск новых индивидуальных и коллективных форм обучения, мобилизующих возможности, ставящих ребенка в ответственную позицию, определяя пути развития в каждом растущем человеке и логического, и понятийного мышления, способности воспринимать мир во всех его проявлениях, стимулируя сотворчество педагогов и учащихся.

Особого внимания требует сегодня разработка научных – психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг качественно нового поколения, установления их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет.

Важно определить возможности сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, ведя поиск психологических, методических оснований организации процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, механизмов выработки у детей, подростков, юношества избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний.

На первый план сейчас выходит необходимость проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, имеющих целью раскрытие внутреннего мира растущего человека, его переживаний, стремлений, сомнений, общих и специальных, в том числе и творческих способностей, специфики заданного формирования системы духовных потребностей, нравственных установок. При этом нам важно самим четко определиться – к чему мы стремимся готовить ребенка – к конкуренции, власти, деньгам? Или к осознанию ответственности за себя и других людей, за безопасность жизни на Земле, стимулируя совершение поступков, достойных человека?

Ученым советам вузов и НИИ необходимо определить приоритетные направления междисциплинарных исследований, включив в совместную работу педагогов и психологов, возрастных физиологов и социологов, психогенетиков и антропологов, этнографов и экологов, демографов и экономистов.

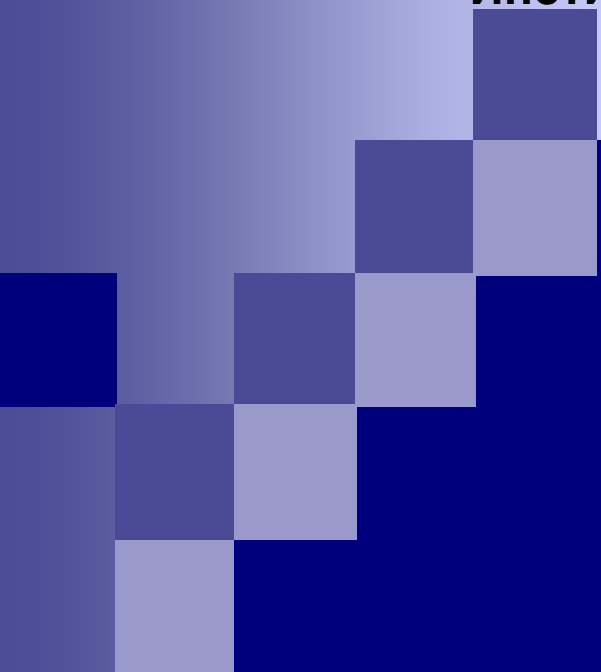
Преподаватели и аспиранты, докторанты, соискатели кафедр и сотрудники лабораторий должны быть ориентированы на изучение: во-первых, общих закономерностей познавательных процессов растущего человека на всех этапах детства; во-вторых, на выявление сензитивных возможностей психического развития в каждом возрастном периоде; в-третьих, на установление предельных возрастных возможностей в усвоении знаний, формировании навыков, умений; в-четвертых, на выявление педагогических, методических принципов подачи знаний, выработку у детей личного отношения к ним; в-пятых, на определение условий развития творческих способностей, т.е. потенциальных возможностей растущего человека, что позволит обоснованно решить проблемы инновационного образования, нацеленного на повышение, углубление культуры каждого ребенка; в-шестых, на выявление «резервов» психического развития современных детей, путей их накопления, в том числе и возможностей ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы; в-седьмых, на выяснение условий, способствующих формированию социальной зрелости и ответственности; в-восьмых, на определение психологических факторов, влияющих на формирование убеждений и социальных ценностей у подростков и юношей; в-девятых, на установление психологических условий их социализации и самоидентификации, при преодолении негативных явлений, имеющих место у части молодежи.

В коротком материале я смог коснуться лишь небольшого числа актуальных проблем, решение которых невозможно без активизации наших общих усилий.

К сожалению, многие современные педагогические и психологические исследования, в том числе диссертационные, выполняются не на основе глубокого проникновения в сущность явления, не путем тонких и длительных экспериментов, кропотливой пролонгированной работы. Простите за высокий «штиль», но если не мы, то кто выправит создавшееся положение?

Это не просто наша с вами задача – это наша ответственность.

Государственная академия наук
Российская академия образования
Институт информатизации образования



Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания

И.В. Роберт,
директор Института информатизации образования РАО,
академик РАО, д.п.н., профессор

www.iiorao.ru

e-mail: rena_robert@raop.ru

- **Информатизация образования**
рассматривается как целенаправленно организованный **процесс** обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических, программно-технологических разработок, ориентированных на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях.



Информатизация образования рассматривается как новая **область педагогического знания**, которая ориентирована на обеспечение сферы образования методологией, теорией и технологией решения следующих проблем и задач:

1. методологическая база отбора содержания образования, разработки методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информационного общества массовой коммуникации и глобализации;
2. методологическое обоснование и разработка моделей инновационных и развитие существующих педагогических технологий, реализующих дидактические возможности ИКТ, в различных звеньях образования, в том числе форм, методов и средств обучения;
3. создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса, по продуцированию информации;
4. разработка исследовательских, демонстрационных прототипов электронных средств образовательного назначения, в том числе программных инструментальных средств и систем;

- 
5. использование распределенного информационного ресурса Всемирной сети Интернет в образовательных целях и разработка технологий информационного взаимодействия образовательного назначения на базе глобальных телекоммуникаций;
 6. продуцирование педагогических приложений в сетях на базе потенциала распределенных информационных ресурсов открытых образовательных систем телекоммуникационного доступа;
 7. разработка средств и систем автоматизации процессов обработки учебного исследовательского, демонстрационного, лабораторного эксперимента как реального, так и «виртуального», в том числе удаленного доступа;
 8. создание и применение средств автоматизации для психолого-педагогических тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала обучающегося;

- 
9. реализация возможностей компьютерной психолого-педагогической диагностики при определении уровня подготовки, личностных предпочтений обучающегося, интеллектуального уровня его развития;
 10. предотвращение возможных негативных последствий (медицинского, психолого-педагогического, социального характера) применения средств информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях;
 11. осуществление педагогико-эргономической оценки качества педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий;
 12. совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных и баз данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, коммуникационных сетей, а также совершенствование процессов информатизации управления образовательным учреждением (системой образовательных учреждений).

Информатизация образования рассматривается в этой связи как **трансфер-интегративная область научного знания** так как обеспечивает,

- во-первых, трансфер (от лат. transfero – переношу, перемещаю, Новый словарь иностранных слов. Мн.: Современный литератор, 2005. – 1008 с., с. 908), то есть перенос (перемещение) определенных научных идей или научных проблем в другую научную область, в которой в связи с этим зарождается (образуется) новая, доселе не существующая, научно-практическая зона, адекватно существенным признакам данной науки и практики её реализации, и,
- во-вторых, интегративная (от лат. integration – объединение в единое целое, Новый словарь иностранных слов. Мн.: Современный литератор, 2005. – 1008 с., с. 380), то есть объединяющая в единое целое определенные части (зоны), которые зародились (образовались) в определенной науке и практики его реализации в связи с феноменом трансфера.

- При этом под **трансфер-зоной** будем понимать некоторую инновационную область научного знания и его практической реализации, которая возникла в определенной традиционной науке в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития информатизации образования
- Представим (в виде стилизованной блок-схемы) **трансфер-интегративную область научного знания - информатизацию образования и трансфер-зоны**, которые «зародились» (образовались) в традиционных научных областях (науках) в виде определенных научно-практических зон, существенные признаки которых позволяют отнести их к определенной традиционной науке.

Информатизация образования как трансфер-интегративная область научного знания

Т р а д и ц и о н н ы е н а у к и

1. Философия

3. Психологическая наука

5. Технические науки

7. Физиолого-гигиенические науки

2. Педагогическая наука

4. Социологическая наука

6. Медицинские науки

8. Юридические науки

1. Философия

трансфер-зоны

1.1. Развитие методологических аспектов философской категории «информация»

1.2. Развитие понятия «образовательное пространство» в контексте философской категории «пространство»

1.3. Методология формирования виртуальной коммуникации в условиях сетевого взаимодействия

2. Педагогическая наука

трансфер-зоны

2.1. Дидактика информатизации и образования

2.2. Теория и практика предотвращения возможных негативных воздействий педагогического характера при использовании обучаемым (обучающимся) средств ИКТ в образовательной и досуговой деятельности

в процессе индивидуальных занятий

в процессе групповых занятий и информационного взаимодействия

2.1.1. Совершенствование педагогических теорий в аспекте изменения парадигмы учебно-информационного взаимодействия, осуществляемого между обучающим, обучаемым/обучающимся и интерактивным источником учебной информации, функционирующем на базе ИКТ

2.1.1.1. Совершенствование предметных методик, реализующих дидактические возможности ИКТ, в условиях изменения парадигмы информационного взаимодействия между обучающим, обучаемым и интерактивным источником учебной информации

2.1.1.2. Создание методических систем обучения, ориентированных на реализацию дидактических возможностей ИКТ и использование интерактивного информационного ресурса локальных и глобальных сетей

2. Педагогическая наука

трансфер-зоны

2.3. Методология разработки стандартов в области владения средствами ИКТ в профессиональной деятельности научного сотрудника, преподавателя СПО, ВПО различного профиля, учителя школы, администрации образовательного учреждения

2.4. Методология разработки стандартов в области использования обучаемым средств ИКТ в учебной деятельности

общего среднего образования по уровням и профилям

СПО, ВПО различного профиля

2.3.1. Создание стандартов в области владения средствами ИКТ в профессиональной деятельности преподавателей СПО, ВПО по уровням и профилям подготовки, учителя школы

2.3.3. Создание стандартов в области владения средствами ИКТ научными и научно-педагогическими кадрами в процессе научно-исследовательской деятельности по различным профилям специальностей, утвержденных ВАК РФ

2.3.2. Создание стандартов в области владения средствами ИКТ в профессиональной деятельности администрации образовательного учреждения по уровням и профилям подготовки

3. Психологическая наука

трансфер-зоны

3.1. Психология виртуализации информационного взаимодействия между индивидом и интерактивным источником информационного ресурса, распределенного в сетях (локальных, глобальной)

3.2. Психологическая поддержка/реабилитация индивида, жизнедеятельность которого ориентирована на «виртуальную коммуникацию»

3.3. Психологические особенности восприятия индивидом аудиовизуальной информации, представленной средствами ИКТ

4. Социологическая наука

трансфер-зоны

4.1. Социально-культурное развитие и просвещение на базе распределенного образовательного ресурса локальных и глобальной информационных сетей

4.2. Социальная адаптация индивида, жизнедеятельность которого ориентирована на «виртуальную коммуникацию»

4.3. Социализация «виртуальных/сетевых» сообществ, осуществляющих «виртуальную коммуникацию»

4.4. Этико-социальная нормативно-правовая база «виртуальной коммуникации»

6. Медицинские науки

трансфер-зоны

6.1. Предотвращение возможных медицинских последствий использования средств ИКТ в образовательных целях

6.1.1. Мониторинг физического состояния пользователя средствами ИКТ

6.2. Компенсаторное воздействие на пользователя средствами ИКТ в постпользовательский период

6.2.1. Медицинские рекомендации по сохранению основных характеристик состояния здоровья пользователей средств ИКТ

6.2.2. Медико-психологические рекомендации к жизнедеятельности индивида в постпользовательский период

7. Физиолого-гигиенические науки

трансфер-зоны

7.1. Разработка и совершенствование санитарных правил использования средств ИКТ в соответствии с возрастными особенностями пользователя

7.2. Разработка требований к оборудованию и оснащению рабочего места пользователя средствами ИКТ и к помещениям образовательного учреждения, оснащенных средствами ИКТ

8. Юридические науки

трансфер-зоны

8.1. Методология разработки нормативно-правовой базы защиты авторских прав разработчиков интеллектуальной собственности, представленной в электронном виде

8.2. Методология разработки нормативно-правовых и инструктивно-методических материалов по легитимному, использованию средств ИКТ в образовании

***Институт информатизации образования
РАО***

www.iiorao.ru

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ EDUCATION OF CIVIC CONSCIOUSNESS OF CHILDREN IN AN ORGANIZATION

Решетников О.В.

Руководитель Академического института социального служения
Российского государственного социального университета, канд. пед. наук

Reshetnikov O.V.

The head of the Academic institute of social service
of Russian state social university, Candidate of science (Education)

Аннотация. Рассматриваются пути и средства воспитания гражданственности детей в организации, раскрывается воспитательный потенциал детской организации.

Annotation. Article examines the ways and means of civic consciousness education among children in the organization. Article uncover educational potential of the children's organizations

Ключевые слова. Гражданственность, патриотизм, организации

Keywords. Civicism, patriotism, organizations

Идеал патриотизма является общепризнанным образом любви к Родине, строится и прочно основывается на общественном мнении и укоренённой традиции верности своей Отчизне. Идеал гражданственности в некотором смысле переступает границы идеала патриотизма, поскольку основывается на частном признании своего уровня ответственности, своей гражданственности, которая всегда стремится к некоему общечеловеческому пониманию совершенного образа общежития, всего, по выражению А. Зиновьева, «человеяника». В России сложилась традиция делиться в вопросе этих, казалось бы, близких понятий, на два лагеря – лагерь «патриотов» и лагерь «граждан».

Гражданственность и патриотичность: общее и различия

В этом смысле показательна критика А. Солженицына. Те, кто относят себя к лагерю «патриотов», служение Солженицына называют целенаправленным унижением родного Отечества. Те, кто относят себя к лагерю «граждан», возносят творчество и жизнь Солженицына как гражданский подвиг. До некоторого времени и солдаты, и офицеры Первой мировой войны были уверены в своем общем понимании любви к Родине. Но когда встал вопрос об их гражданственности, об отношении к своему гражданскому долгу – многие из них оказались непримиримыми врагами. И не оказалось никакого идеала, который мог бы остановить начавшееся «кровавое безумие».

Следует задаться справедливым вопросом, а есть ли сегодня тот идеал, или, по крайней мере, то общее понимание принципов общежития, которые способны удержать, пресечь всякую возможность растаскивания «любви к Родине» по разным баррикадам? Ведь уже сегодня в молодежной среде тлеет ненависть «наших» и «яблочников», «провинциальной» и «столичной» молодежи, да и многих других – но стоит ли разжигать «искры» последующим перечислением... Но о ком бы мы ни сказали, всякий будет убежден в своем патриотизме и будет способен его обосновать теоретически и доказать на деле. «Патриоты» объявят всех правозащитников, либералов, сторонников общечеловеческих ценностей и мирового порядка – в нелюбви к Родине, в предательстве ее интересов. А «граждане» в стороне не останутся и объявят патриотов «узколобыми провинциалами мирового прогресса», не способными подняться до высот общечеловеческих интересов, позорно верещащими куликами.

Эта дилемма не может быть на Руси разрешена уже много лет – нашему патриотизму недостает гражданственности, а нашей гражданственности недостает патриотизма. В современном мире противопоставление патриотизма и гражданственности усиливается по нескольким причинам.

Первая причина существует уже издавна. Патриотизм возвращается в родных пенатах и не может быть импортирован. Веками складывается и отшлифовывается патриотизм французский, китайский, немецкий, аргентинский, английский, русский и прочие. А вот понятие гражданственности всегда имеет наднациональные установления, и всякий раз вносится в культуру национальную с той или иной долей сопротивления. Для русского высшего общества всем была хороша французская гражданственность, пока она не заразилась «якобинством». Но и после этого образ французской революции, ее духи будоражили умы русских граждан. Образ гражданственности оказывается еще и прочно сопряжен с финансовым могуществом, так современные западные либералы активно импортируют свои идеи, на Восток, не брезгуя даже троцкистским принципом «импорта мировой революции на штыках».

Вторая причина противопоставления гражданственности и патриотизма – наступившая эпоха глобализма. Патриотизм на фоне глобализма кажется препятствием, сдерживающим тотальную глобализацию. Если национальное правительство пытается поддерживать национального производителя в мерах, не имеющих и десятой части прошлого протекционизма, то такое правительство объявляется врагом всего человечества. Но и обратная реакция тех, кто ощущает «как теряет корни» отличается и выдумкой, и напором, и размахом.

Третья причина – дефицит социального доверия. В современной России он ощущается особенно остро. «Патриоты» подозревают всех «граждан» в тайном заговоре, в желании превратить гражданское общество в «тройного коня» американской демократии. А «граждане» видят во всяком патриоте коррупционера, прикрывающего патриотизмом желание сохранить свое доходное положение, или одурманенных ими «недалеких граждан», которые и есть «патриоты».

Патриотизм – любовь к Родине, как правило, не имеет строго научного определения, поскольку не опирается на правовую базу и относится к области ценностных приоритетов. Понятие «патриотизма» оформляется в образах и в конкретных примерах. Так, например, для римлян патриот – это Муций Сцевола.

Конечно, есть причина, которая способна объединять непримиримых «граждан» и «патриотов» – внешний враг. Такая история есть даже в детском движении (историческое противостояние «пионеров» и «скаутов» закончилось тот же час, как ни первые, ни вторые не получили статус «самого правильного и главного» и объединились в общей борьбе за свои права).

Патриотичная гражданственность

Первую формулу гражданственности вывел Аристотель: «чтобы не принимать участие в общественных делах, надо быть или Богом, или зверем». Современные гражданские обязанности это все то, что еще в Евангелии определено как «Кесарю – Кесарево»: уплата налогов, служба в армии, принятие норм и требований государственных законов.

Понятие «гражданственности» можно выразить как мотивационную и компетентную готовность к участию в политической и общественной жизни.

Но гражданственность оказывается одним из тех ценностных свойств личности, которые всякое государство стремится развить наилучшим образом в своих подданных – гражданах, а, доведя ее до некоего качественного уровня, устрашается последствий.

Ведь, например, то, что сделал А. Радищев для России, было ничем не меньшим того, что сделал А. Токвиль для современных США и в целом для понимания современного демократического развития. Однако творение Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву» (1790) вызвало гнев императорского двора и обернулось для автора сибирской ссылкой. Каноническое признание Радищев получил только в годы Советской власти, но случись ему выступить с подобной работой в годы сталинского правления, неким «Путешествием из Москвы в Ленинград», то его участь была бы предрешена окончательно и самым трагическим образом.

Иван Ильин вывел формулу патриотичной гражданственности: «дело моего народа и моего государства мне настолько близко и важно, как если бы оно касалось меня самого и моей судьбы» [1, с. 247]. Эта формула оказывается действенной лишь в том случае, если и государство рассмат-

ривает судьбу каждого отдельного гражданина как собственное важнейшее дело. В противном случае гражданственность угасает. Но в России отношение между человеком и Государством по формуле «ты мне – я тебе» не дало бы и малой толики тех подлинных героев гражданственности, чьими усилиями в построено уникальное гражданское общество. Можно сколь угодно долго рассуждать о западных образах развития гражданственности на российской почве, но они никогда не принимали российской традиции, и всякий раз провоцировали либо политические репрессии, либо разрушение традиционного жизненного уклада.

Понять эту уникальность можно лишь при сопоставлении российского и западного образов гражданственности. Гражданственность в России и на Западе коренным образом отличаются. По верному замечанию Ю.М. Резника: «для российского менталитета гражданственность воспринимается не в формально-политическом, а скорее в духовно-нравственном аспекте» [2]. Эти два аспекта, наряду с аспектом нормативным (номинальная гражданственность), охватывают понятие гражданственности и порождают присущую ему противоречивость.

Патриотичная гражданственность не уместается в жестко заданную формулу, но исходит из определенных правил:

1. Полное уважение традиций собственного народа, понимание путей развития национального общества;
2. Установление общих интересов выше своих собственных сообразно требованиям настоящего момента;
3. Применение своих гражданских сил в том направлении и с той энергией, которая, в наибольшей степени соответствует пониманию собственных путей личностного развития.

Восхождение от собственной миссии к миссии национальной – это и есть суть патриотичной гражданственности. Государства с устоявшимися традициями гражданственности всегда создавали собственную уникальную формулу гражданственности, исходящую, прежде всего, из интересов отдельного гражданина – немца, англичанина, француза, и лишь в этом случае традиции гражданского общества становились устойчивыми.

Патриотичная гражданственность не может нисходить с высот национальных интересов к нуждам отдельной личности, напротив, она может и должна подниматься от интересов отдельной личности к национальным интересам. Быть патриотом – это, прежде всего, не абстрактная любовь ко всем вместе взятым, а конкретная любовь к отдельной личности. Только на таком понимании можно взрастить патриотичную гражданственность.

Российская гражданственность обладает уникальными личностными чертами:

Служение

В России свое право на участие в гражданской жизни может заслужить лишь тот, кто доказал его жертвенным служением. Всякого рода «гражданский активизм» пользовался в народе недоверием, воспринимался, как попытка построить собственную карьеру – не одобрялся, но поддерживался или, во всяком случае, не препятствовался. Напротив, готовность пожертвовать собственными интересами ради общих, всегда одобрялась, но редко поддерживалась. Это один из парадоксов российской гражданственности. Мало кто вступился за А. Сахарова и Б. Пастернака, но где-то в «глубине души» многие их поддерживали. Напротив, какой-нибудь Иван Иванович, выдвигающий свою кандидатуру в многообразные общественные сферы, «за глаза» всеми осуждается, но публично получает полную поддержку. Российский герой гражданственности – это всегда одиночка, крайне редко имеющий официальную поддержку и вынужденный подтвердить свою гражданственность готовностью служения. Служения в том смысле, как о нем писал Семен Франк: «Жизнь, как наслаждение, власть, богатство, как упоенность миром и самим собой, есть бессмыслица; жизнь, как служение, есть Богочеловеческое дело и, следовательно, всецело осмысленна.» [3, с. 109]. В России имеет цену только то гражданское служение, которое составляет Ваш смысл жизни, подтверждено личностными жертвами и не имеет скрытых корыстных побуждений.

Подвижничество

Жизнь, посвященная общественному служению в России – это не героический акт, а каждодневное упорное восхождение, личностное самосовершенствование. Гражданское общество в России нельзя разбудить только яркой публичной проповедью или смелым гражданским поступком. Обществу как бы требуется доказательство, что единожды взятая на себя ответственность за общие интересы – это не случайный порыв, а осмысленная готовность, даже при столкновении с трудностями, последовательно, год за годом, отстаивать эти интересы. Поэтому все процессы в российском гражданском обществе при внешней быстрой изменчивости внутренне переменяются очень медленно. А.И. Солженицыну или А.Д. Сахарову потребовались десятилетия подвижнического отстаивания гражданских ценностей, но и даже после всеобщего признания оценены не столько их идеи, сколько их собственный подвижнический образ гражданского служения.

Поэтичность

(греч. ποιησις – сотворение возвышенного образа, выражающего истину)

Н. Некрасов ввел в оборот формулу: «поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан», а Е. Евтушенко создал другую формулу: «поэт в России больше чем поэт». В действительности, если ты хочешь быть российским гражданином, то ты обязан быть поэтом. Не в смысле мастерства рифмованья, а в том смысле, что должен быть способен поэтизировать действительность, увидеть прекрасное в том, что образует повседневную обыденность. Эстетический идеал, чувство гармонии и возвышенности укоренено в русской культуре как один из основных критериев истинного. В знаменитой метафоре выбора веры на Руси именно эстетический идеал православия оказался решающим аргументом в его пользу. В русской гражданской жизни, как это ни парадоксально, эстетический идеал, совмещающий в себе простоту естественности с возвышенностью идеала, может иметь решающее значение. В этом смысле образцом гражданской поэтичности можно назвать творчество Булата Окуджавы. Его влияние на гражданские настроения в стране в годы «застоя» трудно переоценить.

Русский философ Иван Ильин, автор одной из самых актуальных и современных теорий российской государственности, автор многих острых публицистических и философских произведений называл себя созерцающим поэтом и говорил о том, что только поэзией можно коснуться «сокровенной правды мира», воспринять, что «существенно как хлеб жизни и драгоценно, как откровение» [4, с. 159].

Сострадание

На Руси всегда опасались фанатов чистых идей, рыцарей отвлеченных добродетелей. Только искреннее сострадание к «маленькому человеку» вызывает доверие и отзывчивость в русской душе. Гражданская ответственность, без сострадания, не напрасно устрашала русский мир – именно власть, лишенная сострадания, принесла на русскую Голгофу миллионы человеческих жизней. Подлинной русской гражданственностью обладали всегда те, кто сочетал в себе сострадание и поэтический дар: А. Пушкин, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, С. Есенин, В. Шукшин, В. Высоцкий, В. Астафьев и многие другие.

Уровни гражданственности

Гражданственность – это не только потребность в активном участии в гражданской жизни и подготовленность к подобному участию, но и сам процесс гражданского участия. Процесс гражданского участия зависит уже не только от самого гражданина, но и от той ситуации с гражданским обществом, которая складывается в каждом конкретном случае.

Следует выделить три уровня участия:

- Номинальная гражданственность – гражданское участие, ограниченное формальными гражданскими требованиями;
- Партиципативная гражданственность – определяется активным участием в жизни гражданского общества, с ориентацией на социальные ценности и общественные добродетели;

- Идеальная гражданственность – гражданское служение, определяется духовно-нравственными потребностями личности.

Номинальная гражданственность

Номинальная гражданственность отражает формально-политический аспект участия в гражданской жизни. Гражданин выполняет те обязанности, которые защищают его гражданский статус от поражения в правах или от негативной гражданской репутации. Гражданин на данном уровне участия вовремя получает паспорт, платит налоги, выполняет все нормативно закреплённые гражданские обязанности. В случае необходимости, например, оказываемого политического давления, гражданин участвует в избирательных процессах, заявляет свою гражданскую позицию.

Однако, на данном уровне участия гражданин не активно пользуется своими гражданскими правами, не проявляет инициативы и формально подходит к исполнению гражданских обязанностей.

При определенном уровне развития гражданского общества, например, в условиях автократии, номинальная гражданственность может даже поощряться государством.

Партиципативная гражданственность (гражданственность участия)

Этот тип гражданственности в наибольшей степени соответствует обществам с развитой либеральной демократией. В современной Европе политика вовлечения граждан в активное гражданское участие – одно из ведущих направлений всей социальной политики.

Такое участие предполагает проявление гражданами различных форм гражданской активности:

- продвижение и реализация общественных инициатив;
- участие в процессе принятия решений на разных уровнях власти;
- активное электоральное (избирательное) поведение;
- миротворчество, преодоление общественных конфликтов;
- правовая защита, борьба с неравенством и дискриминацией;
- организация самоуправления, демократизация общественных отношений;
- благотворительность и добровольческая деятельность;
- социальный контроль.

При партиципативной гражданственности общество и государство распределяют между собой ответственность в деле организации общественной жизни.

Однако партиципативная гражданственность практически не влияет на фундаментальные принципы государственной политики. Например, никакая активная гражданственность в США не повлияла на политику вовлечения страны в многочисленные военные конфликты – ни Вьетнам, ни Ирак, ни Югославия не были защищены от вторжения усилиями общественности.

Более того, в принципиальных политических вопросах партиципативная гражданская активность «перенаправляется» вовне, легко вовлекается в международные конфликты – пример тому различные цветные революции.

Партиципативная гражданская активность решает проблему повышения качества жизни населения, усиление его социальной ответственности, но не способна выйти на равносильный диалог с государственной властью.

Более того, практика западных демократий оказывать значительную финансовую государственную помощь институтам гражданского общества, значительно ослабляет их протестный потенциал и ограничивает автономию.

Таким образом, партиципативная гражданственность не имеет прямого отношения к политической жизни и в большей степени влияет на уровень и качество жизни населения, прежде всего в местных сообществах.

Идеальная гражданственность

Идеальная гражданственность основывается на духовно-нравственных потребностях и ориентируется в своем осуществлении на высшие идеи – добра, справедливости, милосердия, равенства, всеобщего блага и нравственной ответственности.

Подчиненность указанным нравственным основаниям человеческого бытия требует не просто активного участия, а самоотверженного служения.

В России развивается именно такой тип гражданского служения, поскольку партисипативная гражданственность у нас никогда не имела даже иллюзорных границ с государственной властью и всенепременно срачивалась с ней полнейшим образом.

Только идеальная гражданственность у нас способна оставаться вообще гражданственностью и влиять на общественно-государственный диалог.

Всякий, кто встал в России на путь гражданского служения, должен быть уверен в своей готовности жертвенно отстаивать гражданские убеждения и идеалы.

В то же время принцип служения, то есть принцип принятия на себя большей ответственности единственный принцип сохранения российского общества. Во многом подобное отношение к своей личностной миссии сформировалось в русской культуре под влиянием православия. Когда А. Солженицын описывает в «Архипелаге ГУЛАГ», те бесчинства, которые творили чекисты, то он задается вопросом, а мог ли он оказаться на их месте и честно отвечает, что мог бы, и находит в тайных движениях своей души много того, что могло бы привести его иное от «арестантского» положение. Русский философ Сергей Булгаков, сравнивая русскую и западную культуры, говорит о том, что для Запада и для той русской интеллигенции, которая подражает Западу, характерен героизм, то есть борьба с внешним злом. Для православного миропонимания – это борьба со злом внутренним: «Христианское подвижничество есть, прежде всего, максимализм в личном отношении, в требованиях, предъявляемых самому себе».[5, с. 148] Служение всегда предполагает стремление к собственному совершенствованию, к самопознанию, к поиску причин общественного неустойчивости в собственных душевных настроениях. И тогда служение другим воспринимается не столько как «барское благодетельствование», а как полный смирения и мужества путь духовного возрастания.

Современный французский философ, социолог Эмманюэль Тодд [6, с. 44], анализируя место современной России в геополитической картине мира, пишет о ее потенциальных преимуществах: «...На Кавказе Россия демонстрирует, что она еще может взимать кровавую дань со своего народа и пользуется при этом поддержкой электората. Эта способность является тем военным ресурсом социального и психологического типа, который Америка с развитием доктрины войны без потерь сегодня окончательно утрачивает». Тодд, как и многие западные критики России, совершенно не понимают, что сила России не в безвольности и глупости народа, управляемого хитрым и жадным правительством. Сила русского народа – в его способности утверждать свою любовь силой жертвенного служения, в способности совершать, с точки зрения западного обывателя, безумные поступки – без всякой прямой выгоды, без ожидания славы и почета, только силой любящего сердца жертвовать собой ради других. И на этой силе возвращается идеальная гражданственность.

Воспитание гражданственности в организации

Воспитание гражданственности наилучшим образом происходит в семье и в организации. Семья дает пример и поддержку в укреплении гражданских чувств, а организация создает условия для приобретения гражданского опыта.

Роль организаций в современном обществе по ряду причин возрастает:

- Во-первых, человек крайне индивидуализируется, обособляется, и опыт общественного взаимодействия часто сводится только к вынужденным интеракциям;
- Во-вторых, современный человек стремится к полной автономии и вне организации он оказывается лишенным опыта кооперации и сотрудничества;
- В-третьих, в обществе, где возрастает ценность образования, участие в организации становится не просто временем досуга, а школой приобретения социальных компетенций.

Но и сам характер организации должен меняться в духе со временем. Организация уже не может ставить цели исключительно свободного времяпрепровождения – она вынуждена, в современных условиях, дополнять усилия семьи и школы реальным вкладом в гражданскую социализацию участников.

Единства гражданского образования и воспитания можно достичь солидарными усилиями семьи, образования и общественной организации. Так, например, в Англии гражданское образование ведется с младшей школы до высшего образования по четырем основным направлениям:

- социальная и нравственная ответственность,

- политическая грамотность,
- участие в общественной жизни
- культурное единство и разнообразие ("Citizenship Studies" (General Certificate of Secondary Education))

Но успех гражданского воспитания зависит от верной постановки его направления – от личности к государственным и общественным нуждам, а не наоборот. Личность, осознавшая собственную миссию, подготовленная к служению, как к образу жизни, будет рассматривать гражданское служение как естественный образ самореализации. В противном случае всякое внешнее давление на неподготовленную личность будет порождать в ее душе ростки формализма, лицемерия и убежденной гражданской пассивности. Но гражданская пассивность, а тем более убежденная, способна выродиться в коррупцию и предательство национальных интересов. Ведь коррупционер – это по своей сути, человек убежденный в том, что общество ему должно гораздо больше, чем он обществу, он убежден, что на его месте так поступил бы каждый. Единственной защитой от коррупции может стать внутренне осознанное гражданское служение, гражданственность как образ мысли и действия.

Находясь в организации, начиная с детской организации, человек приобретает образ гражданственности. Какова реальная миссия организации, не декларируемая, а реальная:

- получить очередной грант, обойти конкурентов, доказать собственную правоту любой ценой, прикрывать пафосом мелкую обыденность? Вот и воспитанник такой организации осознает, что успех – это победа над конкурентами любой ценой. А каковы в организации реальные отношения, а не те, что прописаны в красивых законах и положениях – прав тот, у кого больше прав, блага распределяются по субъективным критериям руководства, свою ценность для организации надо еще доказать, ваше мнение мы и без вас знаем – вот и воспитанник организации видит, что единственный путь к успеху – это самому распределять блага.

Только в той организации, где личность получает должное внимание, ее мнение ценится, во всяком случае, все, что происходит с человеком в организации открыто и обоснованно, успех связывается с возможностью как можно более полной самореализации, а счастье находится в возможности служения – закладываются основы готовности к гражданскому служению.

Личность, в том особенном смысле, как образ Божий, всегда останется непостижимой загадкой. И ни какие верные правила воспитания не смогут нам в полной мере гарантировать педагогического успеха. Но следование педагогическим принципам позволяет нам оставаться на верном пути, с терпением и надеждой ожидая всякого, кто этот путь ищет.

Принципы гражданского воспитания в детской, молодежной организации

1. Считаться с мнением членов организации

Основатель Скаутинга, Р. Баден-Пауэлл утверждал, что главный принцип успешных взаимоотношений взрослых и детей в организации звучит как «Ask boy!» – «Спросите ребенка!». В любой ситуации, когда взрослые затрудняются найти правильное решение, надо начинать с того, чтобы прислушаться к мнению членов организации. Самая распространенная ошибка состоит в том, что взрослые уверены, что они прекрасно знают и мнение ребенка, и то, чем это мнение мотивировано. Прислушиваясь, мы не только выполняем формальную процедуру, но мы наделяем собеседника равными правами, уважаем его достоинство, внушаем ему уверенность, что не пропустим то важное, что он нам хочет сообщить.

Считаться с мнением – это, значит, проникнуть глубже в ход мыслей членов организации, нежели, то, что у них получается вербализовать, сформулировать. Ведь, например, за нежеланием участвовать в какой-то пафосной публичной акции скрывается не просто отсутствие времени или лень, а боязнь формализма, фальши, пустого бахвальства, малоэффективно потраченных сил и энергии. Не услышав все это, или сделав вид, что не услышали, мы теряем право на искренний диалог, теряем право слышать от членов организации правду.

Чтобы услышать мнение членов организации, надо не просто провести опрос, дискуссию, живое обсуждение, что тоже важно, но надо проникнуть в причины этого мнения и того, как оно подается. Дать понять другому, что вы его слышите, понимаете, и уважаете его мнение – это точка отсчета всякой демократической процедуры. Как говаривал Вальтер: «Я не разделяю Вашего мнения, но готов умереть за Ваше право его высказать».

2. Реальная ответственность

Печальный образ демократия приобретает, когда сводится лишь к бесконечным процедурам и не подкрепляется реальной ответственностью. Патриотизм, заключенный лишь в том, чтобы словословить Отечество, демонстрировать хорошее знание предмета любви и декларировать свою готовность к служению на благо Родине, не подкрепленный конкретными практическими делами, – мало стоит. Но, к сожалению, многие современные педагогические программы воспитания патриотизма построены на принципах: рассказываю о своей любви, знаю предмет любви, демонстрирую готовность любить. Как если бы влюбленный молодой человек постоянно говорил красивые слова своей возлюбленной и не совершил бы ни одного красивого поступка.

Тоже происходит и с лидерством. В современной социальной практике укрепилось представление, что воспитать лидера в молодежной среде – значит натренировать его лидерские качества характера, сообщить ему некую тайную, «герметическую» информацию – лишь для посвященных и выдать специальный диплом: «Ты лидер!». Вот и появляются массы молодежных лидеров без людей, которые идут за ними и без дела, которому эти лидеры себя посвящают. И как в сетевом маркетинге новые лидеры со всей энергией отдаются делу подготовки следующих лидеров. А выполнив свою задачу, ищут новую среду благоприятного обитания: «В Москву, в Москву!».

Лидер без дела, без людей, без идеи, оторванный от своей земли – это политический фантом, усвоивший привычку возглавлять нарисованное на холсте шествие и как огня боящийся подлинной ответственности.

Именно в организации человек может приобрести ту ответственность, то реальное дело, которые будут выражать его сущность, способствовать его личностному росту. Эта ответственность не должна быть искусственно привлечена – она должна стать естественной формой жизни организации. Но если в организации не получается наделить каждого долей ответственности и свободой для ее реализации, то следует задуматься о том, верно ли сформулированы ее цели и задачи, верно ли найден способ существования самой организации.

3. Предоставлять свободу выбора

Человек должен привыкнуть к тому, что за свой выбор он несет самостоятельную ответственность. Благое намерение облегчить человеку участь и все время понукать его в верном направлении оборачивается беспомощностью и инфантильностью человека, вечно клянущего судьбу и всех окружающих в собственных бедах, в собственной неустроенности.

Гражданский активист, работающий строго по получению инструкций, не важно откуда: из Центра, с Запада или просто от тайных голосов, становится марионеткой в чужих руках и щепкой в политических волнах, в собственном представлении.

Организация – это живой организм. Не может быть раз и навсегда принятых формул и догм в способах осуществления деятельности, решении сложных задач. Неизменными должны оставаться Традиции с большой буквы, то, что отражает ценностное мировоззрение участников. То, что позволяет будущему члену организации – верно определиться с самой организацией.

Осуществлять принцип соборности

Европейская традиция – построение справедливого общества не на принципе взаимовыгодных и взаимных договоренностей. Со времен Гоббса идея общественного договора стала императивом гражданского общества, заслоняющим для западного гражданина всякую иную возможность. Но русская традиция общественного устройства основана на принципе посильной жертвы каждого в общее дело. Этот принцип развивается в русской гражданской культуре и в русской духовной традиции как принцип соборности. Суть принципа выражена блаженным Августином для церковной жизни: «В главном – единство, во второстепенном – свобода, в остальном – любовь».

Принцип соборности коренным образом отличает западный тип демократии от той формы гражданственности, которая взращивалась на русской почве. Возвращение к этому принципу, осмысление его на новом этапе развития российской государственности – одно из важнейших условий формирования российской гражданской культуры.

4. Формирование гражданской личности, осознающей свою миссию через осознание миссии организации

Миссия человека – его благодарное и благоговейное отношение к своему пребыванию на земле, понимание смысла своей жизни, «не случайности существования» – рождается не сразу. Она выносится из семьи, впитывается из прочитанного, возникает из увиденного в глазах окружающих, из чуткого слушания собственного сердца. Но и на организации во многом лежит ответственность, как человек воспримет свою жизнь – как устремленную к служению миссию или как существование в борьбе за выживание.

Необходимо очень внимательно подойти к формированию миссии организации, выражению ее целей и задач, осознанию ее членами собственной ответственной роли по отношению к общей миссии.

Организация в полной мере может состояться лишь в том случае как организация, как целостный социальный организм, если она осознает свою миссию, способна «опредмечивать» собственную идеологию, передает членам организации чувство сопричастности высшим идеалам.

5. Поддержка инициатив

Поддержать чужую инициативу – это не просто дать дорогу чьим-то усилиям, это еще и принять на себя груз ответственности. Поэтому не зря сложилась присказка «инициатива наказуема», а уж тот, кто ее поддержал, наказуем вдвойне. Сломить подобный стереотип не просто, но дело это очень важное.

Инициативное отношение к порученному делу крепко связывает человека и дело, делает его личностно привлекательным, укрепляет ответственность. Искусство руководителя в этом случае состоит в том, чтобы отделить инициативу ради самопрезентации, от инициативы ради дела, инициативы как творческого, активного осмысления общих задач. Старый добрый принцип жизни инициативы в организации «предлагая – выполняй, выполняя – отвечай» актуальности своей не утратил и верно отражает ответственность инициатора.

6. Формирование гражданских компетенций

Современное гражданское общество требует знания основ его устройства, владения специфическими гражданскими навыками, погруженности в гражданскую культуру, что в целом образует гражданские компетенции.

В противном случае одни благие намерения способны дискредитировать идею гражданского общества, свести ее к древним «вечевым» принципам или принципам «спартанской демократии» – кто громче, тот и прав.

В качестве примера можно привести следующие гражданские компетенции:

- Владение гражданскими процедурами – умение вести дискуссию, провести демократические выборы
- Реализация гражданских, социальных проектов
- Продвижение гражданских инициатив
- Политическая грамотность
- Мультикультурная подготовленность
- Гражданское правосознание и правоприменение
- Формирование подобных компетенций требует логичной, последовательной системы гражданского образования, укорененной в общей системе национального воспитания и обучения.
- Пропаганда гражданской культуры.

Необходима пропаганда гражданской культуры, осознание гражданами не только протестных форм участия, но иных разнообразных форм реального гражданского участия.

Гражданское участие в СМИ освещается либо как острая борьба за собственные права, либо как оппозиционные движения: марш автомобилистов, протесты дольщиков жилья, Бутовское «стояние», марш «несогласных» и т.п.

Но практически не освещаются реализованные социальные проекты, в особенности без государственного участия, частные гражданские инициативы, да и в целом деятельности общественных организаций и объединений уделяется крайне скудное внимание.

7. Развитие гражданского характера

Особое внимание следует уделить воспитанию и самовоспитанию «гражданского» характера, тех свойств личности, которые способствуют гражданственности:

- Чувство справедливости
- Толерантность
- Ответственность
- Инициативность, социальная активность
- Чувство сопричастности
- Национальная гордость
- Осознание личной миссии
- Гражданское мужество, самоотверженность
- Гражданское мировоззрение
- Гражданские компетенции
- Правосознание
- Лояльность, верность.

Конечно, воспитание определенного набора личностных свойств не гарантирует гражданской позиции личности, но все же самооценка и саморазвитие человека в указанном направлении, тренинг личностного роста создают благоприятную почву гражданского развития.

8. Религиозность как форма гражданственности

Необходимо вернуть право религиозных организаций на активное участие в общественной жизни.

Патриарх Алексий неустанно утверждал: «Церковь отделена от государства, но не от общества». Нынешний Патриарх является одним из наиболее активных сторонников и проводников этой формулы. Но это утверждение не нашло правового обоснования в современной России.

Церковь не должна искусственно возвышаться над общественной жизнью, но по праву должна стать ее естественной составляющей.

Религиозные организации могут официально участвовать в различной социальной деятельности без прямых миссионерских целей:

- В оказании социальных услуг людям в трудной жизненной ситуации;
- В проведении молодежных и детских лагерей;
- В реализации воспитательных и обучающих программ;
- В деятельности по профилактике безопасного и здорового образа жизни;
- В реализации программ социального партнерства;
- В организации благотворительной и добровольческой деятельности;
- В осуществлении социальных проектов и т.п.

9. Социальный контроль

Социальный контроль в российской действительности почему-то считается делом постыдным и нравственно «неудобным». Со времен советской власти укрепилась традиция – критикуют или враги, или сумасшедшие.

Но для развития здоровой демократии необходим здоровый социальный контроль со стороны граждан, отражающий их пристрастное, но заинтересованное и ответственное отношение ко всем явлениям социальной действительности.

Работа добровольцев в государственном учреждении – это уже форма социального контроля, активное участие родителей в жизни школы, тоже социальный контроль. По сути, социальный контроль это внимательное, не равнодушное гражданское отношение.

10. Миротворчество и толерантность

Об этом принципе сегодня говорится достаточно много. Не только благодаря Хантингтону [7], но и под влиянием фактов, уже ставших очевидными, становится ясно, что без толерантности, без культуры мира в современных мультикультурных обществах невозможно никакое гражданское творчество.

11. Самоуправление и соуправление, участие в процессе принятия решений, делегирование полномочий

Эти принципы также очень хорошо прописаны на бумаге, в той или иной мере знакомы каждому молодому человеку – в школе, в институте, в социально ответственном бизнесе, в жизни местных сообществ. Дело осталось за малым – перевести эти принципы из плоскости «демократических обрядов» в плоскость реального демократического участия.

12. Воспитывать на примере гражданской доблести

Воспитание гражданственности, как и всякое иное воспитание, требует примеров и образцов для подражания. Современному обществу крайне не хватает героев гражданственности, тех образов гражданского мужества, которые способны увлечь своим примером. В современном обществе много делается для военно-патриотического воспитания, что, несомненно, очень важно. Сегодня много говорится и пишется о спортивной доблести. Недостаточно говорится о доблести трудовой. Но о доблести гражданской говорится совершенно недостаточно. «Ведь мы привыкли под доблестью понимать доблесть только военную (ну, или ту, что в космос летает), ту, что позвякивает орденами. Мы забыли доблесть другую – гражданскую, – а её-то! её-то! её-то! только и нужно нашему обществу! только и нет у нас...» [8, с. 421], – писал А. Солженицын.

Воспитание гражданственности не может быть сведено только к научению и пропаганде гражданских ценностей. Подлинное воспитание гражданственности может произойти в условиях приобретения реального гражданского опыта. Взаимодействие этих трех важнейших составляющих – пропаганды, научения и приобретения реального опыта – позволяют сформировать гражданскую личность, способную охватить полноту гражданской жизни. Эта полнота не может быть привнесена извне или создана искусственно, она уже проступает в традициях и культуре народа, угадывается в очертаниях современных социальных процессов. Эта полнота гражданской жизни требует от каждого посильной жертвы и сострадания, творчества и ответственности, компетентности и мужества.

Литература:

1. Ильин И.А. Собрание сочинений: в 10 т. Т.1. – М.: Русская книга, 1993.
2. Резник Ю.М. Формирование гражданского общества как фактор стабилизации российского социума
3. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992.
4. Ильин И.А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М., 2006.
5. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество. – М., 1992.
6. Тодд Э. После империи. *Rex Americana* – начало конца. – М.: «Международные отношения», 2004.
7. «Столкновение цивилизаций» (1993)
8. Солженицын А.И. Архипелаг ГУЛАГ. 1918-1956. (в 3 кн.), Ч. 1-2. – Екатеринбург, 2008.

СЕМИОТИКА И ЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОДОЛЖЕНИЯ

SEMIOTICS AND ITS PEDAGOGICAL CONTINUATIONS

Соломоник А.Б.

Доктор педагогических наук (Израиль)

Solomonick A.B.

Doctor of Education (Israel)

Аннотация. В статье излагается краткая оригинальная концепция автора для Общей семиотики (науки о знаках и знаковых системах). Она претендует на внедрение во все научные и учебные дисциплины, особенно в педагогику, так как автор является педагогом по образованию и своей профессиональной деятельности. Приводятся три практических приложения теории к процессу обучения: одно – самого А. Соломоника и два – ученых педагогов в области преподавания математики.

Annotation. The article deals with the Theory of General Semiotics (Science about signs and sign-systems). It is the original version of semiotics worked out by the author, who is a pedagogue himself. The theory aspires to influence every branch of scientific applications, first of all, pedagogical ones. Three pedagogical implementations of it are cited: one – by the author and two – by experienced teachers in the field of mathematics.

Ключевые слова. Семиотика, знаковые системы, преподавание математики, общеобразовательные школы.

Keywords. Semiotics, sign systems, mathematics teaching, comprehensive schools.

Написанию этой статьи предшествовали некоторые ностальгические настроения. Несколько дней назад я был в Москве и выступал с лекцией о своих работах по семиотике в Научной педагогической библиотеке им. К.Д. Ушинского. Библиотека эта является учреждением Российской академии образования, а 35 годами ранее я уехал из СССР на постоянное жительство в Израиль с должности старшего научного сотрудника в одном из институтов этой самой Академии. И задумывался я о семиотических проблемах еще в то время, когда занимался преподаванием иностранных языков и методологией овладения ими в период работы в данном институте. Почему, собственно, мы избираем те, а не иные методы в начале обучения, переходя постепенно на все более сложные и абстрактные схемы по мере постепенного овладения изучаемым языком? Сегодня я стараюсь дать ответы на те же вопросы с противоположно направленной точки зрения – оперируя некоторой более или менее законченной семиотической теорией, я пытаюсь внедрить ее в практику обучения. Так что завершается некая рамочная конструкция, поставленная самой жизнью. Но перейдем к рассмотрению проблемы по существу.

Теоретические предпосылки

Напомню, что семиотика обычно определяется как наука о знаках и о знаковых системах. И с этой точки зрения любая наука и любой учебный предмет могут быть обозначены в своих конечных результатах как знаковые системы. Химические реакции записываются знаками, и даже объяснения этих реакций производится на языке знаков, потому что и буквы на письме, и слова устной речи тоже представляют собой знаки. Разумеется, то, что происходит в полевых условиях и в лаборатории, не может быть сведено к знакам, но итог любых исследований может быть выражен только с помощью знаков, поскольку человек выражает свои мысли исключительно знаками, специально для этого создаваемыми. Иных способов выражения мыслей у нас нет. Одна-

ко один и тот же предмет обсуждения может быть обозначен знаками различной глубины и охвата, поэтому учение о том, как шифруется тот или иной объект в начале его изучения, в продолжении этого пути и далее, представляет собой один из кардинальных вопросов учебного процесса.

Для ответа на поставленный вопрос следует, разумеется, представить себе, чем отличаются различные знаки друг от друга. Только ответив на данный вопрос, мы сможем понять, почему на разных ступенях обучения нам приходится прибегать к тем, а не иным знакам. Так что проблема сводится, прежде всего, к классификации знаков различного наполнения. А также и знаковых систем, составленных из подобных знаков.

Люди очень давно поняли, что в выражении своих мыслей они прибегают к знакам. Соответственно очень давно они обратились к классификациям всевозможных знаков. Первая известная истории науки попытка расклассифицировать знаки была предпринята *Святым Августином* (354 – 430 гг. н. э.). Его подход был, разумеется, богословским, ибо он занимался знаками Священного Писания, но подход этот относился к любого рода текстам и жизненным ситуациям. Святой Августин разделял все знаки на две категории: на знаки, заимствованные нами в готовом виде из природы (дым свидетельствовал об огне, а следы на земле о том, что кто-то по ней прошел), и на знаки, которые выдумывают люди, чтобы что-то обозначить. Такова была первая известная нам классификация знаков, и она не потеряла смысла еще и сегодня, войдя неотъемлемой частью в последующие классификационные схемы.

Вторая попытка расклассифицировать знаки относится уже к новейшему времени, когда американский ученый *Чарльз Сандерс Пирс* (1839–1914) распределил все знаки по трем категориям. Он их относил либо к *индексам*, либо к *иконам*, либо к *символам*. Индексы повторяли первую категорию Святого Августина: это знаки, заимствуемые нами из реальной действительности. Мы видим дым, но понимаем, что он свидетельствует о горении чего-то, чего мы не видим. Моряки после долгого плавания вдруг замечают птиц и понимают, что это знак недалеко расположенной земли, и т.д. и т.п. Знаки такого рода помогают нам ориентироваться во времени и пространстве ежечасно, даже ежеминутно на протяжении всей нашей жизни. Мы часто не осознаем этого обстоятельства, но если бы таких знаков не было, мы не смогли бы преодолевать самые простые жизненные затруднения.

Второй категорией предложенной Пирсом классификации были *иконы* (образы), знаки, выраженные уже не естественными предметами, но их изображениями. Смысл этой категории знаков заключается в том, что они чем-то напоминают свой прототип в реальности (являются изоморфными своему референту). Переход от первой категории ко второй знаменовал революцию в человеческом мышлении, поскольку люди превращались в подлинных *символических животных* – они научились создавать знаки, чтобы пользоваться ими. Затем они все больше усложняли знаки, которые уже вовсе не напоминали изображаемое, и перешли к третьей категории Пирса – к *символам*. Символы абсолютно произвольны, а их связь с референтами создается путем соглашения между пользователями, интерпретаторами знаков. На языке науки мы говорим, что в этом случае знаки имеют *конвенциональный характер*; то есть их связь с обозначаемым зависит от конвенции, соглашения между их интерпретаторами.

Классификация Пирса используется и в наши дни большинством действующих семиотиков; и в своих работах они обращаются именно к ней. Тем не менее, многих семиотиков классификация Пирса уже не устраивает, они считают ее недостаточной для теперешнего уровня развития науки и ищут дополнительных подходов к распределению знаков по разным категориям. Один из таких подходов был предложен мною в 1992 году в моей первой книге по семиотике *«Язык как знаковая система»* [1]. В предложенной классификации было не три, а пять категорий (впоследствии я их довел до шести). Кроме того, они были расположены не рядоположенно, а в иерархической последовательности. Вот как выглядит сегодня моя классификация знаков, основывающаяся на двух критериях – на *типе знаковых систем*, в которые помещены знаки, и на *базисном знаке данных систем* (их *таксоне*) (Рис. 1 ниже).

Начало пирамиды лежит у ее основания, там, где показаны естественные системы с их базисными знаками. Естественными я называю такие системы, которые напрямую шифруют явления, происходящие в природе. Естественный знак – осязаемый знак природного происхождения, по которому восстанавливают, реконструируют всю систему, не находящуюся целиком в поле нашего восприятия. Это тот самый дым, который отмечал Святой Августин в качестве *при-*

знака огня. Мы не видим источник огня (костер, очаг, пожар), но по воспринимаемому дыму можем о нем догадаться. Мы не видим зверя, прошедшего перед нами на том месте, где мы находимся, но по его следу можем судить, что зверь здесь, действительно, проходил, когда приблизительно это случилось, и даже можем предположить, какой это был зверь. По лужам мы судим о прошедшем дожде, по разрушениям – об имевшем место обстреле данной территории и т.д. и т.п.

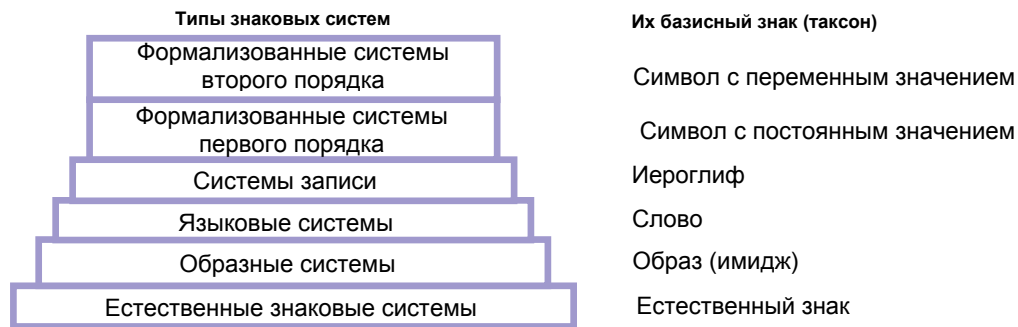


Рис. 1 Пирамида знаковых систем

Таких естественных систем и реальных свидетельств о них (естественных признаков) видимо-невидимо, и они являются первыми шифровками, то есть, первыми знаками, с которыми столкнулось человечество. Они были стартовой площадкой для возникновения знаковой культуры вообще. Когда люди поняли, что они могут воспользоваться естественными знаками, чтобы расшифровывать недоступные для непосредственного восприятия явления, они сделали первый шаг к тому, чтобы стать «символическими животными». В настоящее время существует множество сложных естественных систем знаков, которые реализуются при помощи изоощренной техники, но начинали люди с самого простого, и это простое давало им возможность выживать в трудных природных условиях. Понимание того, что за летом придет осень, а затем и зима с ее холодами и снегом, приводило к тому, что «телегу начинали готовить зимой, а сани летом». Понимание того, что по звездам известного сегмента небосклона можно найти нужное направление, сделало возможным мореплавание. Изучение видимых глазу симптомов недомогания дало толчок подлинной медицине, а не ворожбе и заклинаниям, которые применялись ранее.

В иерархии знаковых образований все такого рода системы умещаются под обозначением «естественные», и все вместе они составляют данный тип систем. Вот ответ на вопрос, что такое тип систем: это – все системы, которые имеют тот же самый базисный знак. Дым, время года, построенная остановка для автобуса – все они являются, с одной стороны, реальными предметами и явлениями, а с другой, – служат для нас естественными знаками, благодаря которым мы организуем свое поведение. Основная характеристика естественного знака заключается в том, что он сам – часть системы, часть, по которой реконструируется система в целом. Как часть системы, он выказывает максимальную к ней близость, более того, включенность в нее, что делает степень его абстрактности минимальной по сравнению с прочими базисными знаками.

Естественные знаки являются первыми в истории знакового взаимодействия между природой и человеком. Они отличаются от всех прочих знаков своим естественным происхождением; все другие знаки придуманы людьми. Поэтому я несколько раз назвал их *признаками*, намекая на их естественную природу и первичность их появления в семиотической реальности, которую человек начал создавать. И все же – это полновесные знаки, дающие нам возможность ориентироваться в практической жизни ежедневно и ежечасно. Без них нам пришлось бы ох, как худо!

Следующим типом знаковых систем, пришедшим вслед за естественными и надстраивающимися над ними как в филогенезе человечества, так и в онтогенезе каждого из нас, являются системы образные, имеющие образ (имидж) в качестве таксона. Я посвятил немало страниц в своих сочинениях доказательству того, что именно образное мышление приходит сразу вслед за манипулированием естественными предметами в развитии младенцев. Это – идея Жана Пиаже и других возрастных психологов. Я ее просто у них заимствовал и положил в основу последовательности роста знаковых систем, показанных на схеме. Образ предмета запоминается юным существом вскоре после рождения и создает в нем ожидание нужной ему вещи; эта стадия созревания нашего сознания экспериментально доказана. И приходит она после овладения в определенной мере манипулятивной стадией общения с действительностью и перед стадией овладения язы-

ком. Этот тип включает в себя огромное количество знаковых систем – рисуночных, игровых, ориентировочных и прочих. Практически вся человеческая культура реализуется посредством образных систем. Но сначала о том, что вскоре за овладением основами образных систем приходит очередь систем языковых.

Язык – это следующая стадия в процессе развития человека и человечества, которая приходит после овладения началами образного представления. Мы учимся шифровать окружающую реальность при помощи слов, и они ложатся в основу всех языковых знаковых систем. Слово как знак значительно абстрактнее имиджа, потому что оно значительно произвольней и дальше отстоит от своего референта. Если образ в какой-то мере обязан напоминать обозначаемое, быть подобным по отношению к нему, то слово от этой обязанности освобождается. Оно в основном произвольно по своей природе: лишь очень небольшая группа слов – ономаптоеи – пытаются своим звучанием имитировать естественные звуки, но и они достаточно отклоняются от этого. Все остальные слова абсолютно и изначально произвольны; доказательством чему служат несовпадающие слова в различных языках, применяемые для изображения одних и тех же предметов и явлений действительности.

Кроме того, существует еще один критерий, по которому можно отличить степень абстрактности знака. Каждый переход от одного базисного знака к другому, сопровождается изменением объема шифрующей в одном знаке действительности. Естественный знак шифрует данный предмет *ad hoc* (в каждом конкретном случае): наступающая буря предваряется приближающейся грозной тучей, поведением птиц или наступающим внезапно затишьем – для опытного интерпретатора все это знаки. Но знаки эти очень конкретны и связаны с определенными обстоятельствами. Пейзаж на полотне тоже может быть привязан к тому конкретному месту, где он писался, но вся его прелесть заключается в обобщенном значении любого рисунка или картины. Фотография стремится к конкретике, живопись – к обобщению. Более абстрактные образные системы прямо претендуют на обобщенность своих знаков: в балете, в музыке, в скульптуре, в системе дорожных знаков – повсюду мы видим знаки обобщенных референтов.

Слово делает огромный шаг в этом направлении. Основная масса слов имеет характер коллективных понятий. В одной семиотической работе я встретил очень удачный термин для обозначения данного явления. Автор говорил о разном объеме шифровки в знаках различного семиотического наполнения, называя такой объем «кусками действительности» (*chunks of reality*). Действительно, образ шифрует значительно большие «куски реальности», чем естественные знаки, а слово – куда как большие «куски реальности», нежели образ. Эта тенденция сохраняется и в дальнейших типах знаковых систем.

Вслед за языковыми знаковыми системами приходит очередь систем записи. При их создании человечество ставило перед собой две цели: сохранить для потомства уже существовавшие знаковые системы и увеличить возможности этих систем. Существовал устный язык, но он умирал каждый раз после произнесения какой-либо фразы. Тогда люди придумали письмо, которое закрепляло произнесенное с расчетом на необозримое будущее. Теперь мудрые мысли (как, впрочем, и всякие другие) можно было передавать в самые отдаленные по месту и времени пространства. Таким образом, возникла наука, культура, искусство и обучение, которые по своей природе призваны были аккумулировать мудрость для того, чтобы помогать людям развиваться. Известно, что любой человеческий язык появлялся сначала в устном исполнении, и лишь тысячелетия спустя были придуманы системы для его записи. Люди занимались географическими изысканиями с незапамятных времен, но подлинная география началась лишь после того, как мы научились фиксировать свои изыскания с помощью карт. Музыка улаждала слух человека задолго до того, как была придумана нотная грамота.

Имеется, однако, и другой резон для изобретения систем записи: они позволили расширить диапазон и возможности той или иной записываемой системы. География с картами – это иная география, отличная от той, какой была раньше. Она глубже, точнее и, главное, долговечней, что дает возможность надстраивать последовательные достижения ученых в единой картографической традиции. Записанная речь – совсем иная по своей консистенции, качеству и психологическому воздействию, чем речь устная. Она иначе воздействует на читателя, чем устная речь – на слушателя. Наконец, она открывает перед писателем совершенно иные горизонты, нежели речь самого та-

лантливому оратору. Можно ли было создать текст такой силы как, скажем, «Война и мир» в устном исполнении? Можно ли было создать музыку «Героической симфонии», не изложив ее на нотном листе? Думаю, что ответ будет однозначным. Кроме того, названные тексты сочетаются с миллионами других свершений аналогичного плана, которые аккумулируются в сфере, названной мною семиотической реальностью.

Создание систем записи было необходимой предпосылкой для семиотических свершений еще более абстрактного характера. В науке системы записи являются необходимой предпосылкой для еще более абстрактных построений, они просто необходимы еще до начала каких-либо исследований. Знаковые системы научного характера должны опираться на заранее отработанную систему записи, приспособленную к задачам данной науки. Подлинные химические исследования начались только после того, как была выработана химическая символика. Физика, математика и многие другие науки начинали свой путь с изобретения собственных систем записи. Прежде были лишь слабые и бесследно исчезнувшие попытки, не составлявшие цельной науки. В конечном счете, возникла символика с использованием знаков, постоянно и одинаково шифровавших соответствующие концепты, символика, еще дальше отстоявшая от обозначаемых, чем в предыдущих типах систем. В последнем типе формализованных систем с переменными знаками она включает такие символы, которые уже ничего не обозначают, кроме синтаксического места знака в иерархии, места, наделенного специфическим весом, свойствами и правилами взаимодействия с другими символами системы.

Так возникли еще два вида знаковых систем, самые высокие слои в нашей иерархии. Знаки в них являются наиболее абстрактными из всех. В первом подслое сконцентрированы системы с обозначениями нескольких ведущих концептов той или иной науки, но с обозначениями постоянными. В механике, например, символ **F** всегда обозначает силу, а символ **a** – ускорение. Во втором слое формализованных систем мы имеем дело со знаками, уже ничего конкретно не шифрующими в реальной действительности; они приближаются к конкретному физическому наполнению постепенно, путем последовательных знаковых трансформаций. Таковы обозначенные на схеме формализованные системы первого и второго порядка.

Новая классификация знаков естественным образом вырастает из прежних классификаций – мои первые два уровня совпадают с индексами и иконами Пирса, а последующие уровни конкретизируют его *символы*. Но эта конкретизация дает нам возможность более четко и тонко относиться к различным видам символов, а иерархическое построение всех категорий позволяет понять генетику их происхождения и наделить каждый уровень своей степенью абстрактности. Степень абстрактности нарастает от уровня к уровню. Если выстроить все таксоны снизу по порядку, то отчетливо видно нарастание в них кванта абстрактности: образ обладает гораздо большей абстрактностью, нежели естественный знак, а слово – нежели оба таксона, упомянутые выше. Так же нарастает квант абстракции во всех последующих таксонах.

Это позволяет нам сравнивать все существующие знаки между собой по их содержательному компоненту, а это дает надежду, что в будущем может быть выведена формула для наделения каждого знака и каждой знаковой системы количественными показателями. Такие попытки уже предпринимались на базе моей теории, но пока они не увенчались успехом. Тем не менее, возможность сказать, что данные знаки в соответствующей системе являются более или менее абстрактными, чем знаки иной системы, уже позволяет прийти к определенным практическим заключениям. На этом и зиждутся некоторые педагогические выводы из данной теории, о которых я буду говорить ниже. Впрочем, аналогичные выводы были сделаны и представителями других наук, а не только педагогики.

Следует еще предварительно указать, что моя *теория общей семиотики* включает отнюдь не только классификационную схему знаков и знаковых систем. Она значительно более обширна (написано ни мало, ни много восемь книг), но ее острием оказалась приведенная выше схема; и именно на нее больше всего ссылаются те, кого привлекают мои семиотические разработки.

Педагогические приложения теории

Преподавание математики в начальной школе

В белорусском педагогическом журнале "Пачатковая школа" № 11 за 2008 год появилась статья *Урбан М.А.*, доцента кафедры естественных наук БГПУ им. М. Танка, под названием «По и с к

решения текстовых задач на основе семиотического подхода» [2]. Автор является, видимо, методистом по преподаванию математики в младших классах, и в статье он пишет о том, как лучше научить ребят II-го класса решению простейших задач на начальном этапе обучения арифметике. Он описывает обычную учебную ситуацию: учитель приходит в класс и просит учащихся раскрыть учебник и прочитать из него условия задачи. Условия эти гласят: "Коля и Таня собирали грибы. Коля нашел 3 гриба, а Таня – 2 гриба. Сколько всего грибов нашли дети?" После этого учитель просит решить задачу и записать решение в тетрадях.

Кто-то решает, кто-то не может этого сделать. Что делать учителю с учащимися, которые не справились с задачей? Автор пишет: "Проблема, с нашей точки зрения, заключается в том, что учитель порой не осознает внутренней логики процесса предъявления детям моделей заместителей, действуя скорее спонтанно, нежели рационально. Почему, например, используются картинки с изображением грибов, а не геометрические фигуры (кружки, треугольники)? Почему кружки, а не отрезки? Почему вообще предъявляются модели-заместители одного, а не другого типа?"

Для более глубокого понимания того, какие виды знаково-символических средств используются на уроках математики в начальной школе, целесообразно обратиться к результатам исследований А. Соломоники. Автор предлагает классифицировать знаковые системы на основе степени близости знака к его прототипу. Ниже дана его типология знаковых систем вместе с их базисным знаком.

Важно, что представленная иерархия знаков показывает учителю внутреннюю логику "развертывания" работы с семиотическими средствами. Можно отметить, что каждая следующая в иерархии знаков система является более абстрактной, удаленной от прототипа. Например, письменно оформленный текст – это текст с более строгим логическим содержанием, чем устное высказывание. В результате получается следующая цепочка знаков, имеющая внутреннюю логику их "развертывания":

Этап предъявления знаковых средств	Вид знаково-символического средства	Методический пример
Реальный предмет или ситуация	Естественные знаковые системы (естественные знаки)	Реальная житейская ситуация, связанная с тем, как дети собирают грибы
Изображение в картинках или образах реального предмета или ситуации	Образные системы (образы)	Интерпретация на наборном полотне с помощью картинок с изображением грибов или схематических иллюстраций
Слова, обозначающие реальность	Языковые системы (слова)	Текст задачи, представленный устно
Те же слова, представленные письменно	Системы записи (иероглифы)	Текст задачи, представленный письменно
Текст, «переведенный» на язык цифр, букв, знаков арифметических действий	Математические коды (символы)	Письменное решение задачи

Рассмотрим снова в качестве примера наш сюжет текстовой задачи про сбор грибов. В чем основная причина затруднений в поиске решения? В том, что в процессе обучения нарушается внутренняя логика "развертывания" знаковых средств. С чем имеет дело ребенок в самом начале работы над текстовой задачей? С ознакомлением с письменным текстом задачи, т.е. учитель сразу предлагает ему знаковую систему IV уровня (системы записи) и затем предлагает ребенку перейти от IV уровня к V уровню (математические коды)!

При этом учитель часто думает, что он предъявляет ребенку максимально близкую к реальности модель. Ведь не ознакомившись с идеями семиотики, учитель не воспринимает текст задачи как знаковую систему, уже весьма далекую от прототипа. А поскольку текст задачи воспринимается педагогом как максимально близкая к реальной ситуации модель, ему трудно представить, что ребенок не может воспринимать этот текст так же, как взрослый человек. Переход от IV уровня (письменный текст задачи) к V уровню (запись решения задачи) весьма сложен для ребенка именно потому, что остаются "за кадром" все предыдущие, менее абстрактные знаковые системы, которые намного ближе к реальности и, как следствие, более близки ребенку.

Итак, ребенку предъявляется текстовая задача, нам уже понятно, что далеко не близкая к реальности модель. В используемой нами "системе координат" это модель IV уровня абстрактности! И перейти сразу к V уровню – математической записи решения – для ребенка достаточно сложно. Значит, надо ему помочь – вернуться в предыдущие, более понятные и близкие к реальности знаковые системы".

Далее *Урбан* поясняет, как это сделать, опираясь на те методические приемы, которые полностью доступны учителю, но которые ранее он не собирался использовать. Таким образом, семиотические идеи находят себе применение на самом примитивном уровне преподавания математики в школе. Но не только на начальном уровне!

Применение семиотики для построения курса обучения математике

В июне 2007 года на философском факультете МГУ состоялась конференция на тему «Философия математики: актуальные проблемы». На ней выступала *Н.Ю. Трушкина* с докладом «О возможности параллелизма в описании эволюции предмета математики в онто- и филогенезе».

В тезисах к предложенному докладу [3] она пишет: " Рассмотрение процесса развития математического предмета является исследованием филогенетического характера, описанием, связанным с характером существования математического знания в контексте исторического развития человеческого рода. Однако существует возможность провести некоторые параллели между онтогенетическим развитием индивида и филогенетической эволюцией человечества. Идею такой параллели поддерживает, например, семиотик и лингвист *А. Соломоник*. Его предположение заключается в том, что схему онтогенетического развития человеческого интеллекта, описанную *Ж. Пиаже*, можно применить при анализе исторического развития предмета любой науки, в том числе и математики.

Развитие интеллекта в онтогенезе человека, согласно *Ж. Пиаже*, можно разделить на следующие этапы: сенсомоторная стадия, образная стадия, символическое представление. Для последней стадии развития человеческого интеллекта характерно появление символических кодов. Внутри третьей стадии вслед за *Соломоником* можно выделить следующие этапы: стадия языкового развития (или речевого, т.к. имеется в виду развитие только устной речи), стадия письма, стадия математических кодов.

В классификации знаковых систем в ходе филогенетического развития, предложенной *Соломоником*, эта стадия совпадает с высшей ступенью, уровнем символических знаковых систем. Как утверждалось ранее, большое влияние на формирование знаковой системы оказывают средства, в данном случае знаки-символы. Благодаря символичности средств, системы, создаваемые на базе этих знаков, обладают максимальной самостоятельностью. Эти знаки не обладают значениями вне системы, символ обнаруживает наибольшую привязку к системе и применяется только по ее правилам.

Законы построения таких систем невозможно менять произвольно или под влиянием каких-то внешних условий. В качестве примера принципа функционирования современной символической системы можно привести построение геометрии, проделанное *Гильбертом* в "Основах геометрии". Он начинает с определения основных понятий: "Возьмем три рода объектов: первые объекты будут называться точками, вторые линиями, а третьи – плоскостями". Об основных понятиях следует и достаточно знать только правила их использования в рамках системы, которые определяются рядом аксиом.

Математика отказывается качественно определять свои основные понятия; далее стало невозможным использовать определение точки как объекта, не имеющего протяженности и ширины. Все определения носят чисто функциональный характер, что возможно в первую очередь благодаря символичности используемых средств-знаков.

Проведение параллелей между этапами эволюции математического предмета в рамках онто- и филогенетического описания достаточно оправдано и подтверждается конкретным историческим и экспериментальным материалом".

О введении в школьный curriculum семиотического предмета

Я предложил ввести в школьные программы предмет под названием «Знаки вокруг нас». Такой предмет должен базироваться на семиотической реальности в целом, а не какой-либо частной от-

расли науки. Таким образом, первыми его характеристиками будет то, что это – междисциплинарный предмет, в который материал попадает из различных наук, а не из какой-то одной научной дисциплины. Кроме того, предмет изучения должен включать и различные практические приложения, а не только данные наук. В моем примере (см. ниже) он привязан к уровню школьников V-VI классов, но его можно легко трансформировать для любого класса в школе, начиная с указанного выше уровня. Основным содержанием предмета будет изучение знаков и знаковых систем из соответствующего сегмента действительности. Подчеркиваю, что предполагаемая в проекте аудитория может и должна варьироваться, что потребует каждый раз соответствующей трансформации программы. Само ее содержание тоже будет зависеть от конкретного класса школы, где будет происходить обучение, от типа этой школы и от местных условий, в которых школа живет и работает.

В данном случае я выбрал двенадцать тем, которые рассчитаны на годичный срок обучения. Для каждой темы отводится по два спаренных урока в первую и во вторую неделю обучения каждой темы, с промежутком на выполнение домашних заданий для подготовки и развития излагаемого материала учащимися на втором занятии. На проведение занятий по всем 12 темам потребуется 48 учебных часов (2×24 недели), что приближается к количеству учебных недель в течение года и оставляет необходимый задел для всяких непредвиденных обстоятельств. Все сказанное относится к некоему идеальному варианту осуществления моего предложения, к примерному его воплощению. Однако еще много лет понадобится для экспериментальной проверки его значимости и способов исполнения. Об условиях эксперимента и о его проведении я писал в другом месте. Пока же обратимся к идеальному воплощению предлагаемого предмета. Как сказано, в нем предусмотрено 12 тем:

- Тема I. Русский алфавит

Происхождение кириллицы. Глаголица. Кириллическое письмо. Источники изучения письменности (археология и др.). Современный русский алфавит. Варианты алфавитного изображения (азбука Морзе, азбука Брайля, флажковая сигнализация). Криптография.

- Тема II. Системы счета

Ряд натуральных чисел. Системы счисления. О нуле. Недесятичные цифровые системы. Абак. Нецифровые системы счета – буквенный счет, старославянская кириллическая нумерация. Нецифровые системы счета – пальцевый счет. Буквы в ряде других математических дисциплин, кроме арифметики (например, в алгебре, геометрии и др.).

- Тема III. Языки тела

Жесты. Жесты приветствия и прощания. Жесты школьного обихода. Позы. Выражения лица – мимика. Манеры поведения – этикет. Манеры поведения за столом. История этикета в России.

- Тема IV. Знаки почтения и внимания

Происхождение норм морали. “Благородство обязывает” (как пройти в дверях, поведение в магазине, нормы поведения в школе). Формулы вежливости и извинений. Поздравления и подарки. Выбор подарков. Делай подарки сам. Цветы в подарок (как подобрать букет, икебана). Религиозные праздники (Пасха, еврейский Песах, праздники мусульман). Крестный ход.

- Тема V. Знаки ближайшего окружения

Знаки на улице (дорожные знаки, указатели, вывески и знаки рекламы). Торговые (товарные) знаки. Знаки нашего наружного облика (предметы одежды как знаки, прическа как знак, татуировка и пирсинг).

- Тема VI. Знаки качества, сохранения и использования товаров

Инструкции по качеству товаров и услуг: маркировка пищевых продуктов, ярлыки на одежде, инструкции для покупателей мебели, маркировка на электротоварах. Знаки для создания информационного поля (компьютер, мобильные телефоны).

- Тема VII. Знаки в играх и спорте

Настольные лото. Домино. Судоку. Чайнворд, сканворд, кроссворд. Шашки. Шахматы. Ребусы. Знаки в спорте (символы спортивных федераций спорта, знаки в спортивных играх и на соревнованиях, знаки спортивных разрядов и судейские значки). Олимпийская символика.

- Тема VIII. Коллекции и коллекционирование

Собирание значков (виды значков и их особенности). Коллекции денежных знаков (филателия и бонистика). Коллекции марок. Коллекционирование открыток (филокартия). Коллекции экслибрисов.

- Тема IX. Знаки в различных науках

Примеры знаков в астрономии. Знаки в метеорологии. Знаки в географии. Топография и топографические карты. Знаки в химии. Знаки в физике. Немного о знаках в биологии.

- Тема X. Знаки в музыке

Нотная (музыкальная) грамота. Изображения отдельных звуков и как записывается мелодия. Музыкальные инструменты: струнные (смычковые, щипковые и клавишные) и ударные инструменты. Русские композиторы (Чайковский, Римский-Корсаков, Шостакович, Пахмутова).

- Тема XI. Знаки в изобразительном искусстве

Рисунок и живопись. Краткая история русского изобразительного искусства. Современная живопись. Прикладное искусство на Руси (изделия из кости, плетение кружев, лаковые миниатюры). Художественная фотография.

- Тема XII. Национальная символика

Российский герб и другие символы власти. Государственные флаги. Государственный гимн России. Торжественные церемониалы (инаугурация Президента России). Символика национальных праздников (Рождество Христово, День Победы над фашистской Германией, День России, День взятия Бастилии, День независимости в США). Документы о гражданской принадлежности (свидетельство о рождении, паспорта – внутренний и заграничный).

Таково краткое описание предлагаемого предмета о знаках и знаковых системах. Впервые я выступил с моим предложением на IX семиотическом конгрессе в Финляндии летом 2007 года [4]. Затем предложил его для практического воплощения в школах петербургским учителям. Был организован трехдневный семинар, на котором я подробно рассказывал о проекте. Собрались более 30 учителей из различных школ города. Им были заранее розданы подробные разработки для первых четырех тем, так что обсуждение шло не на пустом месте. В целом отношение оказалось весьма позитивным, и была создана комиссия для воплощения данного проекта в различного типа учебных заведениях Петербурга. Но когда я уехал домой в Израиль, комиссия ни разу не собиралась. Так провалилась первая попытка внедрить мое предложение в школьную практику.

Я, однако, не отчаялся, и на одной из встреч семиотиков в Румынии в 2009 году рассказал о своем плане. Один из участников встречи пригласил меня во Вроцлав (Польша), где обещал возможную площадку для эксперимента в одной из гимназий города. Я приехал и выступил дважды в 13-й гимназии г. Вроцлав, где встретил необычайно дружественный прием. Первый раз я выступал перед учащимися старших классов, вторично – перед учителями гимназии. И снова неудача – никакого продолжения не последовало. Основной причиной неудач, как мне кажется, является огромная загруженность, как учителей, так и учащихся текущими вопросами преподавания и воспитательными мероприятиями. Для новых предложений, даже весьма перспективных, просто не остается ни времени, ни сил.

Однако я не теряю надежды, что где-нибудь и когда-нибудь лед тронется, и мой проект найдет практическое применение. Мною написана не только программа изучения семиотической дисциплины, но и примерный ее учебник. Так что, если найдется энтузиаст, который рискнет организовать эксперимент в своей школе по внедрению предлагаемого мной предмета на практике, он может обратиться ко мне за помощью (semiosol@netvision.net.il) и бесплатно получить готовое пособие.

Таковы те продолжения, которые уже обнаружили для приложения *теории общей семиотики* к практической педагогике. Я привел лишь три примера, два из которых были инициированы не мною, а неизвестными мне специалистами педагогами. Убежден, что в будущем количество педагогических приложений семиотики многократно увеличится.

Литература:

1. Соломоник А. Язык как знаковая система. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2010.
2. Урбан М.А. Поиск решения текстовых задач на основе семиотического подхода. В: http://pshkola.by/isfiles/000115_708498_zmest_2008.doc
3. Трушкина Н.Ю. О возможности параллелизма в описании эволюции предмета математики в онто- и филогенезе. В: <http://www.philos.msu.ru/fac/dep/scient/confdpt/2007/theses/trushkina.pdf>
4. Соломоник А. и Самощенко Л. Предложение о семиотическом предмете в школе. Тезисы 9-го международного конгресса семиотиков в Финляндии. Иматра, 2007.

**СОЗДАТЕЛИ ПЕРВЫХ УЧЕБНЫХ КНИГ ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ –
БУКВАРЕЙ И АЗБУК XVI – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВВ.**

**FOUNDERS OF THE FIRST EDUCATIONAL BOOKS
FOR ELEMENTARY TEACHING OF LITERACY – ABC-BOOKS AND ALPHABETS
OF XVI th – THE FIRST QUARTER OF XVIII th CENTURIES**

Агаджанов Б. В.

Библиотекарь центра образования «Европейская гимназия», г.Москва.

Agadzhanov B.V.

Librarian of the Moscow educational centre «The European grammar school»

Аннотация. В статье приводятся сведения о жизни и деятельности выдающихся представителей отечественной культуры и просвещения XVI – начала XVIII столетия, которые стояли у истоков книгопечатания в России и являлись авторами первых учебников для начального обучения грамоте: И.Фёдорове, М.Смотрицком, Ф.Прокоповиче и др.

Annotation. This article shares a data on life and activity of outstanding representatives of native culture and enlightenment of XVI – the beginnings of XVIII century, which stand at the beginnings of book publishing in Russia and were the authors of the first textbooks for elementary education of reading and writing: I. Fedorov, M.Smotriczkij, F.Prokopovich and others.

Ключевые слова. Азбука, букварь, книгопечатание, просветители.

Keywords. Alphabet, the abc-book, book printing, enlighteners

Среди выдающихся деятелей отечественной культуры и просвещения от начала книгопечатания в данной статье выделены имена творцов, которые наряду с развитием типографского дела и написанием книг духовного и просветительского содержания явились создателями первых учебных книг для начального обучения грамоте – букварей и азбук.

Букварь имеет чрезвычайно важное значение в жизни человека. Часто он является первой книгой, которую маленький ребёнок начинает самостоятельно изучать. Ребёнок с помощью букваря учится читать и писать, тем самым, поднимаясь в своём знании родного языка на новую, более высокую ступень. Именно занятия с букварём позволяют ребёнку ясно и окончательно осознать свою принадлежность к родному языку и родной культуре. Букварь развивает логическое мышление ребёнка, что существенно повышает уровень его интеллекта и является значительным шагом в формировании его индивидуальности, способствует развитию эстетических взглядов ребёнка, помогает ему правильно воспринимать окружающий мир во всей его многообразной красоте. Букварь также незаменим для духовного воспитания маленького человека, формирования морально-нравственных и гражданских качеств личности. Букварь существенно расширяет эрудицию ребёнка, даёт начало многим знаниям, которые и выводят ребёнка на дорогу, ведущую к взрослой, самостоятельной жизни.

Кроме того, букварь – это не только средство образования и обучения подрастающего поколения, но и документ материальной культуры, научного и исторического значения. Ведь, букварь, в специфичной, только ему присущей сжатой и ограниченной по размеру форме отражает главные стороны жизни страны на определённом этапе времени. Изучая букварь, можно ясно увидеть основные идейно-политические взгляды общества, состояние его духовного и нравственного здоровья, положение различных слоёв населения, отражение повседневной жизни и быта народа, его этнографических особенностей, развитие национального языка и литературы, сведения по истории национального книгоиздания. Таким образом, букварь является существеннейшим источником культурных, научных и исторических сведений о человеке, обществе, государстве.

Буквари появляются в результате творческой деятельности конкретных индивидуумов – их авторов. Автору должен быть высококлассным специалистом в области родного языка и литературы, компетентным методистом и опытным педагогом, обладать значительными познаниями в детской психологии и возрастной физиологии. Кроме того, не менее значимым является наличие у авторов, высоких морально-нравственных качеств, как личностного, так общественно-гражданского характера. Иначе говоря, автор должен обладать гармоничным сочетанием интеллекта, опыта и духа. В данной статье предпринята попытка изучения личности авторов букварей XVI – первой четверти XVII веков, их жизни, деятельности и творчества и их роли в просветительской, педагогической, литературной, церковной, общественно-политической жизни.

В нынешнее время чрезвычайно актуальной является проблема взаимоотношений между тремя братскими восточнославянскими народами – русским, украинским и белорусским. Все без исключения авторы азбук и букварей всей своей деятельностью ярко демонстрировали, что считают восточных славян едиными в культурном, духовном и политическом отношении и внесли существенный идеологический вклад в их последующее объединение и гармоничное сосуществование. Они рассматривали русский, украинский и белорусский этносы как части единого целостного национального организма. Все три народа представляют собой единое целое в культурном, языковом, религиозном и духовном отношении. Объединению трех народов посвятили свою жизнь русские Иван Федоров, Василий Бурцов, Карион Истомир, Федор Поликарпов, белорусы Лаврентий Зизаний, Мелетий Смотрицкий, Спиридон Соболев, Симеон Полоцкий, украинцы Тимофей Вербицкий, Гавриил Бужинский, Феофан Прокопович.

Слова «азбука» и «букварь», употребляются в данной статье как синонимы в значении «учебные пособия, предназначенные для первоначального обучения грамоте, как детей, так и взрослых, ранее не владевших чтением и письмом». Название «азбука» вошло в употребление в книжном деле гораздо раньше названия «букварь», ещё в допечатный период, и происходило от первых двух букв славянского алфавита «аз» и «буки, что, в свою очередь, шло от греческого «альфа» и «вита» («бета»). «Азбука» обозначала, в то время как учебное пособие для овладения грамотой, так и просто написанный от руки славянский алфавит. Данный термин в первом своём значении перешёл в 1574 и на печатную книгу. Название же «букварь», первоначально «употреблялось в значении «книжник», «грамотей», то есть относилось не к книге, а к человеку» Лишь в XVII веке название «букварь» начинает получать широкую известность. Первой книгой, названной букварём, стало учебное пособие М. Смотрицкого, напечатанное в 1618 году на территории Речи Посполитой. Непосредственно в России название «букварь» было усвоено лишь в ходе религиозных реформ патриарха Никона начиная с 1667 года.

С этого времени данные названия стали употреблять дифференцированно. Под азбукой стали понимать рукописные и печатные пособия небольшого объёма, имевшие форму листка или таблицы и предназначенные преимущественно для обучения письму. К букварям же стали относить расширенные пособия, предназначенные преимущественно для обучения чтению, имевшие исключительно форму печатной книги с объёмом в десятки страниц и включавшие значительный учебный материал. Такой подход к названиям учебных грамматических пособий доминировал до начала XVIII века, пока в 1710 году печатные учебники вновь не стали называть азбукой. С этого времени оба названия являются, по сути, синонимами – и азбука, и букварь, в большинстве случаев, практически не отличаются друг от друга. Учебные пособия, упомянутые в статье, имеют и то, и другое названия. Причём, в ряде случаев учебники не имеют титульного листа и, соответственно, точного названия. Поэтому название азбука или букварь даётся, в значительной степени, исходя из общепринятых названий того или иного временного периода. Кроме того, следует упомянуть, что небольшое количество учебников для начального обучения грамоте, аналогичных по содержанию азбукам и букварям, носили название «грамматика».

Под русскими азбуками и букварями подразумеваются книги, напечатанные на церковнославянском языке русского извода – едином литературном и богослужебном языке восточных славян (то есть русских, украинцев и белорусов) независимо от того, были ли они изданы на территории непосредственно Московской Руси или же на территории польско-литовского государства.

На протяжении рассматриваемого периода времени буквари печатались очень часто, постоянно переиздавались, выходили большими тиражами и по весьма низким ценам, так как они «были рас-

считаны на обслуживание всех регионов государства и всех социальных слоёв общества» Однако, несмотря на значительное количество напечатанных экземпляров, число сохранившихся до наших дней азбук и букварей невелико. Так, целый ряд учебников сохранился лишь в единичных экземплярах – 1-2 из нескольких тысяч выпущенных, а некоторые буквари не сохранились вовсе, и о них остались лишь упоминания. Поэтому точный подсчёт количества изданных за 150 лет букварей вряд ли возможен. В разных источниках фигурируют различные цифры. Причём цифры в исследованиях с течением времени существенно меняются в сторону увеличения. Так, по подсчёту В.С. Сопикова, до конца XVII века было напечатано 19 букварей, по данным, приведённым Е.А. Кузьминовой – более 40. Количество букварей, изданных в XVII веке на Московском печатном дворе, оценивается С.П. Лупповым в 8 изданий, а И.В. Поздеевой – в 16. По нашим подсчётам, в период с 1574 по 1724 годы было напечатано около 90 изданий азбук и букварей. Из них примерно 10% приходится на XVI век, примерно 50% на XVII век и примерно 40 % на первую четверть XVIII века. Около 60 % учебников вышло на территории Русского государства, остальные на западнорусских землях, входивших в то время в состав Речи Посполитой. Всего в печатании букварей приняло участие 19 типографий, принадлежавших государству, монастырям и частным лицам и расположенных в 13 городах. Точные тиражи букварей доподлинно неизвестны, но исходя из того, что, к примеру, в XVII веке на Московском печатном дворе средний тираж одного завода составлял 1200–2400 экземпляров то можно говорить о сотнях тысяч книг.

В настоящее время, безусловно, подтверждено авторство 11 человек, написавших 12 букварей. Это Иван Фёдоров, Лаврентий Зизаний, Мелетий Смотрицкий, Тимофей Вербицкий, Спиридон Соболев, Василий Бурцов, Симеон Полоцкий, Карион Истомина, Фёдор Поликарпов, Гавриил Бужинский, Феофан Прокопович. Именно их жизнь и деятельность, их внушительный вклад в отечественную культуру и просвещение и рассматривается в данной статье. Творчество тех деятелей культуры и просвещения, чьё авторство не подтверждается весомыми доказательствами, например, таких как Епифаний Славинецкий и Афанасий Пузина, в настоящем исследовании не рассматриваются. Буквари перечисленных безусловных авторов вышли 39-ю изданиями в 11 типографиях 9 городов, расположенных на территориях нынешних Российской Федерации, Украины, Белоруссии и Литвы: И. Фёдорова во Львове и Остроге у князя Константина Острожского; Святодуховского братства в Вильне и Евьё; Т. Вербицкого в Киеве; С. Соболева в Кутейно; Могилёвского Богоявленского братского монастыря в Московском печатном дворе; Верхней типографии в Москве; Петербургской синодальной и Петербургского Александра-Невского монастыря.

Создатели букварей всегда могли привлечь на свою сторону сильных мира сего. Их горячая убеждённость в правильности поставленной цели, искреннее стремление распространить по всей русской земле семена просвещения, первоклассная образованность и умение вести правильные речи, производили на власть предрежающих неизгладимое впечатление. И они не только обеспечивали просвещение и книгопечатание необходимыми средствами, но и, что было в то время не менее значимым, предоставляли им значительную политическую поддержку. Гетман Григорий Ходкевич, князья Константин Острожский, Богдан Огинский, Богдан Статкевич, митрополит Иов Борецкий, государи Алексей Михайлович и Фёдор Алексеевич – вот далеко неполный список тех, кто благоволил книгопечатному и просветительскому делу.

«Друкарь книг пред тем невиданных» (Иван Фёдоров)

Иван Фёдоров (около 1510–1583) – это имя в истории русского книгопечатания, русской культуры, русского просвещения гораздо больше, чем просто имя. Вклад его в нашу жизнь колоссален. Ведь, открывая сейчас любую отечественную книгу, мы прекрасно понимаем, что обязаны этим замечательным подарком для разума и сердца именно Ивану Фёдорову. Однако, к огромному сожалению, о жизни этого замечательного человека известно гораздо меньше, чем бы хотелось знать благодарным потомкам. Особенно это касается первой половины жизни первопечатника. В настоящее время сведений о дате и месте его рождения, а также о происхождении его семьи нет. Существуют только предположения о том, что Иван Фёдоров родился в простой семье[8, с.14]. Версии о его аристократическом происхождении не подтверждаются.

Фёдоров, видимо, с самого детства был очень образован, начитан и знал иностранные языки. Иначе трудно объяснить его обучение в одном из лучших университетов Европы тех времён – Краковском. Опять же прямых доказательств учёбы Ивана Фёдорова в Кракове нет, но существующих косвенных сведений вполне хватает для подтверждения данного факта. Одним из подтверждений отличного, в том числе и университетского образования Фёдорова является то, что позднее он был взят на службу в «престижную», говоря современным языком, кремлёвскую церковь Николая Гостунского. Эта церковь была широко известна всему московскому люду своей чудодейственной иконой. Версия об обучении Фёдорова в Кракове позволяет объяснить многое в его жизни кажущееся непонятным. Так, совершенно очевидно, что первопечатник не мог так быстро и хорошо научиться своему искусству в 50–60-е годы в Москве. Для того, чтобы добиться выпуска столь замечательных книг, Фёдоров должен был иметь довольно большой опыт работы в крупной типографии. Как раз такие типографии и были в Кракове, и они поддерживали тесные связи с университетом.

Затем наступает полностью неизвестный период в жизни первопечатника продолжительностью около 20 лет. Предполагается, что Фёдоров уже в конце 40-х – начале 50-х годов XVI века ввиду своей учёности и образования, а также принадлежности к кремлёвской церкви был близок к «Избранной раде». В первую очередь, – к Сильвестру, а также к митрополиту Макарию, то есть к тем людям, которые и были идейными вдохновителями книгопечатания на Руси. Кроме того, Фёдоров был хорошо знаком с Максимом Греком. Исследователи считают, что именно через Грека, ученика Альда Мануция и попали к Фёдорову итальянские названия многих типографских процессов и материалов, перешедших затем во всё русское книгопечатание.

Также отсутствуют какие-либо чёткие сведения о деятельности в Москве так называемой «анонимной типографии», которая выпустила 7 книг в период, предположительно с 1553 по 1565 годы. Эти анонимные, без указания выходных данных, издания, были известны историкам книги уже свыше ста лет. Однако, до сих пор неизвестны точное время их изготовления, место расположения и статус типографии, а также имена печатавших там мастеров. Но участие И.Федорова в выпуске книг «анонимной типографии» не подлежит сомнению. Фёдоров считал, что донесение до людей печатного слова – это его миссия, данная высшими силами, что он должен положить все свои силы на эту благородную цель. Кроме того, достаточно высокий уровень полиграфического искусства этих анонимных изданий говорит о том, что типографским процессом руководил опытный и знающий печатник, а на эту роль как раз и подходит Иван Фёдоров. Ещё одним аргументом в пользу данной версии служит тот факт, что в последнем «анонимном» издании «заставка является заимствованием с заставки Ивана Фёдорова». [7, с. 25]

Итак, «анонимная» типография напечатала 7 книг предназначенных для богослужебных целей. Причём, печатались они в весьма значительных количествах, и поэтому до наших дней сохранилось достаточно большое число экземпляров. К этому времени, в 1563 году по приказу царя Ивана Грозного в Москве открывается государственная типография. Средств на государево дело не жалели. Фёдоров и его соратник по типографскому делу «клевет» Пётр Мстиславец приступили к печатанию знаменитой, русской книги – «Апостол». 11 марта 1564 года печатание книги было закончено. В русской культуре и просвещении началась новая, ранее невиданная эпоха. Эпоха мысли и слова, облечённая в печатную форму. Эпоха, давшая возможность каждому русскому человеку приобщиться к сокровищнице мирового разума, духа и искусства. «Апостол» был издан очень большим по тем временам тиражом – около 2000 экземпляров. Он выполнен на очень высоком полиграфическом уровне. Пропорции книги строги и тщательно выверены. Шрифт крупный, ясный и чёткий. Двухцветная чёрная и красная печать гармонично сочетаются. Богато художественное убранство Апостола – «гравированный на дереве фронтиспис, 48 заставок, отпечатанных с 20 досок, 22 буквицы, 54 рамки, 24 строки вязи...» [8, с. 104]. Красота изображения апостола Луки на фронтисписе просто поражает воображение.

Талант Ивана Фёдорова был поистине универсален. Почти всё в типографии он делал собственными руками, выполнял все необходимые типографские процессы на всех этапах печатания книги от первой до последней стадии. Он сам проектировал и разрабатывал станы, находил нужные пропорции для получения высокого качества краски, изготавливал пунсоны и матрицы, отливал шрифт, вычерчивал эскизы будущих букв, рисовал картины и заставки, а затем вырезал их на

дереве. В работах Федорова гармонично сочетаются знание уже сложившихся к тому времени западноевропейских способов печати с существовавшими долгие столетия приёмами русской рукописной книги. Для Фёдорова не существовало ни отрицания всего чужого и незнакомого, ни презрения к якобы уже устаревшему и ненужному своему. Кроме того, первопечатник постоянно вносит свои собственные инновации. Он не боится экспериментировать, применять невиданные до сих пор, даже в чём-то дерзкие способы, идти наперекор уже устоявшимся консервативным методам. Ибо книга для Фёдорова – это, прежде всего, творчество, свободный полёт, ничем не ограниченных, разума и духа.

Федоров успел напечатать в Москве ещё 2 книги – Часовники 2-х изданий. На этом деятельность первопечатника в Москве завершилась. Ему и Мстиславцу пришлось срочно покинуть столицу. В чём была причина их неожиданного отъезда до сих пор неизвестно. У исследователей существуют разные, порой полярные, точки зрения. На наш взгляд, наиболее реальным представляется версия о преследованиях печатников со стороны консервативно настроенного духовенства. Те считали, что книгопечатание есть ересь, так как нельзя божественные слова, облакаемые получающим откровение свыше переписчиком-монахом в рукописную форму, изображать с помощью бездушного механического стана. Кроме того, люди должны быть в массе своей невежественны, ибо знание порождает сомнение, а сомнение – ересь. Скорее всего, к духовенству присоединились переписчики рукописных книг, прекрасно понимавших, какой удар массовое книгопечатание нанесёт их ремеслу.

Фёдоров и Мстиславец вынуждены были покинуть родные пределы и отправиться в Литву. Фёдоров, спустя несколько лет, с горечью говорил о «презельном озлоблении, зависти, превращении благое во зло, ненависти и неискренности в разуме, погублении божьего дела» [8, с. 111–112]. Конечно же, необходимость для печатника покинуть свою родину, бросить только что открывшееся и только начавшее приносить свои первые плоды дело, было страшным ударом. Но Фёдорову удалось увезти с собой значительную часть типографских материалов, в первую очередь, матрицы и доски для гравирования. И первопечатник продолжает проводить в жизнь свои далеко идущие замыслы, касающиеся исправления рода человеческого через получение им книжного знания.

Фёдоров явно обладал даром, или даже талантом убеждать. Для того, чтобы открыть свои типографии ему приходилось получать поддержку богатых и влиятельных людей. И Фёдоров находит возможность убедить и гетмана Ходкевича, и князя Острожского в необходимости создания типографии. Он смог также убедить простых горожан Львова предоставить ему средства. Сам первопечатник часто жил в бедности, но главное для него было именно книгопечатание.

Фёдоров был не только великим типографом, но и человеком, имевшим талант педагога и просветителя. В Остроге усилиями князя Константина сложился уникальный учёный кружок, состоящий из выдающихся литераторов, учёных и педагогов тех лет. Возглавлял этот кружок Кирилл Лукарис, будущий Константинопольский патриарх. Была открыта школа, во главе которой стоял известный педагог Герасим Смотрицкий. Фёдоров, несомненно, принимал активное участие в работе этого учёного кружка, особенно тех дел, что касались нового издания Библии. Была проделана колоссальная работа по её исправлению и переводу. И в 1581 году шедевр русского книгопечатания – Острожская Библия увидела свет. Типографская работа Фёдорова потрясала своей красотой, продуманностью, чёткостью и аккуратностью. И спустя четыре века современного читателя охватывает иррациональный трепет, когда он берёт в руки эту бесподобную вещь.

Первое русское печатное пособие для начального обучения также является порождением таланта Ивана Фёдорова. В 1574 году во Львове была напечатана знаменитая «Азбука». Второе издание «Азбуки» было выпущено в 1578 году в имении Князя Острожского в Остроге. Именно Фёдоров выработал универсальную структуру книги и наполнил её конкретным содержанием. И эти творческие находки использовались авторами русских азбук и букварей на протяжении столетий. Можно даже говорить о том, что фёдоровские учебники на два с лишним века стали прототипом многих российских азбук и букварей». Но на протяжении значительного количества времени о них было ничего неизвестно, и только в 50-60-х годах XX века они были введены в научный оборот. Количество выпущенных Азбук точно не определено, но учёные предполагают, что тираж был приблизительно 2000 экземпляров. Азбука построена на буквослагательном способе обучения грамоте. В начале своих учебников Фёдоров расположил алфавит, затем двух и трёхбуквенные

слоги. Далее приводятся сведения из грамматики, особое внимание при этом уделяется глаголам, для которых размещена даже специальная таблица. Также рассказывается об ударениях и частях речи. Заключительная часть состоит из тщательно подобранных наставлений из Священного писания. Эти наставления говорят о гуманистическом подходе Фёдорова к процессу обучения, стремлению к тому, чтобы образование ребёнка было неразрывно связано с его воспитанием в духе христианской любви и взаимопомощи.

Судьба была весьма сурова и несправедлива к русскому первопечатнику. Отказавшийся от спокойной и богатой жизни, ради того, чтобы «рассеивать духовные семена во Вселенной», Фёдоров был практически забыт на очень долгие годы. В лучшем случае о нём вспоминали, как о способном мастере, умельце, выполнявшем сугубо технические функции. Многие не могли представить, чтобы ремесленник мог самостоятельно писать великолепные, полные замечательного литературного таланта, послесловия к выпущенным книгам. В 1909 году большое количество москвичей под проливным дождём собралось на открытии памятника первопечатнику – «первому мученику русской печати».

«Словеснейша дидаскал и вития» (Лаврентий Зизаний)

Лаврентий Зизаний (Тустановский) (год рождения неизвестен – около 1634) происходил из богатого аристократического рода Тустановских. За свою жизнь Зизаний сумел добиться большой известности в качестве педагога, богослова, просветителя, книгоиздателя, литератора. Кроме того, он провёл многие годы в жёсткой и бескомпромиссной борьбе, направленной на защиту православной веры и традиций восточнославянских народов, которых он считал единым духовным и культурным целым. Лаврентий и его брат, знаменитый богослов и полемист Стефан, получили очень хорошее образование. Скорее всего, они учились в Острожской школе, которая по уровню преподавания и подготовке учителей «была не ниже учебных заведений Западной Европы» [2, с. 85]. Есть также предположения, что братья продолжили своё обучение в иезуитском колледже в Ярославле. После завершения учёбы Лаврентий стал «дидаскалом» (учителем) церковнославянского и греческих языков. Выпускников Острожской школы, как правило, отправляли работать на ниве просвещения и богоугодных дел, а именно, в школы, типографии и больницы. Как раз в это время, после 1584 года в крупных городах Украины, Белоруссии и Литвы стали открываться так называемые «братские школы». Они существовали при «братствах» – общественных организациях православных горожан. Братства в этих краях возникли довольно давно. Но ранее они существовали исключительно с религиозной целью, а также для того, чтобы заниматься лишь в небольшом объёме благотворительностью.

Позднее же начали возникать в Западной России такие братства, которые желали служить всей Церкви православной, способствовать распространению просвещения в русском народе. И при этих братствах нового типа стали одна за другой открываться школы. Самыми крупными и известными из них были: Львовская, Виленская, Могилёвская, Киевская, Луцкая, Брестская, Полоцкая. Очень быстро они превратились в крупнейшие центры русского православного просвещения и культуры. Каждая школа имела свой устав. Школой руководил ректор, которого на демократических началах избирали все члены городского братства. В соответствии с уставом преподаватели школы пользовались весьма значительной свободой и самостоятельностью, особенно при определении объёма урока. Обучение в них осуществлялось опытными педагогами по оригинальной методике, которая была весьма продумана и целенаправленна. Огромное значение наряду с обучением придавалось в братских школах воспитанию учеников. Их воспитывали в духе искренней любви к родной вере, языку и культуре, а также в горячем стремлении отстаивать их на протяжении всей своей жизни. Братские школы подразделялись на 2 ступени – старшую и младшую. В школах обучали языкам – церковнославянскому, греческому, латинскому, польскому, а также классическим «*Semptem Artes Liberales*» – семи свободным искусствам, состоявшим из «*trivium*» – грамматики, диалектики и риторики на младшей ступени и «*quadrivium*» – арифметики, геометрии, музыки и астрономии на старшей ступени. Причём, преподавание риторики в братских школах приняло весьма «своеобразный характер церковной проповеди, или духовного красноречия» [2, с. 63].

Именно в таких школах и работал Зизаний учителем: сначала в Львовской, потом в Брестской и Виленской. Он прекрасно понимал, что даже самые замечательные преподаватели не в состоянии распространить знания вширь, среди народных масс. Для этой цели необходимы хорошие, профессионально написанные учебники, изданные большими тиражами. И поэтому Зизаний в 1595 году едет в Вильно, город, славный своими книгопечатными традициями. К этому времени там уже открылась типография Святодуховского братства, уникальнейшее печатное предприятие, выпускавшее книги вплоть до XX века! Функционирование типографии, наряду со школой и госпиталем, предусматривалось уставом братства. Типография обладала хорошим оборудованием и высококвалифицированными мастерами. Можно предположить, что Зизаний к тому моменту был уже опытным преподавателем, а также, что он заранее разработал и подготовил свои учебники. Иначе трудно объяснить тот факт, что уже в феврале 1596 года в братской типографии выходит его знаменитая «Грамматика славенского языка», а спустя год и «Азбука».

При составлении своего пособия для начального обучения грамоте Зизаний в значительной степени опирался на опыт Ивана Фёдорова. Однако его работа носила характер самостоятельного творчества. Азбука Зизания, имевшая название «Наука к читанью и розуменью писма славенского», состояла из грамматического раздела (алфавит, слогосочетания, примеры склонений), текстов из Священного Писания, а также 2-х дополнительных оригинальных разделов.

В работе над Азбукой принял самое активное участие брат Лаврентия Стефан – страстный православный полемист и оратор, и будущий ректор Львовской братской школы. Им было написано «Изложение о православной вере» предназначенное для детей, с целью выработки у них «определённого взгляда против католической экспансии» [2, с. 69]. Это «Изложение...» пользовалось большой популярностью в западнорусских землях, так, оно было напечатано в Букваре М. Смотрицкого 1618 года.

Сам Лаврентий разработал для Азбуки свой уникальный по охвату словарь, под названием «Лексис». При его составлении Л. Зизаний исходил из того, что для правильного понимания и изучения текстов из Священного Писания, толкования встречающихся там многочисленных незнакомых слов необходим словарь, который мог дать ученикам определённые знания об окружающем мире, объяснить им новые термины. Кроме того, была поставлена более объёмная задача – помочь ученикам овладеть простым народным языком, на котором говорили широкие массы. Зизаний использовал для этой цели, в первую очередь, опыт Франциска Скорины по толкованию слов, а также обращался к русским рукописным азбуковникам, латинским и греческим первопечатным словарям. Кроме того, были задействованы сочинения Аристотеля и Мартина Бельского. Всего при объяснении было использовано свыше 2000 слов из различных областей знаний. «Лексис» Зизания был очень популярен и активно использовался в последующие годы. Так, П. Берында положил его в основу своего знаменитого «Лексикона» 1627 года.

Другой знаменитый учебник Зизания – «Грамматика». До «Грамматики» Зизания в западнорусских землях выходили 2 подобных пособия – в 1586 году в Вильне и в 1591 году во Львове, но они были крайне несовершенны. «Грамматика» Зизания, состоявшая из 4-х частей, широко использовалась при обучении в братских школах. До 1619 года, то есть до появления «Грамматики» М. Смотрицкого, книга Зизания была основным пособием для занятий грамматикой на более продвинутом, не начальном уровне. «Грамматика» Зизания была написана очень простым и понятным языком, также была удобна в изучении, так как была построена в форме вопросов и ответов.

Жизнь просветителя была крайне тяжела в материальном плане, он очень бедствовал и поэтому вынужден был часто переезжать с места на место. Кроме того, значительно усилились препятствия, чинимые русскому образованию и книгопечатанию со стороны польских властей. Поэтому в 1619 году Зизаний принял приглашение архимандрита Киево-Печерской Лавры Епифания Славинецкого и переселился в Киев. Он стал активным членом так называемого «учёного кружка» при Лавре, в который входили известнейшие учёные, писатели, книгоиздатели. Одновременно Зизаний преподаёт греческий язык в Киевской братской школе и работает справщиком в знаменитой типографии Лавры. Совместно с П. Берындой, Киприаном и З. Копыстенским он осуществил труднейший перевод с греческого языка сочинения Иоанна Златоуста «Беседы на 14 посланий апостола Павла».

Основной задачей жизни Зизания считал духовное и культурное единение с истинным центром русской жизни – Московской Русью. Поэтому в 1627 году Зизаний едет в Москву с целью издать там свой «Катехизис». Книга была представлена на одобрение царю Михаилу Фёдоровичу и патриарху Филарету. Официальные власти были уже заранее настроены против сочинения Зизания, считая, что оно содержит в себе еретические латинские неправославные взгляды. Зизаний самым достойным образом защищал свою книгу. В итоге, «Катехизис» был, наконец, допущен к печати на Московском печатном дворе. Но тираж так и не был никогда выпущен в продажу и не дозволен для употребления верующими. От него сохранилось всего несколько экземпляров.

Последнее же упоминание о Лаврентии Зизании в документах датировано февралём 1634 года. Мы не имеем больше сведений о дальнейшей судьбе этого замечательного человека.

«Первый российский грамматик» (Мелетий Смотрицкий).

Знаменитый полемист, проповедник, церковный деятель и учёный Мелетий (Максим) Герасимович Смотрицкий (около 1580 – 1633) родился в знатной шляхетской семье. Его отцом был знаменитый ректор Острожской школы, сподвижник Ивана Фёдорова, уже упоминавшийся в нашем исследовании, Герасим Данилович Смотрицкий. Несомненно, природа в данном случае не стала, как принято говорить, «отдыхать на детях», и все таланты отца передались сыну. Мало того, они существенно усилились и приобрели чрезвычайно яркий характер. Можно полностью согласиться с биографом Смотрицкого, который ещё в начале XX века писал: «Жизнь этого выдающегося во многих отношениях человека до такой степени замечательна, и та роль, которую ему пришлось сыграть в истории..., так значительна, что изучающему эпоху конца XVI – начала XVII столетий невозможно не коснуться деятельности его...» [10, с. 1] Смотрицкий обладал невероятно горячим, трепетным сердцем, которое не могло спокойно выносить картин зла и несправедливости, и поэтому, постоянно звало его на яростную и бескомпромиссную борьбу, не терпящую отдыха и остановок. И одновременно, Смотрицкий обладал глубоким, рассудительным, аналитичным умом, который позволял ему спокойно, трезво и объективно искать общую и единую для всех Истину. Сочетание таких, в значительной степени, противоположных черт характера и определили во многом его судьбу и жизненный путь.

Мелетий (вернее, тогда ещё Максим) получил под руководством своего отца замечательное по тем временам образование. Он отлично владел церковнославянским, греческим и латинскими языками, хорошо разбирался в славянской грамматике. Но неутомимая страсть к знаниям не позволяла Смотрицкому остановиться на достигнутом, и он решил продолжать своё обучение. Смотрицкий поступает в Виленскую иезуитскую коллегию. Иезуитские учебные заведения на тот момент считались лучшими в Европе, и Смотрицкий блестяще оканчивает коллегию. Он поступает работать домашним учителем к сыну богатого и влиятельного князя Соломерецкого, сменив на этом посту Лаврентия Зизания, а затем в качестве сопровождающего едет вместе с княжичем в Европу, где продолжает совершенствовать свои знания в протестантских университетах Лейпцига, Виттенберга и Нюрнберга. Встречи с европейски образованными, свободномыслящими людьми произвели на молодую душу Мелетия поистине неизгладимое впечатление. Именно с их помощью он приобщился к пониманию той мысли, что все люди братья друг другу во Христе, а всякая религиозная вражда и нетерпимость бессмысленна и безнравственна.

Возвратившись из просвещённой, реформируемой Европы в родные западнорусские земли, Смотрицкий увидел, каким страшным гонениям подвергается здесь православная вера и древние обычаи предков. К этому времени польское правительство и католическая церковь обрушили массовые репрессии на православных граждан. Так, в Вильне у «православных были отобраны все церкви и монастыри и переданы латино-униатам» [10, с. 21]. Глубоко поражённый возмущённый таким развитием событий Мелетий под псевдонимом «Феофил Ортолог» (Боголюб Златоустый) пишет первое своё религиозно-полемическое сочинение «Фринос или плач Восточной церкви» сразу же ставшее знаменитым. Популярность «Фриноса», проникнутого глубочайшей любовью и сочувствием к гонимой родной вере, у православных была столь велика, что книгу берегли, как сокровище, и завещали её своим детям, как драгоценное наследие. Смотрицкий стал сразу же пользоваться огромным уважением и авторитетом среди православной паствы. «Фринос», напи-

санный на отличном польском языке с использованием многочисленных восточных и европейских источников вызвал самое настоящее бешенство среди католических и униатских полемистов, и они в ответ пишут целый ряд «противосочинений», которые должны были уменьшить вред, нанесённый Смотрицким делу унии. Но даже они всегда признавали глубокий интеллект, высочайшую эрудицию и огромный литературный талант автора «Фриноса».

Смотрицкий тем временем продолжает писать ряд острых полемических работ, направленных против католической экспансии и в защиту православия и родного языка. Одновременно он добивается серьёзных успехов на педагогической ниве. Так, в течение нескольких лет Смотрицкий преподавал на латинском языке свободные науки в Виленской братской школе, а затем был учителем в Острожской школе. Спустя всего лишь некоторое время слава Смотрицкого как педагога была уже столь велика, что ему предложили должность ректора только что созданной Киевской братской школы, будущей знаменитой Киево-Могилянской академии. Смотрицкий сразу же мастерски организовал учебный процесс. В программу школы входило изучение «предметов семи свободных наук», также очень большое значение придавали изучению церковнославянского и греческого языков. Эти языки выступали как литературные языки большого православного ареала, являлись средством культурного общения между восточными и южными славянами.

Смотрицкий окончательно решает посвятить свою жизнь духовному совершенствованию и принимает постриг под именем Мелетия. Очень скоро знаменитый Виленский Святодуховский монастырь, один из главных оплотов православия в западнорусских землях выбирает его своим наставником. Заслуги Смотрицкого в деле защиты православной веры и популярность его среди простого люда была так велика, что в 1620 году собор православных иерархов в Киеве избрал Мелетия архиепископом Полоцким, епископом Витебским и Мстиславским, а рукоположил его в сан сам Иерусалимский патриарх Филофей. Приход Мелетия на архиепископскую кафедру в Полоцке, требовавший, кстати, немалого мужества из-за правительственных репрессий, вызвал у притесняемых православных колоссальный подъём духа. Одновременно Мелетий не перестаёт издавать свои острополемические сочинения. Кроме того, он проявляет себя, как замечательный и красноречивый проповедник, произнеся речь над гробом знаменитого православного Виленского архимандрита Леонтия Карповича. «Казанье на честный... погреб Карповича» до сих пор считается одним из лучших образцов церковных проповедей. Католическая церковь в ответ объявила Смотрицкому анафему и подвергла его гонениям, а польское правительство обрушило на православных невиданные ранее по жестокости репрессии. Однако, Мелетий не прекращает борьбы и пишет новые гневные обличительные сочинения. Но, очень скоро, ему из-за серьёзных опасений за свою жизнь пришлось бежать в Киев. В Витебске православный люд убил известного своей жестокостью и фанатизмом униатского епископа Кунцевича. Власти жестоко расправились с выступавшими, а Смотрицкого совершенно несправедливо обвинили в подстрекательстве к убийству. Прибыв в Киев, Смотрицкий затем совершил длительное паломничество на Восток, внимательно изучив положение тамошних православных церквей.

Как уже отмечалось ранее, Смотрицкий, несмотря на свою многолетнюю активную деятельность по защите православия от католической экспансии, никогда не был догматически ограниченным человеком, способным считать верной лишь одну ветвь христианства. Он искренне считал, что христианство едино по своей сугубо человеколюбивой природе, что в нём «нет ни еллина, ни иудея», и божественный свет истины доступен любому христианину. А поэтому разделение единой христианской церкви на враждующие направления совершенно ненормально. Долг каждого истинного христианина способствовать единению всего христианского мира, созданного на основе любви и понимания. Поэтому надо стремиться к диалогу, находить общий язык и православным, и католикам, и униатам. Но, как это часто бывает, мысли, и взгляды гениального человека существенно опередили своё время. Смотрицкий не был понят православной общественностью — ни иерархами, ни простыми верующими. Его обвинили в предательстве, и даже собирались убить прямо в церкви. Поэтому непонятый и преследуемый Мелетий вынужден был навсегда отойти от православия.

Таланты Смотрицкого ярко проявились не только в церковно-общественной жизни. Он, несомненно, был и способным поэтом и переводчиком. Ему принадлежат замечательные переводы западноевропейских авторов — Петрарки, Гёте, Баптисты. Кроме того, Смотрицкий первым в отечест-

венной поэзии предложил вести классическое метрическое стихосложение, как это было в Древней Греции.

Но вершиной всех талантов Смотрицкого была, безусловно, его деятельность в качестве учёно-филолога. Два его замечательных учебных пособия – «Букварь» и «Грамматика» на много лет стали основными учебниками для изучения русского языка. Обе книги были напечатаны в местечке Евье (ныне Вевис) близ Вильны в имении православного князя Богдана Огинского. Именно там после очередных гонений на православие в Вильне была создана вторая типография Виленского Святодуховского братства. И в 1618 году там вышел в свет «Букварь», а год спустя «Грамматика». «Букварь языка славенска, писаний чтения учиться хотящим в полезное руководство» был первым пособием для начального обучения грамоте, который был назван именно «Букварём», а не «Азбукой» как раньше. Сведений об авторе в букваре не имеется, а составителями учебника названы были монахи Святодуховского монастыря. Но М.Б. Ботвинник убедительно доказал, что авторство данного Букваря принадлежит именно Мелетию Смотрицкому. В частности, Букварь является кратким переложением, вышедшим год спустя Грамматики Смотрицкого, а сам её автор указывал в тексте на необходимость начального обучения грамоте с помощью специально составленного Букваря. В Букваре были творчески переработаны идеи Ивана Фёдорова и Л. Зизания. Особое место в Букваре отводится изучению глагола. Полиграфическое оформление книги явно основано на искусстве заставок и инициалов белорусского первопечатника Франциска Скорины. Букварь 1618 оказал очень большое влияние на многие вышедшие в XVII веке в Литве и на Украине анонимные учебники.

Что касается Грамматики М. Смотрицкого, изданной в том же Евье в 1619 году, то, пожалуй, найдётся мало книг, которые оказали столь мощное и долгое воздействие на российское общество. Спустя более 100 лет М.В. Ломоносов называл это сочинение «вратами моей учёности», утверждая, что именно оно подвигло его посвятить свою жизнь занятиям наукой. «Грамматика» Смотрицкого – единственная из всех сохранила своё научное значение на протяжении всего XVII века, вплоть до появления в 1755 учебника М.С. Ломоносова. Она оказала большое влияние на закрепление и установление норм церковнославянского языка, литературного языка многих славянских народов того времени. Грамматика Смотрицкого несколько раз переиздавалась: в Вильне в 1629, в Москве в 1648 и 1651 годах. А в основу Грамматик Г.Ф. Лудольфа 1696, И. Кошевича 1703, Ф. Поликарпова 1721, Ф. Максимова 1723, В. Адагурова 1731 годов во многом положен этот замечательный труд. Вот почему Мелетия Смотрицкого на полном основании можно назвать великим учёным и «первым российским грамматиком».

«Мастер художества печатного» (Тимофей Вербицкий)

О Тимофее Александровиче Вербицком (годы рождения и смерти неизвестны) из всех авторов, рассматриваемых в данной работе, осталось меньше всего сведений. Практически нам очень мало, что о нём известно. Нет данных ни о дате и месте его рождения, ни о его происхождении, ни о семье, ни о точном времени его смерти. Долгие годы считалось, что печатник Т. Вербицкий выпустил всего-навсего 2 книги. И лишь совсем недавно исследователи стали обнаруживать фрагменты разрозненных документов, с помощью которых мы постепенно стали узнавать о жизни и деятельности этого замечательного типографа, стойкого хранителя традиций Ивана Фёдорова, сумевшего передать их следующим поколениям печатников.

Т.Вербицкий работал в типографии Киево-Печерской Лавры, старейшего русского монастыря, где уже к 1621–1623 годам был высококвалифицированным и опытным печатником, которому поручали самую сложную и ответственную работу. Сама типография была открыта несколькими годами раньше, в 1616, стараниями архимандрита Елисея Плетенецкого. Плетенецкий приобрёл оборудование закрывшейся типографии в Галиции и разместил его в специально построенном здании на территории Лавры. Для бесперебойного снабжения типографии бумагой близ Киева была устроена бумажная фабрика. Дело, начатое Плетенецким, продолжили его преемники – архимандриты Захария Копыстенский и Пётр Могила. Лаврская типография выпускала большое количество продукции, выходившей весьма значительными тиражами. В основном это была православная богослужебная, богословская и полемическая литература, предназначенная для борьбы с

навязываемыми католицизацией и полонизацией. Кроме того, выпускались и научные книги, направленные на сохранение единого общерусского языка и многовековых национальных традиций. Качество печатной продукции было поднято на небывалую доселе высоту, а красота книг была просто бесподобной. Киевские печатники творчески использовали традиции Ивана Фёдорова, а также славянских мастеров Венеции.

К 1630 году типография Киево-Печерской Лавры представляла собой крупное предприятие мануфактурного типа, действовавшее на основе разделения труда. Появились профессии типограф (тередорщик), типонадзиратель (метранпаж), опытыщик (батырщик), столпотворитель (корректор), типоблюститель (хранитель шифров), складачив (наборщик), писмолеатель (словолитец), изобразитель (художник). Типографией руководили «всего типу правитель» и типокароводец. К работе в типографии были привлечены известные деятели культуры – Лаврентий Зизаний, Памва Берында, Тарасий Земка, Киприан, Иосиф Кириллович, Филофей Кизаревич. Книги лаврской типографии пользовались огромной популярностью и широко распространялись не только на востоке Украины, но и на остальных восточнославянских территориях Речи Посполитой – Западной Украине, Белоруссии, Виленском крае, а также в Московской Руси. Так, в 1624 году будущий создатель знаменитого славянского словаря типокароводец Памва Берында направился в Москву, чтобы преподнести напечатанные в лаврской типографии книги царю Фёдору Михайловичу и патриарху Филарету и просить их пожалования и милости.

Как уже отмечалось, Вербицкий к моменту своей работы в типографии уже имел значительную квалификацию и большой опыт. Вербицкий сыграл огромную роль в создании подлинного шедевра типографии Киево-Печерской Лавры, отлично выполненных в полиграфическом отношении и художественном оформлении – «Бесед Иоанна Златоуста на 14 посланий апостола Павла». Об этом свидетельствует тот факт, что в послесловии к книге, печатавшейся в течение 2-х лет, Вербицкий единственный из всех печатников назван «мастером художества печатного» [5, с. 56]

Несомненно, что приобрести такую высокую квалификацию можно было, только работая раньше и в других типографиях, кроме лаврской. И как удалось выяснить в результате исследований, именно Вербицкий был печатником знаменитой книги «Зерцало богословия», выпущенной в 1619 году в частной типографии в Рохманове. Автором книги являлся один из самых талантливых писателей того времени Кирилл-Транквиллион Ставровецкий. То, что Ставровецкий поручил Вербицкому печатать свою книгу говорит о том, что уже тогда Вербицкий считался очень хорошим мастером типографского дела. А значит, он и до того имел значительный опыт работы, скорее всего, в тесно связанных с деятельностью Ивана Фёдорова острожской и дерманской типографиях. Книга Ставровецкого сразу же после выхода в свет вызвала настоящую ярость церковных иерархов. Ставровецкий был обвинён в ереси, а его книгу запретили «покупать, читать, в церквях или дома держать» [5, с.84] под страхом отлучения от церкви.

Огромная заслуга Вербицкого заключается в том, что им были сохранены типографские материалы русских первопечатников, которые он использовал при печатании. В частности, он приобрёл типографские доски Ивана Фёдорова и Петра Мстиславца. Вербицкий прекрасно понимал значение деятельности русского первопечатника и не мог допустить, чтобы его наследие пропало или не было использовано. Так, очередная поездка Вербицкого за материалами Ивана Фёдорова в Острог едва не кончилась для него трагически, он был брошен в тюрьму фанатиками-католиками, подвергся избиению и чудом остался жив.

Однако сильный и твёрдый характер печатника позволил ему уже спустя 4 месяца выпустить первую книгу в собственной типографии. Это была первая частная типография в Киеве и, вообще, на Восточной Украине. Вербицкому удалось заручиться поддержкой киевского митрополита Иова Борецкого. Иерарх ссудил крупную сумму денег для открытия типографии. Вербицкий, названный в документах «товарищем войска Запорожского», на эти средства быстро организовал производство. И уже 7 августа 1625 года в свет выходит «Часослов». В книге использовались московская заставка Ивана Фёдорова и 2 виленские заставки Мстиславца. В предисловии к книге упомянут Борецкий, у которого издатель просит защиты и покровительства. Примечателен тот факт, что в «Часослове» включены песнопения, посвящённые общерусским святым, которые одинаково читались и в Киеве, и в Москве – князьям Владимиру, Борису и Глебу, митрополитам Петру и Алексию. Это

говорит о том, что Вербицкий самым активным образом выступал за единение с Россией. Второе издание «Часослова» вышло спустя 8 месяцев, в мае 1626 года.

Как уже говорилось выше, долгое время считалось, что в частной типографии Вербицкого было выпущено всего 2 этих «Часовника». Но относительно недавно были обнаружены и другие книги. Так, выяснилось, что Вербицким в августе 1628 года был напечатан «Псалтирь изображённая», в которой использовались заставки Мстиславца из Часовника 1574 года [5, с. 69]. А в отделе рукописей Центральной научной библиотеки им. Вернадского Академии наук Украины в Киеве был найден уникальный документ – букварь, изданный Вербицким в 1627 году. Об этом букваре ранее ничего не было известно, и поэтому исследователи с полным основанием назвали его «неизвестным». К сожалению, букварь сохранился только в виде фрагментов, часть из которых существенно повреждена. Однако анализ этих фрагментов позволил сделать вывод, что Вербицкий был не только замечательным печатником, но и крупным просветителем. Букварь построен на тех же принципах, что и азбуки Ивана Фёдорова: сначала дан алфавит славянского языка, затем слоги и склонения слов. Далее идут тщательно подобранные молитвы и нравоучительные изречения из Библии, в том числе и о пользе мудрости и знания. Букварь завершается материалом, предназначенным для обучения счёту. В послесловии сказано, что букварь напечатан «во просвещение разума, возрасту младенческому на роду российскаго».

Вербицкий оказал содействие второй частной киевской типографии, открытой Спиридоном Соболю в 1628 году. В частности, Вербицкий передал Соболю доску, использовавшуюся Иваном Фёдоровым в Москве ещё при издании «Апостола» 1564 года.

Типография Вербицкого просуществовала недолго, всего около 4-х лет. Но она сыграла значительную роль в распространении книгопечатания не только на Украине, но и на территории современных Румынии и Молдавии.

После 1628 года Вербицкий возвращается в типографию Киево-Печерской Лавры. Спустя несколько лет он участвует в выполнении крайне важной международной просветительской миссии. Идя навстречу просьбам молдавского господаря Матая Бессараба о помощи в возобновлении местного книгопечатания, киевский митрополит Пётр Могила отправляет в Валахию типографию с полным набором оборудования и материалов. Вместе с типографией едут и искусные типографы во главе с Вербицким. В 1635 году в городе Долгополе (Кымполунге) впервые после 1588 была напечатана книга – «Требник». Это было очень важным событием, направленным на укрепление православной веры в этих местах и установление тесной духовной и культурной связи с русскими землями. В «Требнике» Вербицкий использовал материалы из своих киевских изданий. Вербицкий передал свои материалы местным печатникам, и они использовались в изданных там книгах вплоть до начала XVIII века. Впоследствии Вербицкий возвратился в Киев, куда привёз часть напечатанных им в Валахии книг, которые затем весьма широко распространились по Украине. После 1642 года о судьбе Вербицкого, к сожалению, больше ничего не известно.

Только самые последние исследования учёных позволили установить большую роль Тимофея Вербицкого, замечательного типографа и просветителя, в развитии книгопечатного дела на юго-западных русских и валахских землях.

«Печатник писаний божественных» (Спиридон Соболю)

Спиридон (Сильвестр) Богданович Соболю (около 1580-1590 – предположительно 1645) происходил из богатого городского купеческого рода. Его отец был бурмистром г.Могилёва известным борцом за дело православия и отстаивания восточнославянских национальных традиций. По предположению исследователей, С. Соболю учился в школе Могилёвского православного братства и в Киевской братской школе, уровень его знаний был очень высок. О начале его книгоиздательской деятельности сведений не сохранилось, хотя существует гипотеза о том, что Соболю начал печатать книги уже в 1616 году в Могилёве. Однако польские власти стали чинить многочисленные препятствия развитию русского книгопечатания в этих краях, и поэтому Соболю, уже посвятившему свою жизнь благородному делу просвещения народа в 1627-1628 годах пришлось направиться в Киев, где он, подобно Т. Вербицкому, получает помощь митрополита Иова Борецкого в открытии собственной частной типографии. Соболю активно сотрудничал с Вербицким, но вся его

деятельность была самостоятельной и в творческом, и организационном плане. Уже в 1628 году печатник выпускает свою первую книгу – «Октоих». Соболев работает чрезвычайно интенсивно и всего за 2 года он издаёт в своей типографии 5 книг, «что не может не вызывать удивления» [4, с.134.] и искреннего восхищения его талантом и энергией. 4 из 5 изданных книг были церковные, а одна – памятник духовной литературы VII века «Лимонарь». Судя по переводу этого сочинения, Соболев прекрасно знал греческий и латинский языки. Соболев считал, что выпуск «Лимонаря» будет крайне полезен для воспитания истинного христианского человека, его дальнейшего духовного самосовершенствования. Однако клерикалы отнеслись к данной книге Соболева с очень большим подозрением, и после Соболева она нигде больше не была напечатана. Спустя 2 года печатник стал испытывать серьёзные затруднения в своей деятельности, и вынужден был покинуть Киев и искать новое место для своей типографии. Обладавший кипучей энергией [4, с. 143] и явным даром убеждения Соболев находит богатого «спонсора» в лице князя Богдана Статкевича. На землях князя располагались крупные православные монастыри и в один из них, Кутейнский, Соболев и переводит свою типографию. Печатник тут же начинает активно работать и уже в 1631 году выпускает здесь первую свою книгу. Соболев обладал большими талантами в книгопечатном деле и при сохранении традиций Ивана Фёдорова отличился многими новациями. Так, в 1628 году он «впервые в практике кириллического книгопечатания ввёл гравюры на меди» [5, с.71]. Тщательность исполнения этих гравюр говорит о том, что они заранее долго изготавливались специально для данного издания. Соболев употреблял в своих книгах значительное количество гравюр, красивые и крайне оригинальные заставки и инициалы с тонким рисунком и изображениями зверей и птиц. Доски для гравюр и заставок по заказу Соболева вырезали искуснейшие монастырские резчики. Кроме того, Соболев, часто не имея средств для приобретения новых досок, оригинально видоизменял уже существующие. Он также широко применял наборный литой орнамент. Шрифт печатника – чёткий выразительный полуустав, а сочетание чёрного и красного цветов доведено до настоящей гармонии. Соболев с огромным интересом следит за книгами, выходящими на Западе, в первую очередь в Польше, и часто творчески перенимает опыт иностранных мастеров.

В Кутейно Соболев выпустил за 2 года в общей сложности 4 книги, как литургического, так и учебного характера. Жизнь Соболева, как и остальных деятелей просвещения и книгоиздания, сурова и полна лишений. Он вынужден был часто переезжать с места на место. Спустя некоторое время печатник перебирается в местечко Буйничи, где печатает 4 книги, а в 1636 году – в Могилёв. Перед отъездом из Кутейно Соболев фактически организовал местную монастырскую типографию, передав ей значительную часть своего личного оборудования и материалов. У Кутейнской монастырской типографии в дальнейшем сложилась весьма интересная судьба. В течение многих лет она активно работала, выпуская книги, и в содержании, и во внешнем оформлении которых явно ощущалась сильное влияние Соболева. А после того, как католики и униаты своими жестокими преследованиями сделали функционирование монастыря невозможным, монахи и ремесленники-миряне при поддержке патриарха Никона переехали в российский Иверский монастырь. Было перевезено и всё типографское оборудование. И в 1657 году типография стала работать на новом месте. А после свержения Никона печатники и оборудование были переведены на Московский печатный двор. Таким образом, незримый образ Спиридона Соболева очень долго присутствовал в книгах, издаваемых на русской земле.

Послесловия С. Соболева свидетельствуют о его большом литературном таланте. Они написаны высокохудожественным, живым и образным языком. Соболев считал, что его миссия как печатника и просветителя заключается в том, чтобы каждый человек мог духовно и нравственно развиваться. Он «стремился приучить своих сограждан к чтению, самостоятельному размышлению, а также к молитве наедине» [4, с. 134].

И главным трудом Соболева на этом поприще стал написанный им букварь. Букварь вышел двумя изданиями – 1634 года в Кутейно и 1636 года в Могилёве. Букварь продолжает традиции Ивана Фёдорова в деле начального обучения грамоте. К сожалению, буквари Соболева сохранились лишь в единичных экземплярах, хотя надо полагать, они выходили значительными тиражами. На оборотах титульных листов обоих букварей размещены прекрасно подобранные с композиционной точки зрения гравюры религиозного содержания. Причём, гравюра Букваря 1636 года имеет явно польское происхождение, что говорит о большой веротерпимости автора и отсутствии у него вся-

кого религиозного догматизма. Букварь также примечателен тем, что впервые в названии букварей упомянуто то, что он предназначен для обучения детей – «Букварь сиречь начало учения детям начинающим чтению извыкати». До этого момента все предыдущие азбуки и буквари специально не выделяли того, что они предназначены детям. Этот факт говорит о том, что Соболев прекрасно понимал, что обучение и воспитание человека надо начинать с самого детства. Буквари начинаются с «Азбуки языка славенского», то есть алфавита, далее идут слогосочетания, подробные понятия грамматических категорий. Соболев считал на примере братских школ, что ученики должны хорошо разбираться в поэзии и поэтому разместил в букварях сведения о первоначальном стихосложении. Для воспитания христианской морали он также тщательно подобрал тексты из Библии, церковные каноны, молитвы. Полиграфически буквари Соболева очень красиво оформлены, так как автор считал, что эстетическая привлекательность учебников значительно увеличит усваиваемость материалов. Буквари Соболева оказали значительное влияние на последующих авторов русских учебных пособий, в особенности на Симеона Полоцкого. А в 1649 году в Могилёве вышло уже третье издание Букваря.

Соболев продолжал работать в Могилёвской типографии до тех пор, пока репрессии со стороны властей и католических, и униатских церквей не вынудили его покинуть монастырские стены. Соболев всю жизнь был ярым сторонником духовного и культурного единства с Московским государством. Поэтому в 1637 году он отправляется в Москву для того, чтобы вести просветительскую деятельность в самом сердце русских земель. В частности, Соболев желает осуществить в Москве переводы богословских книг с греческого языка, а самое главное, открыть в столице школу для преподавания детям греческого, латинского и польского языков.

Идея Соболева об открытии языковой школы намного опередила своё время, что говорит о его передовых педагогических воззрениях. Кроме того, подтверждается мнение учёных о том, что Соболев достаточно активно и успешно занимался преподавательской деятельностью в Киеве. Также Соболев привёз с собой в Москву значительное количество книг, как собственных изданий, так и на иностранных языках. И, самое главное, он совершенно справедливо полагал, что московским печатникам крайне необходимы типографские материалы, в первую очередь, значительное количество шрифтов разного размера. Поэтому Соболев везёт в Москву матрицы мелкого, среднего и крупного шрифтов для печатания книг «двема, трема или четьрма языкома» [4, с. 143]. То есть, явно находясь под сильным впечатлением от киевского «Лексикона» П. Беринды, он предлагает напечатать в Москве словарь на 4-х языках: церковнославянском, греческом, латинском и немецком. В это же время состоялось знакомство Соболева с крупнейшим московским печатником Василием Бурцовым. Бурцов убедился в отличном качестве шрифтов, привезённых Соболевым, и затем приобрёл их. Мелким шрифтом Соболева Бурцов напечатал в 1636 году первое московское миниатюрное издание – «Святцы». Влияние Соболева также ощущается в оформлении книг Бурцова, в частности в активном применении наборного орнамента. Бурцов, в свою очередь, поручил приобрести Соболеву в Польше и Литве оборудование для производства бумаги.

Однако, все московские начинания Соболева не завершились удачно. Официальные власти с крайним недоверием смотрели на «литовского печатника». В их глазах он был лишь католическо-униатским агентом, приехавшим в Москву с коварным планом смущения православных душ. В 1639 году власти не позволили Соболеву вновь въехать в Россию и оставили без всякого внимания все его новаторские предложения. А Бурцов даже вызывался на допрос, где он вынужден был давать показания о своих контактах с Соболевым.

Спустя некоторое время, Спиридон Соболев постригся под именем Сильвестра в монахи Киево-Печерской лавры и стал вновь работать в её типографии «друкарём». Так же, как и у Т. Вербицкого деятельность Соболева на последнем этапе жизни связана с просветительской миссией православной церкви в Валахии. Печатник умер в городе Мултаны в самый разгар своей там работы. Соболев имел большие планы на будущее. Так, он планировал открыть во Львове собственную типографию. Но, увы, смерть помешала осуществить многие его замечательные намерения. А стремление «печатника писаний божественных» нести огонь просвещения на московские земли в некоторой степени осуществилось. Его сын Иван занялся в Москве активной переводческой деятельностью и переводил для Посольского приказа крайне необходимые книги по географии далё-

ких стран. Оборудование же и материалы Соболя ещё на протяжении очень долгих лет успешно применялись во многих украинских, белорусских, русских и румынских типографиях

«Азбучного дела подъячий» (Василий Бурцов)

Крупнейший русский печатник второй четверти XVII века Василий Фёдорович Бурцов (Бурцов-Протопопов) (год рождения неизвестен – после 1655) происходил из семьи подъячих и сам во взрослом возрасте стал подъячим. Подъячие в России XVII века были основными служащими русской государственной системы управления, теми, образно говоря, «рабочими лошадками» на которых повседневно и держалась государственная власть. Выходцы из простого народа, очень часто провинциального, обладали большой работоспособностью, солидным опытом и довольно хорошим образованием – умели читать и писать, а некоторые даже знали иностранные языки. Бурцов первоначально занимался в провинции вопросами уездных переписей. В 1632 году Бурцов также в качестве подъячего, поступил на службу в Московский печатный двор. Сам факт поступления Бурцова на столичную службу говорит о том, что его работа в провинции была хороша оценена. Кроме того, можно считать, что Бурцов был очень образованным человеком, раз ему удалось получить место именно на печатном дворе. Таким образом, Бурцов вошёл в ряды отечественных печатников и стал принадлежать к их пятому, начиная с Ивана Фёдорова и Петра Мстиславца, поколению. И типограф сразу же заявил о себе, хотя это было сделать весьма и весьма непросто на таком крупном предприятии мануфактурного типа, как Московский печатный двор, где работало много высококвалифицированных специалистов.

В связи с разделением труда, ключевая ранее должность мастера – руководителя печатных работ и одновременно специалиста-универсала, начала терять своё значение, а затем к концу 20-х годов XVII века и вовсе исчезла. На первое место выдвинулись наборщики, которые и стали фактическими руководителями. Однако, спустя несколько лет, должность мастера вновь появилась на печатном дворе и снова была окружена таким же уважением и почётом, как и ранее. И первым, «вновь возрождённым» мастером стал именно Василий Бурцов.

Он был столь почитаем на печатном дворе, что его называли не просто «мастером», каковых было много до него, а «азбучного дела мастером», что, несомненно, свидетельствовало о его высочайшем профессионализме. Спустя некоторое время авторитет Бурцова усилился настолько, что ему был присвоен ранее невиданный титул «азбучного дела подъячий». Таким особым званием обладал только Бурцов, никто из печатников в более поздние времена никогда не обладал им. Руководство Приказа книжного печатного дела весьма ценило мастера и платило Бурцову за его отличную работу очень большое жалование. Мало того, правовое и финансовое положение Бурцова на печатном дворе очень быстро стало особым. Ему была выделена приказом патриарха Филарета чрезвычайно крупная по тем временам ссуда в 1132 рубля 5 алтын для приобретения типографских оборудования и материалов.

По сути дела, Бурцов переходил в отношениях с Московским печатным двором на ранее невиданный в отечественном печатном деле арендный принцип. Мастеру передавалась в пользование на территории печатного двора отдельное помещение – «одинокая горница», расположенная в бывшей переплётной и оборудованная специально для него. Бурцов построил 2 печатных стана и для них сам набрал полный штат мастеровых людей в количестве 25 человек. Мастеровые набирались, в основном, из работников же печатного двора. В штабе Бурцова был даже собственный словолитец, что позволяло печатать книги с помощью своего шрифта. Бурцов выплачивал взятую патриаршью ссуду постепенно, расплачиваясь частично деньгами, вырученными от продажи напечатанных им книг, а частично и самими книгами, что говорит о значительной востребованности его продукции.

В 1632 году, во время появления Бурцова на Московском печатном дворе, по распоряжению того же Филарета в Москве была открыта первая школа для обучения детей основам грамматики и греческому языку под руководством грека Иосифа. Представляется весьма возможным, что Бурцов, значительную часть книжной продукции, которую составляла именно учебная литература, направлял именно для нужд этой школы. Первой книгой, напечатанной Бурцовым, был Псалтирь 1633 года. Всего во время работы печатника в Московской типографии было выпущено 12 его

книг 19-ю изданиями. Выпуск бурцовских книг был поставлен, что называется, на «поток» – издания выходили очень быстро и весьма солидными тиражами. Так типография Бурцова успевала выпустить 2-3 издания в год, в то время как, во много раз, превосходивший её и количеством оборудования, и числом работников, и материальными запасами Московский печатный двор печатал в год всего 5-7 изданий. Несомненно, данный факт говорит об отличном ведении работ Бурцовым не только как печатника, но и в качестве предпринимателя. Некоторые исследователи, называют первым частным типографом России именно В. Бурцова, а не В. Киприанова, работавшего на 70 лет позже.

Бурцов был самым настоящим новатором в области полиграфического оформления. Много он делал впервые среди русских печатников. Так, Бурцов в своём «Каннонике» 1641 года первым ввёл в отечественное книгопечатание титульный лист. (Кстати, после Бурцова титульный лист в русских книгах не употреблялся около 20 лет!). До этого выходные сведения указывались в книгах в послесловии. С художественной точки зрения, по меткому определению А.А. Сидорова, «издания Бурцова все вообще интересны, каждое по-своему». В книгах московского печатника гармоничным образом сочетаются заимствования из украинских и белорусских изданий – красочные фигурные заставки, наборный орнамент, светские гравюры, концовки, ранее в московских фолиантах практически не применявшиеся, с самобытными находками самого Бурцова. Шрифт в бурцовских изданиях ясный и чёткий. В 1639 году Бурцов впервые в России напечатал «Святцы», до этого ходившие лишь в рукописных списках. Кроме того, «Святцы» являются первой русской миниатюрной книгой, напечатанной в 1/16 листа. Матрицы для такого шрифта Бурцов приобрёл у С. Соболя. Бурцов также мастерски использовал в своих изданиях сочетание чёрного и красного цветов.

Василий Бурцов по праву считается основателем массовой светской русской литературы. Обычный тираж его изданий составлял 1200 экземпляров, но Азбуки, Часовники и Святцы могли печататься и двойным тиражом в 2 400 экземпляров, и даже 6000 экземпляров!

Самой известной книгой Бурцова безусловно считается его Азбука. Она пользовалась совершенно невероятной популярностью. По последним подсчётам, она издавалась на Московском печатном дворе минимум 10 раз. Причём первые 2 издания Азбуки 1634 не сохранились и о них остались только упоминания в документах печатного двора. А вот остальные издания Азбуки выходили столь большими тиражами, что до наших дней сохранились в весьма значительных количествах. Общий тираж бурцовских Азбук составил, по нашим подсчётам, не менее 23200 экземпляров. Несмотря на значительные по тем временам тиражи спрос на Азбуки был колоссальный, и они очень быстро раскупались, чему способствовала весьма дешёвая цена – 2 деньги (1 копейка). Так, 2400 экземпляров издания 1651 года были распроданы за один день 2 июля. По бурцовским Азбукам учились представители всех сословий, начиная от крестьянских детей и кончая представителями высших аристократических родов.

Существуют сведения, что по Азбуке обучался грамоте даже сам малолетний царевич Алексей Михайлович – будущий российский государь. Бурцовские учебники пользовались популярностью даже у иностранцев, так в Британской библиотеке хранится экземпляр 1637 года, по которому английские купцы и дипломаты изучали русский язык. Азбука Бурцова чрезвычайно ценилась старообрядцами, которые считали именно её настоящим образцом истинной «древлеправославной» книги. Старообрядцы неоднократно переиздавали бурцовские азбуки в своих типографиях, в частности в 1781 году в Супрасли и в 1875 году в Москве. Причём, «старообрядческие издания стремились максимально сохранить особенности оригинала, поэтому их ошибочно принимали за издания самого Бурцова».

Азбука Бурцова вышла в свет в 1634 году. Это была первая в Москве книга, предназначенная для первоначального обучения грамоте. Как сейчас доказано, издание, печатание которого было завершено 20 августа и имело название «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания» не было первым. Существовали, по меньшей мере, 2 более ранних издания, имевших тираж примерно 500 экземпляров, но они не сохранились. Азбука Бурцова в значительной степени опирается на Азбуку Ивана Фёдорова и с точки зрения содержания, и с точки зрения расположения материала. Однако совершенно нельзя сказать, что бурцовский учебник был скопирован с фёдоровских изданий. Это вполне самостоятельное творческое произведение. Бурцов в отличие от Фёдорова уделил больше внимания изучению грамматики, в первую очередь, синтак-

сису и пунктуации. «Кроме того, автор сделал попытку унифицировать написание слов и грамматический строй русского языка в Московском государстве» [1, с. 31], выступив в качестве учёного филолога, что доказывает его прекрасное владение родным языком. В предисловиях и послесловиях к Азбукам отчётливо виден яркий литературно-публицистический талант печатника. Так, в послесловии к Азбуке 1637 года содержится первое в русской печатной книге светское стихотворение о пользе обучения и о необходимости послушания учеников учителю. Большинство исследователей считает автором этих виршей именно Бурцова. Кроме того, автор демонстрирует в предисловии своё хорошее знание методических приёмов обучения. В полиграфическом исполнении Азбуки Бурцова сделаны весьма оригинально. В издании 1637 года первый раз в русской печатной книге появляется гравюра со светским сюжетом, изображающая урок в школе. Бурцов также впервые в Москве стал для лучшего усвоения материала выделять в учебнике заглавные буквы начальных слов красным цветом. С Азбукой Бурцова связана следующая любопытная деталь. В течение многих лет самым старым отечественным пособием по начальному обучению грамоте считался Букварь Симеона Полоцкого 1679 года. И лишь в 1823 году усилиями знаменитого археографа К.Ф. Калайдовича было доказано, что Азбуки В. Бурцова старше более чем на 40 лет.

Одной из самых серьёзных трудностей русского полиграфического дела было отсутствие собственного отечественного бумажного производства. Из-за этого бумагу приходилось завозить из-за рубежа. Она стоила очень дорого, что автоматически вело к удорожанию и печатных книг. Бурцов неоднократно пытался наладить производство бумаги в пределах России, тем самым, рассчитывая существенно снизить стоимость книг и сделать их более доступными для широких слоёв населения. Как уже упоминалось выше, Бурцов пытался через С. Соболя закупить оборудование в Речи Посполитой. После неудачи этой попытки, он не пал духом и, заручившись поддержкой царя, пригласил на свои средства из Германии известного бумажных дел мастера Андреаса Фрума. Фрум работал в Москве вместе с Бурцовым около года, обучая русских работников всем премудростям бумажного производства. В 1640 году Бурцов сообщает царю, что в услугах немца он больше не нуждается, так как все секреты производства бумаги постигнуты [4, с. 144].

О последних годах жизни Бурцова мало что известно. Неожиданно после 1642 года он прекращает сотрудничество с Московским печатным двором. Затем печатник терпит, видимо, существенные лишения, так как он вынужден продать свою коллекцию «харатейных», то есть пергаментных книг. Последнее упоминание о Бурцове относится к 1656 году, когда он пытается в очередной раз организовать отечественное бумажное производство на реке Пахра. Бурцов был несправедливо обвинён в неудаче этого начинания и отстранён от дела. Судя по всему, последние дни своей яркой и наполненной заботой о простых людях жизни великий русский печатник провёл в бедности и безвестности.

«Муж, исполненный разумом» (Симеон Полоцкий)

Симеон Полоцкий (Самуил Емельянович Петровский-Ситнианович) (1629–1680) обладал многими талантами и проявил себя в разных сферах человеческой деятельности. Он был и педагогом, и книгоиздателем, и проповедником, и библиофилом, и церковным деятелем, и первым профессиональным русским поэтом, и первым профессиональным русским драматургом.

Симеон Полоцкий происходил родом из бедной городской семьи. С раннего детства он отличался столь завидным умом, прилежанием и тягой к знаниям, что уже в 8-ми летнем возрасте, оценившие его таланты, взрослые отправили его на учёбу в Киево-Могилянскую академию – лучшее восточнославянское учебное заведение. Академия к этому времени уже успела превратиться в крупнейший центр образования, науки и культуры. Преподавание там вели самые знаменитые педагоги и учёные. В Киев, чтобы получить образование, съезжались молодые люди со всего славянского мира. Авторитет академии был невероятно высок. Греко-славянские образовательные традиции гармонично сочетались со структурой западноевропейских гимназий. Академия делилась на 7 классов. В младших классах учили грамматику, в средних – риторику и поэтику. Те же студенты, которые отличились большими успехами в познании наук и решили принять духовный сан, продолжали обучение в высших классах, где им преподавались 2-х летний курс философии и 4-х летний курс богословия. Лекции читались в основном на латинском языке, продвинуто изучались

греческий и церковнославянский языки. Многие преподаватели академии придерживались гуманистических взглядов на педагогический процесс.

Симеон Полоцкий успешно завершил 14-ти летнее обучение в академии и получил звание «дидакасла» – учителя. Но, несмотря на многочисленные похвалы заслуженных преподавателей, молодой человек прекрасно понимал, что он находится лишь в самом начале долгого и трудного пути к познанию. Он принимает решение ехать в прославленную Виленскую иезуитскую коллегию – учебное заведение с 90 профессорами и 700 учащихся. Несмотря на то, что основой иезуитского образования были идеи контрреформации, в нём была сильна и гуманистическая струя – углублённое изучение античных авторов. Кроме того, иезуиты достигли небывалого умения проводить дискуссии и произносить орации (речи). Молодой Симеон жадно впитывал в себя всё лучшее, что могли предоставить ему различные учебные заведения и образовательные системы.

После возвращения Симеона в родные края, его бывший учитель в Киево-Могилянской академии Игнатий Иевлевич, занимавший к тому времени пост ректора Полоцкой братской школы, предложил Симеону преподавать в ней. Симеон ясно чувствовал, что его призвание к познанию, преподавательской деятельности должно сочетаться с самосовершенствованием, ибо человек только тогда может находиться в согласии с самим собой и окружающим миром, если его дух и разум развиваются в одновременном порыве. Голова должна сдерживать пылкость сердца, а сердце должно возбуждать трезвость головы. Поэтому он принимает решение стать монахом и продолжает свою преподавательскую деятельность. Жизнь Симеона была крайне бедна. Жил он в большой тесноте. Как писал он позже в одном из своих шуточных стихотворений: «Своею полаты за печью имею». Но убогость материальной стороны его жизни никак не сказывалась на его ревностном исполнении обязанностей учителя, поэтому молодой педагог сразу же завоевал доверие и авторитет со стороны, как своих учеников, так и всего братства в целом.

Симеон ещё во время учёбы в Киево-Могилянской академии увлёкся сочинением стихов. В Вильне он стал переводить поэзию с польского и латинского языков. Сохранилось несколько десятков поэтических текстов, созданных Симеоном Полоцким в белорусско-украинский период. Кроме того, он с молодых лет стал собирать свою, ставшую впоследствии знаменитой, библиотеку.

Симеон был страстным любителем драматических представлений, которыми славились многие братские школы на западнорусских землях. Эти школьные драмы «носили ярко выраженный пропагандистский характер, ибо способствовали агитации за школу и православие и борьбе с иезуитскими коллегиями» [2, с. 73]. Симеон писал сюжеты для этих драм и осуществлял их постановку. Будущий первый российский драматург начал свою театральную деятельность именно на школьной сцене.

В это время происходят серьёзные политические события – русские войска в результате войны с поляками заняли Полоцк. В город приезжает сам российский государь Алексей Михайлович. В честь приезда царя Симеон готовит группу своих учеников, которые читают Алексею Михайловичу «декламации» – приветствия в стихах, написанных Симеоном. Впечатление, произведённое на царя, было столь сильным, что он приглашает Симеона посетить Москву. Так отныне жизнь полоцкого монаха оказалась навсегда связана с Русским государством.

Высшие государственные деятели России прекрасно понимали, какую важную роль играют для стремительно развивавшейся и расширявшейся державы просвещение и образование. Поэтому Симеон сразу же получает возможность открыть в московском Заиконоспасском монастыре школу для обучения подьячих Приказа тайных дел. Кроме того, западнорусских монахов охотно принимали домашними учителями в семьи московской знати. Литературные таланты Симеона Полоцкого, его учёность и начитанность оказали на царя Алексея Михайловича столь существенное воздействие, что он назначает его учителем своих детей. Как писал В.О. Ключевский, «Алексей не удовлетворился элементарным обучением, какое получили его старшие сыновья Алексей и Фёдор от московского приказного учителя, велел обучать их иноземным языкам и для довершения их образования призвал западнорусского ученого монаха Симеона Ситниановича Полоцкого».

Симеон не только обучал и воспитывал царских детей, но и произносил при венценосных особах замечательные по своему нравственному содержанию, душевному накалу и литературному оформлению христианские проповеди. Современники говорили, что набожный царь слушал про-

поведи Симеона, замерев дыхание, внимая каждому его слову, и уходил с проповеди глубоко потрясённый до самых основ своей души.

В 1679 году царь Фёдор поручил Симеону составить учебное пособие по начальному обучению грамоте, предназначенное для маленького царевича Петра – будущего Петра I. Так появился знаменитый «Букварь языка славенска». Этот Букварь довольно-таки сильно отличается от предыдущих Букварей. Симеон считал, что огромное значение при обучении детей имеет не только их приобщение к конкретным знаниям, но и развитие в ребёнке морально-нравственных христианских начал. Поэтому только 36 из 320 страниц учебника были предназначены непосредственно для обучения грамоте. Остальные отведены основам церковно-нравственного воспитания и религиозного образования.

Полоцкий был не только практиком, но и крупным теоретиком в сфере образования. Он выступал за самое широкое распространение школ в России, призывал к постройке новых училищ, доказывал необходимость серьёзной подготовки учителей. Он был ярким сторонником учреждения в Москве первого высшего учебного заведения по типу Киево-Могилянской академии. Совместно со своим многолетним другом и помощником Сильвестром Медведевым он разработал учредительную грамоту будущей академии. В ней

предлагалось «в Заиконоспасском монастыре храмы чином Академии устроить и преподавать смена мудрости, науки гражданские и духовные – грамматику, пиитику, риторику, философию разумительную, естественную и нравственную, богословие» [3, с. 212]. Замечательному замыслу Симеона суждено было сбыться уже после его смерти, когда его воспитанники открыли в Москве Славяно-греко-латинскую академию.

Букварь был первой книгой, напечатанной в так называемой Верхней типографии – любимом детище Симеона Полоцкого. Симеон очень тяготился жёсткой церковной цензурой выпускаемой печатной литературы. Тем более что многие иерархи испытывали к нему серьёзное недоверие, постоянно подозревая в тайном «латинстве». Поэтому Симеону удалось убедить царя Фёдора открыть особую государственную типографию в Москве. Она находилась на казённом счету, оборудование, материалы и кадры для типографии поставлял Московский печатный двор. Всякая внешняя цензура отсутствовала, а всю книгоиздательскую политику лично определял Симеон Полоцкий. Типография за короткий срок своего существования успела выпустить всего 7 книг, по большей части, принадлежавших перу самого Симеона. Но значение этой типографии для культурной жизни России чрезвычайно велико: по существу она представляла собой «вольную» типографию со своей программой изданий, предвосхищавшую русское частное книгопечатание XVIII века

Судьба, начиная с момента переезда в Москву, явно благоволила к Симеону Полоцкому. Слава, богатство, покровительство первых лиц государства, возможность заниматься своим любимым делом – разве это не является признаками явной жизненной удачи и благополучия? Но обладающий, благородным, мягким и добродушным характером Симеон, всегда имел большое количество недоброжелателей, начиная от бытовых завистников и кончая религиозными догматиками. И после смерти Симеона им удалось взять «реванш». Церковный собор предал его книги анафеме, было запрещено использовать их в проповеднической деятельности и даже вообще упоминать. Имя Симеона Полоцкого было забыто, о его месте в истории русской культуры говорили только в тех случаях, когда речь шла о воспитании и обучении царских детей. Громадное литературное наследие Симеона долго никем не изучалось. И только многие годы спустя имя Симеона Полоцкого заняло подобающее ему место среди великих деятелей русской культуры и просвещения.

«Хотящий словес иеромонах» (Карион Истомин)

Известный педагог, поэт, переводчик, проповедник, учёный, справщик печатного двора Карион Истомин (1640-е – приблизительно после 1717) был уроженцем г. Курска и происходил из семьи провинциальных подьячих. Начальное образование он получил в своём родном городе. Предполагается, что он был родственником знаменитого литератора и мыслителя Сильвестра Медведева и в значительной степени испытывал в юные годы его влияние. Истомин изначально имел стремление к максимальному совершенствованию не только своих знаний, но и духа и поэтому постригся в монахи Путивльской Молчанской пустыни. Спустя несколько лет Истомин приезжает в Москву и

сразу же производит крайне благоприятное впечатление на патриарха Иоакима своим интеллектом, эрудицией и покладистым, уживчивым характером. Поэтому Иоаким назначает Истомина на почётную и ответственную должность справщика Московского печатного двора.

К первой трети XVII века книгопечатание в Москве достигло уже весьма больших масштабов. И вновь, как в XVI столетии возникла серьёзная проблема исправления допущенных в книгах ошибок. Но она вышла уже на новый, более глобальный уровень. Ведь раньше ошибка переписчика могла привести к неточностям лишь в одной книге, сейчас же ошибки печатников могли привести к неточностям во всём тираже, достигавшего порой нескольких тысяч экземпляров. Поэтому исправление печатных книг приобретает важное государственное значение. Патриарх Филарет решает организовать при Московском печатном дворе корпорацию справщиков. Они выбирались из лиц и светских, и духовных, но преимущественно искали их в монастырях. Специально для справщиков была выделена отдельная Правильная палата на печатном дворе. Они работали на постоянной основе и занимались корректурой и редактированием всех книг, но, в первую очередь, церковных. В помощь справщикам придавались чтецы и писцы. Интеллектуальный труд справщиков хорошо оплачивался, их жалование было намного выше, чем у технических работников типографии. Первоначально справщики осуществляли свою деятельность довольно самостоятельно, но постепенно всё больше и больше попадали под жёсткий контроль церковных властей. Ввиду важности работы справщиков на их должности назначались самые образованные и начитанные люди тех лет. Справщики, кроме своей основной работы, осуществляли переводы, часто были сами авторами книг.

Одновременно с работой на Московском печатном дворе Истомин становится иеромонахом знаменитого Чудова монастыря. Кроме того, он преподаёт греческий язык в типографской школе. Истомин не боится признаться в том, что его знания греческого ещё требуют совершенствования и берёт уроки у основателя школы монаха Тимофея.

Патриарх Иоаким очень ценил Истомина и поручал ему писать для него проповеди, составлять от его лица грамоты и письма, вести переписку с восточными патриархами. Ещё более упрочилось положение Истомина при преемнике Иоакима патриархе Адриане, когда Карион вместе с архидьяконом Ионой фактически стали управлять патриаршими делами. Карьера Истомина стремительно шла в гору и, в марте 1699 года он получает заслуженное назначение на пост начальника Московского печатного двора. Однако Карион не считает, что получение административных должностей должно препятствовать его педагогической деятельности и он продолжает работать учителем, преподавая ещё и в Заиконоспасской школе, основанной Симеоном Полоцким и руководимой ныне Сильвестром Медведевым. Истомин, как и Полоцкий, был убеждённым сторонником открытия в Москве высшего учебного заведения. Он неоднократно обращался с просьбами об учреждении академии к высшим должностным лицам страны, в том числе и к царевне Софье. Поэтому в открытии в 1687 году в Москве Славяно-греко-латинской академии есть существенная заслуга и Кариона Истомина.

Одновременно с руководящей и преподавательской работой Истомин ведёт активную литературную и научную деятельность. Он составляет одно из первых отечественных исторических сочинений – записки о стрелецком бунте «Созерцание краткое...». Очень большое внимание Истомин уделяет переводам с иностранных языков, недаром он считался одним из лучших русских переводчиков тех времён. Среди переводов Истомина целый ряд значительных и важных сочинений иностранных авторов с латинского, греческого и польского языков. Так, он перевёл труд одного из «отцов церкви» Блаженного Августина «Книгу о видении Христа». А самым известным переводом, сделанным Истоминым, является «Книга о хитростях ратных» римского историка Юлия Фронтинана. Истомин не только в полном объёме перевёл этот замечательный труд, но и снабдил его своими многочисленными оригинальными комментариями. Книга предназначалась непосредственно для Петра I.

Поэтический дар Истомина был столь очевиден, что он становится придворным поэтом и пишет множество стихотворений, посвящённых венценосной семье. Стихи Истомина были чрезвычайно разнообразны по своему содержанию. Среди них акафисты, и молитвы, жития святых, эпиграфий и панегирики.

Но основной сферой деятельности Истомина, было образование и воспитание детей. Им написано несколько оригинальных учебных пособий. В частности, «Полис си есть град царства небесного, имущий учение, моление и премудрость» является по сути первой в России детской энциклопедией, в которой даются в стихотворной форме сведения о 12 науках, излагается космография, описываются части света, времена года, церковные праздники. В стихотворном произведении «Домострой» Истомин излагает нормы поведения для детей в семье и обществе.

Но самыми известными учебными произведениями Истомина являются его Буквари. Эти Буквари были предназначены для обучения царевича Алексея, сына Петра I. Истомин прекрасно понимал, что наглядность детских учебников во много раз повышает понимание и усваиваемость изложенных в них материалов. В этом смысле он был совершенно солидарен с воззрениями великого Яна Амоса Коменского. Поэтому Истомин предполагает выпустить Буквари, снабжённые многочисленными красочными иллюстрациями. Вначале были изготовлены 2 экземпляра рукописных Букварей, иллюстрации к которым выполнили лучшие московские миниатюристы. А затем Истомин решается на чрезвычайно смелый и новаторский шаг и в 1694 году печатает первый отечественный целногравированный Букварь. Ранее в России целногравированные книги были выпущены только в Верхней типографии Симеона Полоцкого. Авторами тех гравюр на меди были великие мастера Симон Ушаков и Афанасий Трухменский.

Букварь же Кариона Истомина – произведение, уникальное. Он состоит из 44 листов и снабжён более 400 иллюстрациями. Каждый лист Букваря посвящён одной букве церковнославянского алфавита. Изображения самих букв даются в разных вариантах. Каждую букву поясняют несколько рисунков предметов, соответствующих этой букве. Кроме того, Истомин на каждую букву придумал хорошо запоминающиеся нравоучительные стихотворения. Московский печатный двор не располагал техническими возможностями изготовить подобную книгу. Поэтому Истомин обратился к известному художнику и резчику, мастеру Серебряной и Оружейной палат Леонтию Бунину. Тот изобрёл собственный оригинальный стан, позволяющий выполнять гравирование на меди. И совместными усилиями Истомина и Бунина учебник был выпущен в свет. Ввиду того, что изготовление подобного Букваря было процессом очень долгим и весьма дорогим, тираж книги был небольшим – всего 106 экземпляров. Поэтому книга сразу же стала раритетом, и в первой четверти XIX столетия приобрести Лицевой Букварь Кариона Истомина было для русских библиофилов величайшим счастьем.

Мы согласны с оценкой истоминского Букваря Л.Н. Аверьяновой, которая считает, что «на пороге XVIII века был создан новый учебник, отражающий идеи русского просветителя, новые тенденции русского искусства XVII века, западноевропейские художественные веяния и энциклопедические представления русского человека XVII века» [1, с. 33]

Истомин выпустил для царевича Алексея в 1696 году ещё один печатный Букварь, который имел, в отличие от Лицевого, традиционную форму и содержание, свойственную отечественным учебным пособиям по первоначальному обучению грамоте.

Карион Истомин до самого конца своей жизни продолжал заниматься педагогической деятельностью и в столице, и в провинции. Похоронен это замечательный человек в усыпальнице московского Чудова монастыря вместе с другими известными деятелями русской культуры и просвещения.

Авторы первой четверти XVIII века «Начальственный человек печатного двора» (Фёдор Поликарпов)

Фёдор Поликарпович Поликарпов (Поликарпов-Орлов) (1670-е – 1731) – известный книгоиздатель, переводчик, педагог, учёный, библиофил, коллекционер, как и большинство авторов русских азбук и букварей, имел простое и небогатое происхождение. Но, как мы видим, именно небогатое происхождение очень часто и подвигало родителей давать своим детям замечательное образование. Поэтому Фёдор Поликарпов стал постигать науки с самого раннего детства. Он оканчивает знаменитую типографскую школу при Московском печатном дворе, где на высочайшем уровне было поставлено преподавание греческого языка, а также славянской грамматики. Юный ученик сразу же сумел проявить себя с самой лучшей стороны и обратить на себя внимание всех учите-

лей. Как отмечает исследователь жизни Поликарпова Браиловский С.Н., тот от природы был одарён способностью к языкам и большим прилежанием к наукам. Поэтому, после того, как братья Софроний и Иоанникий Лихуды в 1687 году основали в Москве Славяно-греко-латинскую академию, Фёдор Поликарпов вошёл в число первых пяти лучших учеников, которые были переведены из типографской школы в академию. Академия обучала по самым передовым методикам того времени. В ней преподавался целый ряд наук – грамматика, пиитика, риторика, диалектика, логика, физика. Особое внимание уделялось изучению языков – церковнославянского, греческого и латинского. Лихуды настолько блестяще поставили преподавание, что ученики, спустя уже несколько лет, могли самостоятельно осуществлять весьма сложные переводы. Успехи же Поликарпова были настолько велики, что в 1690 году его рекомендовали на должность книжного писца Московского печатного двора. А когда братья Лихуды вынуждены были оставить академию, то им на замену были поставлены два лучших ученика – Фёдор Поликарпов и Николай Семёнов. То есть Поликарпов явно обладал большим педагогическим талантом. Он и Семёнов успешно руководители академией, а также одновременно осуществляли переводческую деятельность. Так, Поликарпов перевёл сочинение византийского императора Льва «Книга хитрости руководство, воинам в ратоборство».

Успешная деятельность Поликарпова была оценена по достоинству, и его назначают справщиком Московского печатного двора. А уже спустя 3 года Пётр I делает его начальником типографии, то есть фактически руководителем всего российского книгопечатания. Великий преобразователь русской жизни не мог не понимать, что для серьёзных изменений, требующихся для ускоренной модернизации страны, нужна коренная перестройка книгоиздательской отрасли. Поэтому во главе её должны стоять энергичные, образованные, высокопрофессиональные, полностью одобряющие петровские реформы люди. В число именно таких людей и входил Поликарпов. Пётр, несомненно, тщательно присматривался к личности будущего главы российского книгопечатания, и Поликарпов произвёл на царя благоприятное впечатление. Конечно, миссия, выпавшая Поликарпову, была очень и очень непростой, ибо каких только задач не было перед ним поставлено: и техническое переоснащение типографии, и изменение системы организации труда работников, и резкое увеличение количества выпускаемых книг, и массовый перевод иностранной литературы, и переход на новый гражданский шрифт, и содействие в открытии новых типографий. Но, можно с полным основанием сказать, что Поликарпов справился со своей сложной миссией и с честью выполнил все поставленные перед ним задачи.

Став «начальственным человеком печатного двора», Поликарпов сразу же принялся за преобразования, касающиеся его работы. Первым делом, он существенно повысил жалованье работникам типографии, которое не увеличивалось с 1668 года. Затем с целью повышения производительности труда он решает значительно увеличить материальную заинтересованность мастеровых людей. Для этого Поликарпов вводит на Московском печатном дворе подряд. Введение принципа материального стимулирования сразу существенно повысило заинтересованность работников предприятия в увеличении количества напечатанных книг и уменьшении сроков выхода книг из печати. Поликарпов щедро платил за выполненную сверхурочную работу. Для того, чтобы оплата была как можно более точной и соответствующей размеру и характеру работ, по его распоряжению, проводились сложные расчёты. Также Поликарпов в случае необходимости нередко прибегал к найму временной рабочей силы. Кроме того, Поликарпов впервые в истории печатного дела в России ввёл в типографии производственные нормативы. Применение подряда и найма сразу значительно увеличило производительность труда, существенно возросли доходы и рабочих, и типографии.

Ещё одной чрезвычайно важной мерой, предпринятой Поликарповым, была техническая модернизация печатного двора. К тому времени типографское оборудование уже устарело, и не могло справляться с возросшим объёмом печатной продукции. Поэтому в Голландии были закуплены новые печатные станы с железными деталями. Также была применена новая передовая голландская технология при отливке шрифтов, что позволило значительно продлить срок их использования. Поликарпов широко привлекал для обучения русских мастеров иностранных квалифицированных специалистов, в основном из Голландии. Прямо при типографии были организованы курсы, на которых иностранные специалисты должны были обучать русских работников. Как раз во

время руководства Поликарповым печатным двором произошло важнейшее событие в истории русского книгопечатания – переход на новый гражданский шрифт. Употреблявшаяся до этого кириллица была крайне неудобной при печати и прочтении. Новая же азбука была идеальной для появившейся в большом количестве светской литературы. Пётр лично руководил процессом внедрения новой азбуки и тщательно следил за его результатами. Благодаря усилиям, в том числе, и Поликарпова переход на новый шрифт был произведён очень быстро.

После постройки новой столицы на севере страны остро возник вопрос об открытии в Петербурге собственной типографии, так как одного Московского печатного двора было уже недостаточно для производства массовой книжной продукции. Поэтому Поликарпов принял активнейшее участие в организации второй российской типографии, выполнил приказание Петра – «станок друкарный с новыми литерами прислать сюда по первому зимнему пути со всем, что к нему принадлежит, также и с людьми». В конечном итоге с Московского печатного двора организуемой Петербургской типографии было передано всё необходимое для открытия – оборудование, материалы и специалисты.

Ещё одним важным петровским начинанием было основание первой русской печатной газеты «Ведомости». И Поликарпов был одним из редакторов газеты, благодаря стараниям которого «Ведомости» имели шумный успех.

Занятость Поликарпова работой на печатном дворе не мешала ему активно продолжать свою литературную, переводческую и педагогическую деятельность. Поликарпов принимает большое участие в одобренном Петром новом переводе Библии. По прямому распоряжению царя Поликарпов осуществляет перевод с латинского языка знаменитой книги Бернгарда Варения «География генеральная».

Сам Поликарпов выпускает «Грамматику», взяв за основу издание М. Смотрицкого. Также он разрабатывает новые учебные пособия – «Лексикон трязычный» и Букварь. Эти пособия уникальны тем, что впервые в российской практике учебная литература была напечатана сразу на трёх языках – церковнославянском, греческом и латинском. В дальнейшем именно эти пособия явились примером для создания многочисленных прикладных многоязычных словарей. Букварь же Поликарпова (1701г.) впервые совместил в себе основательный грамматический и хрестоматийный материал и значительное количество иллюстраций.

Фёдор Поликарпов в истории русского книгопечатания навсегда останется одним из самых талантливых и энергичных его деятелей.

«Протектор школ и типографий» (Гавриил Бужинский)

О детских и юношеских годах переводчика, проповедника, церковного иерарха, библиофила Гавриила Фёдоровича Бужинского (год рождения неизвестен – 1731) мы практически ничего не знаем. Известно, что он родился на Правобережной части Украины, входившей тогда в состав Речи Посполитой. Судя по всему, родители Бужинского были искренне верующими православными людьми, вдохнувшие в своего ребёнка с самого детства дух православия и стремление к духовному единению со Святой Русью. Поэтому Бужинский ещё мальчиком поступил в Киево-Могилянскую академию. Вероятно, он отличался большими успехами в учёбе и идеальным поведением, так как очень скоро после окончания академии приметивший его патриарший местоблюститель митрополит Стефан Яворский переводит молодого выпускника в Москву. Бужинский получает должность учителя Славяно-греко-латинской академии, что опять же свидетельствует о его незаурядных интеллектуальных и педагогических качествах. Мирская учёность явно не удовлетворяла новоиспечённого дидаскала. Он считал, что светских знаний недостаточно для полноценного развития человека, ибо они лишь расширяют горизонты человеческого ума, но не указывают пути к самопознанию и совершенству. Поэтому молодой учитель принимает духовный сан. Спустя 2 года он был уже рукоположен в иеромонахи. Педагогическая же деятельность Бужинского продолжала успешно развиваться, и в скором времени он был назначен на руководящий пост префекта Славяно-греко-латинской академии. Префект совмещал в своей работе преподавание такой серьёзной научной дисциплины как философия и заботы об экономическом процветании учебного заведения.

Но особенно стал знаменит иеромонах Гавриил произнесением своих знаменитых проповедей. Его проповеди отличались таким прекрасным красноречием и искренним душевным накалом, что мало на кого они не оказывали сильнейшего влияния. Сам Пётр I, прослушав одну из его проповедей, сразу понял, какими большими достоинствами отличается молодой монах, и велел перевести его в только что открытый Александро-Невский монастырь в Петербурге. Бужинский долгое время являлся там единственным иеромонахом и пользовался непререкаемым авторитетом и уважением среди братии. Пётр же явственно увидел в Гаврииле не только страстного проповедника и известного своей учёностью дидака, но и талантливое государственное деятеля, эффективного управленца, который может принести очень большую пользу своей стране. И царь назначает Бужинского на чрезвычайно важную и недавно учреждённую должность обер-иеромонаха флота. Российский флот к этому времени уже достиг своими громкими победами всеевропейской славы. Россия уверенно вошла в число ведущих морских держав. Но крайне важным для поддержания боеготовности флота в высоком состоянии было не только количество кораблей и число пушек на них, но то, каков был моральный дух русских моряков. Ибо не железом бранным силён русский воин, а своей храбростью, героизмом и любовью к Родине! И обер-иеромонах Гавриил, не сходя значительное количество времени на берег, делил с матросами все тяготы и сложности морских походов, пробуждая в них своими горячими проповедями лучшие черты их простых и суровых душ.

Очень высокого мнения о человеческих и профессиональных качествах Бужинского был легендарный иерарх Феофан Прокопович. Кроме того, они полностью сходились в своих взглядах на роль и место церкви в грандиозных петровских реформах. Бужинский принимает активное участие в деятельности знаменитой «Учёной дружины» Прокоповича. А спустя некоторое время, при серьёзнейшей поддержке Феофана Бужинский становится архимандритом одного из самых значительных монастырей России – Ипатьевского. То важное значение, которым новоиспечённый архимандрит стал обладать в церковных делах очевидно из следующего факта: он вошёл в первый состав Священного Правительствующего Синода Русской православной церкви в качестве советника. [6, Кн. 8, ч.1, с. 509].

К этому времени число российских церковных типографий стало стремительно увеличиваться. В их число входили, как новые, недавно открывшиеся, так и существовавшие с очень давних времён и вошедшие в состав России в результате территориальных приобретений. Также в связи реформами в системе образования появляется значительное количество церковных архиерейских школ. Поэтому вскоре возник вопрос о едином управлении и контроле над этими типографиями и школами. В связи с этим Синод принимает решение о создании во всероссийском масштабе структуры полностью отвечающей за их работу. И 21 июня 1721 года Синод назначает Гавриила Бужинского протектором школ и типографий. В качестве рабочего аппарата префекта создана специальная контора. Бужинскому подчиняются все церковные школы на всей территории России, а также 5 из 9 функционирующих в империи типографий.

В это число входят как типографии, существовавшие уже значительное количество лет – Московская, Киево-Печерской Лавры, Черниговского Свято-Троицкого Ильинского монастыря, так и недавно открывшиеся – Петербургская, Петербургского Александро-Невского монастыря. Деятельность Бужинского была направлена, в первую очередь, на наведение порядка в типографиях и максимализации их прибыли. Бужинский повёл жёсткую и бескомпромиссную борьбу против взыточничества и казнокрадства в типографиях. Им были разработаны первые в общенациональном масштабе трудовые нормативы. К этому времени русские типографии представляли собой значительные по размеру производства с полностью сформировавшимся разделением труда. Так, в штате Московского печатного двора числилось уже целых 17 профессий. Ввиду такой сложности производственных процессов Бужинский в 1723 году разрабатывает подробнейшие должностные инструкции для каждого специалиста. Как отметил известный исследователь истории книги Луппов С.П., данные инструкции разработаны столь тщательно, что «воссоздают перед нами всю технологию типографского дела того времени»

Повествуя о Бужинском, нельзя не упомянуть о его деятельности, как переводчика и автора учебной литературы. В это время Пётр лично отдаёт распоряжение о переводах важных, на его взгляд, иностранных авторов и сам контролирует быстроту и качество их выполнения. Поэтому литературные переводы, особенно научной и технической литературы, приравнены к делу госу-

дарственной важности. К переводческому процессу были подключены почти все знающие иностранные языки люди в окружении Петра. Конечно же, Бужинский не мог остаться в стороне. Он, в первую очередь, переводил для Петра сочинения, касавшиеся истории, а также государства и права. Так, в частности, им были переведены с латинского языка знаменитые труды Пуффендорфа «Введение в историю Европейскую» и «О должностях человека и гражданина» и Стратемана «Феатрон, или позор исторический». После смерти Петра I многие переводы Бужинского были сочтены «вольнодумными и еретическими», и они изымались из свободного обращения. И только спустя долгие годы они вновь стали доступны массовому читателю.

Гавриилу Бужинскому принадлежит перевод и составление одной из самых известных и популярных книг петровского времени «Юности честное зерцало». Книга была предназначена для образования и воспитания молодых людей, в первую очередь, дворянского происхождения. Пётр I придавал первостепенное значение вопросам культуры поведения в кардинально изменившемся обществе. Поэтому книга вышла при жизни Петра 4-мя изданиями и значительным тиражом. Она состояла из 3-х частей: новой гражданской азбуки, правил домашнего и общественного поведения для юношества и нравоучительных наставительных повествований. Азбука включала в себя алфавит, упражнения для чтения, нравоучительные чтения и раздел для обучения арабским цифрам. Вторая и третья часть книги состоят из правил хорошего тона, рассказов о необходимом поведении в обществе, советах о добродетелях. Эта замечательная книга имела огромную читательскую аудиторию и переиздавалась вплоть до конца XIX века, вызвав множество подражаний.

Однако истинным призванием Гавриила была всё-таки не государственная служба и не литературная деятельность, а служение Богу. Бужинский считал, что истинно верующий человек не должен тратить свои энергию и время на деятельность, не имеющую прямого отношения к религии. Поэтому он оставляет Петербург и переезжает в Рязань, где возглавляет одну из крупнейших Российских епархий. В Рязани Бужинский в очень короткий срок превращает местную архиерейскую школу в одно из лучших учебных заведений подобного типа в России. Число учеников значительно возрастает, строятся новые школьные помещения, а Бужинский даже вызывает из Киева и Петербурга новых учителей. У Гавриила были серьёзные планы по ещё большему расширению школы, и они вот-вот должны были воплотиться в действительность, но он внезапно умирает в московской церкви прямо во время богослужения. Так завершилась земная жизнь этого замечательного человека.

«Ревностный поборник просвещения» (Феофан Прокопович)

Последним из авторов русских азбук и букварей, чья жизнь и деятельность рассматривается в данной статье является Феофан (Елеазар) Прокопович (1681–1736). И именно в Прокоповиче число разнообразнейших талантов достигло воистину невероятной величины. Трудно даже перечислить все сферы человеческой деятельности, в которых смогла проявиться его гениальная натура. Церковный иерарх, политический деятель, педагог, мыслитель, писатель, поэт, драматург, литературовед, реформатор русского языка, благотворитель, библиофил – вот далеко неполный перечень его талантов. Можно сказать, что великой эпохе грандиозных петровских преобразований нужны были великие люди, настоящие титаны, которые бы смогли вынести на своих могучих плечах весь тяжелейших груз раннее невиданных изменений. Именно к таким великим людям и принадлежал Феофан Прокопович.

Жизнь была очень сурова по отношению к маленькому киевскому мальчику Елеазару. В раннем детстве он потерял отца, а затем умирает и его мать. От голодной смерти его спасает брат матери – известный учёный и педагог, ректор знаменитой Киево-Могилянской академии Феофан Прокопович. Елеазар через всю свою жизнь пронесёт благодарность своему дяде, взяв позже для себя его имя и фамилию. Феофана сначала определили на учёбу в монастырскую школу, после успешного окончания которой, он поступил в академию. С самых юных лет Феофан отличался невероятной любознательностью, восхитительной памятью, колоссальным трудолюбием, а также самостоятельным и независимым характером. Данные качества позволили ему прекрасно закончить весь учебный курс Киево-Могилянской Академии. Особое старание Феофан проявлял при изучении иностранных языков, в первую очередь, латыни. Также в академии он проявил свой недю-

жинный талант оратора и полемиста, легко побеждая своих оппонентов в любых диспутах. Кроме того, у него обнаружился абсолютный музыкальный слух и замечательный голос.

Для Прокоповича никогда не существовало предела совершенствования знаний. Он был глубоко убеждён, что человек должен учиться с раннего детства до глубокой старости, и жизнь предначинана ему именно для учения. «Прямим учением просвещённый человек никогда сытости не имеет в познании своем, но не перестанет никогда учиться, хотя бы Мафусаилов век прожил» [3, с.265]. Потому в 17 летнем возрасте, окончив академию, Феофан отправляется пополнять свой интеллектуальный багаж в Европу, для этого даже выдавая себя за католического монаха. Сначала он учится во Львове, потом в Риме, где он в течение 3-х лет знакомится с философией, поэзией, историей, богословием, красноречием. Он тщательно штудирует многочисленные труды античных и современных авторов в знаменитой Ватиканской библиотеке. Именно там и зародилась горячая любовь Феофана к книгам, любовь, которую он пронесёт через всю свою жизнь.

Феофан не прекращает своего поиска истинных мудрых знаний и после Рима странствует по ведущим университетам Германии, знакомясь с научными взглядами великих европейских философов – Спинозы, Декарта, Лейбница. И только в 1705 году он возвращается в свой родной Киев, где, движимый лучшими побуждениями своей души, принимает монашество, а затем становится преподавателем Киево-Могилянской академии. Знания, полученные им в Европе, были столь обширны, что молодой дидакал, кроме поэтики, риторики, философии, смог сразу же вести преподавание и тех предметов, которые ранее в академии никогда не читались – физики, арифметики, геометрии. Прокопович проявляет себя не только отличным преподавателем-практиком, но и крупным теоретиком. В частности, он пишет трактаты «Натурфилософия», «Поэтика» и «Риторика». «Поэтика» позднее стала любимой книгой М.В. Ломоносова. А в «Натурфилософии» Феофан «стремится сблизить философию с естествознанием, а естествознание базировать на опыте, эксперименте, разуме» [9, с. 34].

Феофан отличался кипучей, совершенно неукротимой энергией, которая настоятельно требовала реализации, своего осуществления в такой деятельности, которая могла бы пойти на пользу всей стране и всему народу. Поэтому карьера академического учёного не могла успокоить его горячего сердца. И в 1709 году, приехавший в Киев Пётр I, слушает в Софийском соборе потрясшую его проповедь незнакомого священника. Могучий интеллект, глубокая эрудиция и железная воля настолько поразила царя, что он сразу же понял, что именно этот безвестный киевский дидакал и будет одним из главных его союзников в невероятном трудном деле реформирования огромной страны. С тех пор жизни Петра и Феофана связаны неразрывной нитью. Прокопович сопровождает царя в Прутский поход, после возвращения из которого, его назначают ректором Киево-Могилянской академии и игуменом Киево-Братского монастыря. А спустя некоторое время Пётр вызывает Прокоповича в Петербург. Так бедный сирота становится «главным идеологом петровских преобразований и их неутомимым пропагандистом» [3, с. 269]. И Феофану достаётся одна из самых трудных задач – привлечь к петровским реформам Русскую православную церковь. Прокопович искренне считал, что церковь не должна быть косной, инертной, догматической силой, погружённой в невежество, суевериях и праздности.

Церковь должна способствовать усилению мощи, могущества и славы русского государства. Ибо только сильное, современное и просвещённое государство может кардинально изменить жизнь своих граждан в лучшую сторону. Государство предназначено для счастья и благополучия граждан, а граждане на протяжении всей своей жизни должны верой и правдой служить своему государству. И только тогда на Руси может наконец-то наступить счастье и спокойствие для православного народа. Феофан был убеждён, что церковь должна активно участвовать в государственных реформах и всячески способствовать государству в его новых полезных начинаниях. Но государство может проводить необходимые обществу реформы только в условиях полного единовластия, а потому церковь должна пойти на существенное изменение и уменьшение своих властных полномочий, так как иначе в стране из-за двоевластия возникнет нестабильность, и начнутся беды и смуты. Церковь должна существовать ради людей, а не люди ради церкви.

Конечно же, такие радикальные взгляды Прокоповича на взаимоотношения церкви и государства вызвали резкое неприятие клерикальных кругов. Феофан давно раздражал догматиков и фанатиков своей широкой образованностью, жаждой самого глубокого познания окружающего мира,

творческим стремлением перенимать открытия, принадлежавших другим странам и другим религиям. Обвинения в ереси и измене православию преследовали Прокоповича всю его жизнь. И даже на высших церковных постах главы Святейшего Синода и архиепископа Новгородского Прокоповичу приходилось отчаянно бороться с этими обвинениями, защищая при этом не столько и не сколько себя, а жизненно необходимые для всей обширной России, для всего великого русского народа реформы и преобразования.

Одним из главнейших условий поступательного развития страны Прокопович считал распространение просвещения. Просвещение для Прокоповича есть «основа исторического развития и общественного благосостояния... оно должно охватывать всю духовную культуру общества» [9, с. 111]. Именно просвещение позволит оценивать человека по его талантам и способностям, а не по происхождению и толщине кошелька. Поэтому даже в самые напряжённые для себя годы Феофан никогда не оставлял деятельности по открытию школ и библиотек, выпуску учебной литературы. Так, Прокопович внёс значительные изменения в программу Киево-Могилянской академии, дополнительно включив в неё такие предметы, как алгебра, геометрия, механика, оптика, география, естествознание, рисование, медицина, сельскохозяйственная экономия. Любимым же детищем Феофана была школа для сиротских детей, открытая им в собственном доме в Петербурге. Все свидетельства современников, а также более поздние исследования, безусловно, свидетельствуют о том, что эта школа была лучшей в России. В неё были приглашены лучшие учителя, в том числе иностранцы, ряд предметов вёл сам Феофан. Прокопович за свой собственный счёт посылал лучших учеников для продолжения обучения в гимназию при Академии Наук или даже за границу. Феофан лично составил школьный регламент, по которому строилась вся работа учебного заведения.

Букварь же «Первое учение отроком...» написанный Прокоповичем, несомненно, был самым популярным букварём России на протяжении всего XVIII века. В период с 1720 по 1724 годы он был издан 12 раз в трёх типографиях. Кроме этого были выпущено 3 издания Букваря на немецком и одно французском языках. В некоторых учебных заведениях он использовался вплоть до середины XIX века. Этот Букварь наряду с обычным грамматическим материалами и молитвами содержал и «тексты, требующие осмысленного и углублённого их изучения». Прокопович считал, что суть образования заключается далеко не в том, чтобы научить детей читать и писать, а суть образования в том, чтобы дать детям правильное и доброе воспитание.

В заключение нельзя не упомянуть об уникальной личной библиотеке Феофана Прокоповича. О ней в те времена ходили самые настоящие легенды. Называлась даже цифра в 30 тысяч книг, что было сравнимо с книжным собранием Библиотеки Академии Наук. На самом деле количество книг в библиотеке Прокоповича, как было подсчитано современными исследованиями, составляло 3205 экземпляров, расположенных по 9 разделам. Это была самая крупная библиотека в России, принадлежавшая частному лицу. Добрая память о выдающемся деятеле Феофане Прокоповиче будет вечно сохраняться в нашей стране, ибо заслуги его перед Россией поистине безмерны.

Создатели русских азбук и букварей XVI – первой четверти XVIII веков внесли огромный вклад в интеллектуальное, культурное, нравственное развитие нашей страны и нашего народа. Их заслуга не только в том, что они дали людям возможность получить начальное образование, научили читать и писать на родном языке, но и в том, что они в значительной степени изменили духовную атмосферу в России. Благодаря их деятельности благодатное просвещение коснулось буквально каждого человека. Образование было выведено из ведения узкого круга церковных деятелей и стало доступно широким народным массам. А человек образованный неизбежно становится не только более интеллектуальным, эрудированным, восприимчивым к окружающему миру, способным адекватно ответить на вызов времени, но и гораздо более совершенным в моральном и нравственном отношении. Но только одного образования человеку недостаточно. Ему необходимо комплексное развитие всех его интеллектуальных и духовных способностей. И здесь разносторонняя гениальность создателей азбук и букварей проявилась в самой полной степени. Высочайшего уровня литература и злободневная общественно-политическая публицистика, страстные церковные проповеди и бескорыстная благотворительность, бесстрашная борьба за сохранение национальной идентичности и серьёзная научная работа, новаторское совершенствование способов и методов книгопечатания и серьёзная переводческая деятельность, открытие доступных школ и

формирование значительных библиотек – всё это самым существенным образом влияло на общую духовную ситуацию в стране, подготавливало серьёзные перемены и в обществе в целом, и в отдельном человеке. Потому что стремление улучшить жизнь рода человеческого, если оно идёт от самого сердца преобразователя и сочетается при этом с его могучим умом и великими талантами, всегда даст самые замечательные результаты.

Литература:

1. *Аверьянова Л.Н.* Буквари в библиотеке имени К.Д.Ушинского [Текст] / Л.Н.Аверьянова // Новое в психолого-педагогических исследованиях: сборник. – М.: МПСИ, 2006. – Вып.1. С.30-41.
2. *Ботвинник М.Б.* Лаврентий Зизаний [Текст] / М.Б.Ботвинник. – Минск: Высшая школа, 1983. – 198 с., ил.
3. *Глухов А.Г.* Ревнители просвещения России X-XVIII вв. [Текст] :учеб. пособие / А.Г.Глухов. – М.: Университетская книга, 2007. – 440 с.
4. *Зёрнова А.С.* Белорусский печатник Спиридон Соболев [Текст] / А.С.Зёрнова // Книга. Исследования и материалы. – М.: Книга,1965. Сб.10. – С.126-145.
5. *Исаевич Я.Д.* Преемники первопечатника [Текст] / Я.Д.Исаевич. – М.: Книга, 1981. – 191 с., ил.
6. История русской церкви [Текст]: в 8 кн./ Макарий (Булгаков), И.К.Смолич. – М.: Изд-во Спасо-Преображенского Валаамского монастыря, 1996. Кн. 8. Ч.1 / И.К.Смолич, 1996. – 800 с.,ил.
7. *Кацпржак Е.И.* Первпечатник Иван Федоров [Текст] / Е.И. Кацпржак.– М.: Книга, 1964. – 96 с., ил.
8. *Немировский Е.Л.* Иван Федоров. Около 1510-1583 [Текст] / Е.Л.Немировский. – М.: Наука, 1985. – 320 с.,ил.
9. *Ничик В.М.* Феофан Прокопович [Текст] / В.И.Ничик. – М.: Мысль, 1977. – 192 с. (Мыслители прошлого).
10. *Осинский А.С.* Мелетий Смотрицкий. Архиепископ Полоцкий [Текст] / А.С.Осинский. – Киев: [б.и.], 1912. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ» В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF «CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF PERSONALITY» IN THE THEORY AND PRACTICE OF CONTEMPORARY CONFLICT STUDIES.

Щербакова О.И.

Доцент кафедры «Управление человеческими ресурсами»
РЭА им. Г.В. Плеханова (Москва), канд. пед наук,

Shcherbakova O.I.

Associate professor of chair “Human resources management”
Plekanov Russian Economic Academy (Moscow), Candidate of science (Education)

Аннотация. В статье представлены традиционные подходы к пониманию таких важных понятий в современной конфликтологии как: «конфликт», «психологическая культура». Вместе с тем автором обозначены и рассмотрены новые, только начинающие входить в научный обиход, понятия – конфликтологическая компетентность, конфликтологическая культура. В статье также предложен авторский взгляд на терминологический ряд: анализируется понятие «конфликтологическая культура личности», ее уровни и содержательные компоненты.

Annotation. This article presents the traditional approaches to the understanding of important concepts in contemporary conflict studies as: «conflict», «psychological culture». However, the authors identified and dealt with new, just beginning to enter the academic community, the concept – conflict competence, conflictological culture. The article also suggested the authors view on a number of terminology: A concept of «conflictological culture of personality», its levels and substantive components.

Ключевые слова. Конфликтная личность, конфликтологическая культура личности, межличностный конфликт, психологическая культура, конфликтологическая грамотность, конфликтологическая компетентность, основные компоненты конфликтологической культуры.

Key words. Conflict personality, conflictological culture of personality, interpersonal conflict, psychological culture, conflictological literacy, conflict competence, the main components conflictological culture.

Традиционно многие отечественные психологические исследования конфликтов осуществлялись преимущественно в рамках деятельностного подхода. При этом приоритет отдавался изучению причин конфликтного поведения, заложенных в совместной деятельности и взаимодействиях, описанию стадий или этапов конфликта, анализу приемов и тактик, применяемых в конфликтном противоборстве, описанию универсальных методов профилактики и разрешения конфликтов. В последние годы, в дополнение к названным составляющим понятийно-категориального аппарата исследователи все большее внимание обращают на понятия, имеющие отношение к характеристикам личности конфликтующих и их роли в конфликте.

Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин [3] относят к ним такие понятия как «конфликтная личность», «уровень конфликтности» и «конфликтологическая компетентность», «разрешение конфликта» и «управление конфликтом». В частности, конфликтной называется личность, которая в силу определенных свойств является инициатором многих негативных или деструктивных конфликтов, а также обладает склонностью вовлекаться в конфликты, созданные другими.

По мнению М.М. Кашапова [9, с. 24], «конфликтный человек, – это человек, который навязывает свою волю, давит на людей, не умеет уступать, несправедливо упрекает и придирается к другим, во чтобы то ни стало отстаивает собственные взгляды, мнения, убеждения и т.д., не способен встать на позицию другого человека.

Мы также считаем, что сегодня вполне правомерно говорить и о формировании конфликтологической культуры личности, которая, несомненно, пересекается с психологической и управленческой культурой, но характеризуется и своими специфическими аспектами.

Конфликтологическая культура предполагает сформированность не только конкретных знаний и практических умений, но и ряда специфических способностей личности, являющихся основой для лучшего понимания других и самого себя, для самосовершенствования, самореализации, благодаря конструктивному решению проблем межличностного взаимодействия. Существующие на сегодняшний день характеристики, как самого конфликта, так и конфликтологической культуры личности (Н.В. Самсонова, Г.И. Козырев) [14, с. 10], не отражают в полной мере внутреннюю психологическую сущность данных явлений, затрудняя тем самым выявление базовых психолого-педагогических условий формирования конфликтологической культуры. К тому же развитие конфликтологической культуры не может эффективно осуществляться в рамках традиционного обучения в процессе овладения лишь системой знаний о конфликтах и методах их разрешения. С нашей точки зрения, существенными возможностями обладает концепция контекстного подхода, предложенная А.А. Вербицким. При изучении курса конфликтологии необходимо последовательное включение студентов в учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность, в ходе которых реализуются три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная (А.А. Вербицкий), обеспечивающие овладение как предметным, так и социальным содержанием изучаемого курса.[4]

Представленные подходы свидетельствуют о важности, научном и прикладном значении данной проблемы, но все же не являются завершенными в понимании и исследовании конфликтов. Необходима большая психологическая конкретизация, как самого понятия конфликта, так и его составляющих.

- Прежде всего, конфликт трактуется через качество отношений между конфликтующими, носящих характер столкновения в ситуации межличностного взаимодействия, чему соответствует следующее определение:
- Конфликт – «это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями [8, с. 32].
- В ряде исследований конфликт трактуется через понятие «противоречие»:
- Конфликт – наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противостоянии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями и чувствами, переживаемыми ими по отношению друг к другу [9, с. 5].
- Конфликт – форма «проявления противоречия, неразрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обусловленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие данного противоречия» [11, с. 13].
- Представленные определения конфликта имеют много схожего, в то же время всегда есть возможность рассмотрения исследуемого явления в ином контексте. Определение конфликта через противоречие соответствует философско-социологическим традициям рассмотрения конфликтов. В психологии понятие «противоречие» требует раскрытия своего психологического содержания, то есть, являясь вполне приемлемым для характеристики конфликта, оно требует своей конкретизации, поэтому не может быть основополагающим.

В понимании конфликта можно исходить из того, что практика консультативной работы с межличностными конфликтами выдвигает на первый план понятие «проблема». И именно понятие проблемы, возникающей в ситуации межличностного (межгруппового) взаимодействия, должно быть заложено в определении конфликта.

К тому же социальный межличностный конфликт является одним из проявлений такой сферы жизнедеятельности человека как общение, характеризующееся, в свою очередь, определенными сторонами (коммуникативная, перцептивная, интерактивная), компонентами (субъекты общения, само сообщение, способ связи, язык/правила общения, контекст) и другими характеристиками.

В этой связи, а также исходя из вышеизложенных определений, можно дать следующее определение социально-психологического/межличностного конфликта.

Конфликт – это такое взаимодействие субъектов общения, для которого характерно наличие противоречия, противодействий (противоборства/противостояния) и негативных эмоций у конфликтующих, возникающих в связи с проблемами удовлетворения ими значимых потребностей.

- Актуальным на сегодняшний день является рассмотрение проблемы развития конкретных поведенческих умений, касающихся того, как вести себя в конфликтной ситуации, а также внутренних личностных качеств, обеспечивающих конструктивное решение возникающих проблем.
- Анализ проявления личностных качеств и поведения человека в конфликтной ситуации осуществляют многие исследователи: Д.Р. Джонсон (Johnson a. Johnson, 1975), Н.И. Леонов (2005), Е. Мелибруда (1986), В.Зигерт, Л. Ланг (1990), Р.Л. Кричевский (1993), С.М. Емельянов (2001), А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский (2005) и др.
- Для характеристики конфликтологической осведомленности личности, ее способности прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты исследователями используются два понятия: «конфликтная компетентность» (Л.А. Петровская, 2007; Г.Ю. Любимова, 2004; Б.И. Хасан, 2003) и «конфликтологическая компетентность» (О.И. Денисов, 2000; Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, 2004; М.М. Кашапов, 2003; А.А. Кузьмина, 2007). Наряду с ними также известны понятия: «конфликтологическая культура» (Г.И. Козырев, 2000) «конфликтоустойчивость личности» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, 2004), «творческое управление конфликтами» (М.М. Кашапов, 2003) и др.

Решающее значение культуре как условию развития человека придавали многие деятели отечественной философии, психологии, педагогики, культурологии (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, П.Ф. Флоренский и др.). При этом они, по словам И.В. Дубровиной, подчеркивали *психологический контекст* данного постижения, так как духовная культура объединяет явления, которые связаны с сознанием, с интеллектуальной и эмоционально-психической деятельностью человека (это язык, знания, уровень интеллектуального развития, творчество, эмоции, отношения, способы и формы общения людей).[6]

- Свое определенное развитие идея психологической культуры получила применительно к профессиональной подготовке и профессиональной деятельности специалиста.
- По мнению В.В. Семикина, психологическая культура – ни что иное, как «развитый механизм личностной саморегуляции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми»[15]. Это своеобразное личностное новообразование, которое отражает высокий уровень зрелости личности. «Психологическая грамотность» и «психологическая компетентность», соответственно, уровни развития («генезиса») психологической культуры. Изложенное, применительно к психологической культуре, может быть, на наш взгляд, в определенной степени применено к конфликтологической культуре личности. Предложенное нами понимание конфликта как проблемного взаимодействия субъектов общения непосредственно связано со спецификой разрешения конфликтов. Любой конфликт имеет в своей основе ту или иную проблему со свойственным ей противоречием. И если исходить из того, что, согласно Ф. Тромпенаарсу, культура – «это способ, посредством которого группы людей решают проблемы», то речь идет как раз именно о конфликтологической культуре личности в ситуации проблемного межличностного взаимодействия[14].
- Понятие «конфликтологическая культура специалиста» использует Н.В. Самсонова, отличая его от понятия «конфликтологическая культура личности».
- При этом «конфликтологическая культура личности» выражается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. Конфликтологической культуре специалиста свойственно усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний, необходимых для восприятия профессиональных конфликтов и последующей реализации профессиональных функций в условиях профессионального конфликта. Под «конфликтологической культурой специалиста» Н.В.

Самсонова [16, с. 31] понимает качественную характеристику профессиональной жизнедеятельности специалиста в конфликтной профессиональной среде. Конфликтологическая культура рассматривается Н.В. Самсоновой в качестве цели профессионального образования.

- При всей содержательности предложенной Н.В. Самсоновой модели формирования конфликтологической культуры специалиста в процессе профессиональной подготовки, следует отметить ряд обстоятельств, нуждающихся в доработке. К ним, в частности, относятся: узкое определение понятия «конфликтологическая культура», произвольный характер оснований модели конфликтологической культуры личности, составляющих ее блоков и их элементов; общее число психологических элементов конфликтологической культуры, представленных в модели Н.В. Самсоновой, составляет более 50, поэтому необходима более компактная диагностическая методика для определения уровня развития конфликтологической культуры, отсутствует учет различного рода контекстов, в которых протекает и которыми обуславливается конфликт, а также технологии обучения не носят целостного характера, не соотносятся с содержанием развиваемых компонентов конфликтологической культуры.
- Соглашаясь со значимостью развития конфликтологической культуры специалиста в процессе его профессиональной подготовки, нами были сформулированы и решены следующие задачи:
 1. Дано содержательное психологическое определение конфликтологической культуры личности.
 2. Выделены уровни конфликтологической подготовки специалиста.
 3. Выявлены и охарактеризованы базовые элементы конфликтологической культуры личности.
 4. Разработана методика диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности.
- С нашей точки зрения, конфликтологическая культура личности – это интегративное качество, основывающееся на экзистенциально-гуманистических ценностях, включающее культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную и поведенческую культуру, и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту, стратегиях взаимодействия в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем.

Конфликтологическая культура личности являет собой высший уровень конфликтологической подготовки человека, которая, в свою очередь, включает также уровни конфликтологической грамотности и конфликтологической компетентности человека (рис 1).

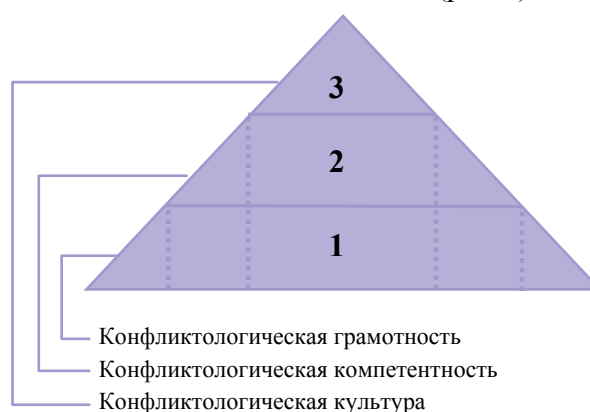


Рис. 1. Уровни конфликтологической подготовки личности

Конфликтологическая грамотность – это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном, а также вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющем конструктивно решать проблемы и противоречия, без особого осознания механизмов, лежащих в их основе.

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной подготовки

применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения, а также организованной жизнедеятельности.

Конфликтологическая культура личности неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты: культуру мышления (КМ); культуру чувств (КЧ); коммуникативную культуру (КК); поведенческую культуру (ПК), базирующиеся, в свою очередь, на экзистенциально-гуманистических ценностях (ЭГЦ), составляющих культуру ценностно-смысловой сферы.

Содержание названных компонентов характеризуется следующими особенностями:

Культура ценностно-смысловой сферы: совокупность экзистенциально-гуманистических ценностей личности, обуславливающих личностный смысл конструктивного поведения человека в конфликте.

Культура мышления: способность рационально анализировать конфликтную ситуацию, на основе определенных теоретических знаний, формулировать суть проблемы, выделять главное и второстепенное, делать выводы, использовать их в своем поведении.

Культура чувств: способность воспринимать конструктивный и деструктивный характер своих переживаний и управлять ими, в частности, преодолевать деструктивные переживания – гнев, агрессию, страх, депрессию; способность проявлять оптимизм, сохранять спокойствие, уравновешенность, эмоциональную устойчивость в проблемных ситуациях, проявлять эмпатию, толерантность.

Коммуникативная культура: готовность и способность к диалогу, способность адекватно вербализовывать свои и чужие переживания, владение «я-сообщением», техниками «активного слушания», «ассертивного» общения и др.

Поведенческая конфликтологическая культура: способность реально действовать и решать проблемы таким образом, чтобы не допускать конфликта или его эскалации, управлять конфликтом на всех его этапах (включая профилактику, прогнозирование, предотвращение, диагностику, урегулирование/разрешение, контроль).

Предложенный состав компонентов конфликтологической культуры личности не является универсальным. Он может быть дополнен и пересмотрен.

К тому же, предложенные компоненты конфликтологической культуры соответствуют психологическим компонентам конфликта (когнитивный компонент, аффективный компонент, поведенческий компонент, мотивационный компонент).

Для диагностики уровня развития конфликтологической культуры личности нами была разработана тестовая методика, имеющая характер полярных характеристик. Методика содержит 12 пар полярных суждений, отражающих различные компоненты конфликтологической культуры. Представленные в ней суждения касаются поведения человека, как в конфликтных ситуациях, так и в связи с решением возникающих проблем в межличностном взаимодействии. Содержание суждений касается саморегуляции эмоционального состояния, понимания состояния и переживаний оппонента, стремления к позитивным отношениям, коммуникативной саморегуляции и др.

Результаты исследования по данной методике могут использоваться:

1. как показатель эффективности социально-психологических тренингов общения, коммуникативной компетентности, конфликтологической культуры;
2. как основание для последующей психокоррекционной и психоразвивающей работы;
3. для самоанализа и последующего саморазвития своей конфликтологической культуры.

Литература:

1. Анцупов А.Я., Баклановский С.В. Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 496 с.
3. Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г. Психология личности в конфликте: Учебное пособие. 2-е изд. – СПб: Питер, 2004. – 224 с.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблемы качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
5. Денисов О.И. Проблема конфликтологической компетентности руководителя. – М., 2000.
6. Дубровина И.В. О воспитании психологической культуры школьников // Вестник практической психологии образования. – №3. – 2006. – С. 43-47.
7. Емельянов С.М. Управление конфликтами в организации. – СПб.: «Авалон», «Азбука-классика», 2006. – 256 с.

8. *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. – М: Аспект-Пресс, 1995.
9. *Кашапов М.М.* Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие /Под ред. проф. А.В.Карпова. – М.-Ярославль: Ремдер, 2003. – 183 с.
10. *Козырев Г.И.* Введение в конфликтологию. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
11. *Леонов Н.И.* Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения. Учеб. Пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 240 с.
12. *Любимова Г.Ю.* Психология конфликта. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 160 с.
13. *Петровская Л.А.* Общение-компетентность-тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
14. *Самсонова Н.В.* Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: Монография. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002. – 308 с.
15. *Семикин В.В.* Психологическая культура в образовании человека. – СПб.: СОЮЗ, 2002.
16. *Тромпенаарс Ф., Хампден-Тернер Ч.* Национально-культурные различия в контексте глобального бизнеса: Пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2004.
17. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта . – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА, ОСОБЕННОСТИ, ФАКТОРЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PERSONAL QUALITIES, FEATURES AND FACTORS OF SELF-REGULATION OF THE SUBJECT OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY

Гасанова Р.Р.

Научный сотрудник Институт научной информации и мониторинга РАО

Gasanova R.R.

Research scientist, Institute of the scientific information and monitoring
(Russian Academy of Education)

Аннотация. В статье рассматривается сфера саморегуляции субъекта учебной деятельности. Существенным компонентом учебной ситуации являются психические состояния учащихся и педагогов. На формирование саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности влияют личностные качества, особенности и другие факторы. Делается вывод, что личностные переменные являются значимыми детерминантами индивидуального стиля саморегуляции деятельности, в том числе и учебно-профессиональной.

Annotation. Article considers the sphere of self-regulation on the subject of educational activity. Mental conditions of pupils and teachers are an essential component of an educational situation. Formation of self-regulation of the subject of educational-professional work is influenced by personal qualities, peculiarities and other factors. The conclusion is drawn that personal variables are significant determinants of individual style of controlling ones own activities, including educational-professional.

Ключевые слова. Саморегуляция, субъект учебно-профессиональной деятельности, личностные качества, особенности, факторы, детерминанты

Keywords. Self-control, the subject of educational-professional work, personal qualities, features, factors, determinants

На формирование саморегуляции субъекта учебно-профессиональной деятельности значительное влияние оказывают личностные качества.

Регуляторно-личностные свойства связаны со структурой системы саморегуляции в целом. Первоначально к ним относили: адекватность, осознанность, пластичность, надежность и устойчивость. В экспериментальном исследовании Г.С. Прыгин показал, что свойства автономности и зависимости также проявляют системный характер по отношению к особенностям регуляторных процессов [1]. Логика дальнейших исследований в русле данного направления предполагает эмпирическое обоснование влияния на индивидуальные характеристики регуляторных процессов других личностных качеств *инструментальной* и *стилевой* природы. Эти качества, в отличие от личностных диспозиций, менее жестко связаны с нейродинамической основой и формируются в индивидуальном опыте, преимущественно в опыте достигающей деятельности. От личностных качеств содержательного регистра их отличает то, что данные свойства характеризуют личность не с позиций индивидуального предпочтения определенных ценностей и целей, а в отношении способов достижения указанных целей. В исследовании И.В. Плахотниковой и В.И. Моросановой проверялась гипотеза о регуляторно-личностной природе таких инструментально-стилевых личностных характеристик как ответственность, уверенность, напористость, рефлексивность, тревожность [2]. Ответственность (критериальность внешних социальных оценок на протяжении всего процесса деятельности от выбора средств до достижения результата) связана с акцентом в профиле регуляции на планирование, программирование и оценивание результатов, что обеспечивает высокий уровень осознанной саморегуляции. При высокой ответственности возможны два типичных профиля саморегуляции. Первый связан с высоким развитием

планирования, программирования, оценкой результатов и невысоким уровнем развития процесса моделирования значимых условий. Второй определяется развитостью моделирования, программирования, оценки результатов и снижением роли планирования в структуре саморегуляции. В том и другом случае высоко развито оценивание результатов, т.е. оценка и продумывание последствий собственных действий.

Уверенность как личностное качество предполагает, напротив, автономность от внешних оценок процесса выбора средств достижения цели и оценивания результатов. Влияние данного качества проявляется в структуре индивидуальной саморегуляции в усилении функциональной роли программирования и моделирования и снижении планирующей функции. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется гибкостью программ, разнообразием тактик достижения цели. У учащихся с высокой выраженностью уверенности чаще формируется средний уровень осознанной саморегуляции [2, с. 29].

Личностное качество, определяемое Г. Айзенком как «напористость» определяет «достигающую доминантность», сочетание последовательности в достижении цели со стеничностью, эргичностью. В случае заметной выраженности данного качества в личностной структуре повышается роль звена моделирования в индивидуальном профиле саморегуляции. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется гибкостью и самостоятельностью. При высокой напористости в основном формируется средний и реже высокий уровень осознанной саморегуляции, низкий уровень формируется крайне редко [2, с. 30].

При повышении рефлексивности (способность к децентрации оценочной позиции) увеличивается роль планирования и снижается роль моделирования в системе индивидуальной саморегуляции. У рефлексивных – сильной стороной становится планирование, программирование, которые позволяют компенсировать слабую сторону – моделирование и, тем самым, повысить уровень индивидуальной саморегуляции. Существует связь между развитой рефлексивностью и уровнем осознанной саморегуляции, но она незначима и ниже, чем при развитой ответственности, уверенности, напористости.

При высокой тревожности (антиципация неуспеха) актуализируется функциональная роль планирования в структуре индивидуальной саморегуляции. Наиболее сильной стороной стиля саморегуляции становится планирование, программирование, слабой стороной – моделирование. Компенсаторные взаимодействия между функциональными звеньями саморегуляции не устанавливаются в силу ригидности, негибкости и при этом высокой аффективной заряженности неадекватных моделей значимых условий деятельности (переоценка факторов риска) [2, с. 30].

В последние годы значительное внимание уделяется также изучению взаимосвязи личностных особенностей с процессами саморегуляции эмоционально-фоновых и интерактивных составляющих учебной деятельности. В связи с этим рассмотрим вначале личностные стратегии саморегуляции психических состояний в учебной деятельности.

Сфера саморегуляции субъекта учебной деятельности не ограничивается учебными действиями. Психические состояния учащихся и педагогов являются существенным компонентом учебной ситуации. Педагогические технологии управления эмоциональными состояниями учащихся регулируют групповые эмоции. Техники и приемы регуляции педагогом индивидуальных эмоциональных состояний учащихся в различных учебных ситуациях не разработаны. В этих условиях основная функциональная нагрузка падает на ауторегуляционные процессы. Способы и приемы регулирования студентами собственных психических состояний складываются стихийно, не являются специально формируемыми навыками, но эти интуитивно найденные тактики регуляции применяются осознанно и целенаправленно, т.е. представляют собой форму осознанной саморегуляции. В условиях, когда схема регуляторных действий не задается извне и полностью является продуктом субъектной активности, личностная детерминация индивидуальных приемов регуляции психических состояний является не только ведущей, но и единственно возможной.

В исследованиях А.О. Прохорова [3, 4]; Е.М. Полевой, С.В. Формановой [5] выявлена высокая активность школьников (учащиеся старших классов) и студентов в регуляции собственных эмоциональных состояний. Процесс перехода от одного состояния к другому осуществляется при осознанности этих процессов и связан с актуализацией образа желаемого состояния [3, с. 160]. Осознанный вербализованный образ состояния является важнейшим элементом функциональной

структуры саморегуляции. Процесс саморегуляции представляет собой цепь переходных состояний, связанных с увеличением энергетической составляющей текущего состояния и последующей актуализацией заданного субъектом состояния или снижением энергетической составляющей, актуализацией психического состояния с меньшим уровнем активации. В переходных состояниях обязательным звеном являются равновесные состояния.

У студентов наиболее распространенными являются следующие способы саморегуляции:

- общение как стихийная психотерапия;
- отключение-переключение;
- размышление-рассуждение (проблемный анализ).

Типичные состояния, как негативные, так и желаемые, эффективность саморегуляции, а также применяемые приемы и способы зависят от личностного контекста – в частности, от типологических свойств нервной системы [4, с. 159].

При доминировании процессов возбуждения процессы саморегуляции активизируются при осознаваемых состояниях раздражительности, усталости, лени. Чаще всего используются приемы отключения-переключения (60%); общения (35%); рассуждения-размышления (25%); актуализации положительных образов и воспоминаний (10%). Наиболее типичная схема саморегуляции у студентов с преобладанием процессов возбуждения выглядит следующим образом:

- текущее состояние – раздражение;
- промежуточное – радость;
- желаемое – спокойствие.

У студентов с нервной системой, сильной в отношении процессов торможения, в качестве состояний, требующих регуляции, чаще всего осознаются депрессия, тоска, лень, неуверенность. Основные приемы регуляции данных состояний – отключение-переключение (52%); общение (41%); рассуждение-размышление (35%); самовнушение (10%). Основная схема саморегуляции:

- текущее состояние – лень;
- промежуточное – заинтересованность;
- желаемое – активность/активация.

Нервная система подвижного типа определяет необходимость саморегуляции в условиях учебной деятельности состояний раздражительности, тоски, грусти, безразличия. Приемы саморегуляции, используемые в этом случае: общение (95%), отключение-переключение (61%), двигательная и физическая разрядка (24%). Регуляторная схема в типичных случаях:

- отрицательное состояние – апатия;
- промежуточное – счастье;
- желаемое – радость [5, с. 158].

Эти данные свидетельствуют о том, что наиболее эффективными тактиками регуляции состояний являются поиск социальной поддержки, когнитивные усилия; относительно меньше используется катартическая разрядка внутреннего напряжения (аффективная и двигательная). Студенты с подвижным типом нервной системы прибегают, как правило, к множественным приемам преобразования психических состояний в одном цикле регуляции. Для студентов с тормозимым типом нервной системы преимущественно предпочтительны когнитивные способы саморегуляции. У студентов с сильной в отношении процесса возбуждения нервной системой контур саморегуляции отличается наибольшей простотой по операционному и инструментальному составу. Значительные различия энергетической составляющей насущного и желаемого состояний усложняет контур регуляции и снижает его вероятную эффективность, что, по-видимому, более характерно для гипостенического психического склада.

Рассмотрим далее личностные факторы саморегуляции в ситуациях учебных взаимодействий.

А.К. Осницкий включает в структуру опыта саморегуляции опыт сотрудничества [6 с. 46]. Применительно к учебной деятельности это подобный опыт определяет личностные особенности саморегуляции организации взаимодействия в процессе решения совместной задачи в учебных ситуациях. В аналогичном направлении исследований О.М. Локша (2002) использовала коммуни-

кативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения [7], однако ее диссертация выполнена в рамках общей педагогики, а не педагогической психологии.

Задачей современной педагогической науки наряду с концептуальным обоснованием совершенствования традиционного обучения является разработка технологий инновационного обучения [8, с. 11]. Инновационное обучение трактуется как ориентированное на формирование личностной готовности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми.

Т.Н. Князева относит способность к успешному учебному взаимодействию к важнейшим качествам субъекта учебной деятельности [9, с. 10]. Указанная способность характеризуется следующими составляющими:

- навыки учебно-социального взаимодействия при совместном решении учебной задачи;
- характер общения и социальной направленности в процессе взаимодействия.

Критериями оценки сформированности социального аспекта субъектности являются принятие учебной цели взаимодействия (осознание необходимости совместных согласованных действий для успешного решения поставленной задачи); удержание цели учебной задачи в процессе взаимодействия; позиция в общении (лидирующая, ведомая, уклоняющаяся); проявление инициативности в ходе взаимодействия (инициация совместной деятельности; предложение вариантов конкретных действий для решения проблемы); стремление к совместным действиям (ориентация на сотрудничество, на автономное решение, на альтернативное решение – соперничество). Высокий уровень саморегуляции в ходе учебных взаимодействий характеризуется направленностью на сотрудничество, которое воспринимается с интересом. Такие учащиеся принимают нормы взаимодействия (паритетный характер), гибко приспосабливаются к ним. При низкой сформированности социальной стороны субъектности инициативность в обсуждении и принятии совместного решения низкая, характерна пассивная или пассивно-негативистичная (уклоняющаяся) позиция в общении; отказ от совместной деятельности [9, с. 73].

Т.Г. Хашенко исследованы личностные детерминанты саморегуляции в процессе совместного решения поисковых задач [10]. Изучались следующие регулятивные показатели: активность включения в совместную деятельность; инициативность в выборе направления и стратегии поиска, принятия решения; реакция на ограничение автономного решения (критику со стороны партнера); контроль и коррекция совместного решения (критическая оценка решений, предлагаемых партнером). Выявлено, что активность включения в обсуждение проблемы и нахождение решения зависит от внутригруппового соотношения экстра- и интрапунитивности. Учащиеся с низкими показателями экстрапунитивности обладают наибольшей альтернативно-гипотетической активностью, чаще определяют направление и стратегию поиска в группе и являются лидерами совместного решения. Высокая экстрапунитивность соотносится со снижением самоконтроля в совместной деятельности – негативная реакция на ограничение автономного решения, отказ от решения. Качество контрольно-корректирующих функций саморегуляции в совместной деятельности проявляется по-иному, чем в индивидуальной деятельности. Осознанное регулирование количества критических высказываний в адрес решения партнера повышает продуктивность совместного решения. Наиболее продуктивен поиск при количестве критических высказываний лидера не более 40% от общего числа его вербальных реакций [10, с. 143].

Важную роль в организации и регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов вуза выполняет рефлексия. В связи с этим можно констатировать, что магистральным направлением позитивной модернизации высшего образования в России является его развитие в русле рефлексивно-смысловой парадигмы. В пользу этого утверждения свидетельствует, в частности, тот факт, что в последние годы в указанном направлении выполнено большое количество исследований, в том числе диссертационных (см., например: [11, с. 60]).

В настоящее время в структуре психолого-педагогического знания сложились три ведущих направления в разработке проблем рефлексии:

1. исследования рефлексивного самосознания,
2. работы по творческому мышлению,
3. изучение рефлексии как познания человеком явлений чужого сознания.

Много внимания в русле рассматриваемого подхода уделяется соотношению рефлексивности и самосознания и, в частности, Я-концепции. Организация рефлексивных процессов человека имеет следующие параметры:

1. Самооценка. Человек склонен относиться к другим так же, как к самому себе. Неадекватная самооценка искажает процесс рефлексии как восприятия и понимания процесса общения с другими.
2. Дифференцированность, проявляющаяся в степени детализации представлений о себе (дифференцированность Я-концепции определяет глубину и тонкость видения других).
3. Уровень инструментальности в подходе к самому себе, умение использовать свои сильные стороны в качестве инструмента воздействия на других людей. Инструментальность Я-концепции означает высокий уровень саморефлексии [12].

Описанный подход к изучению рефлексии отражает лишь часть той реальности, которая в действительности имеет отражение в сознании посредством рефлексии и при этом затрагивает лишь часть внутренней психической деятельности, которая нуждается в рефлексировании для обеспечения эффективной саморегуляции.

В последние годы интенсивно проводятся исследования, выявляющие роль рефлексивности в регуляции учебной и учебно-профессиональной деятельности. Так, М.С. Егорова исследовала когнитивный стиль «импульсивность – рефлексивность» и показала, что биологическую основу формирования данного стиля составляют нейродинамические особенности регуляции познавательной деятельности, имеющие 50-процентную наследственную обусловленность и складывающиеся к концу младшего школьного возраста [13].

Учитывая специфику возрастного и личностного развития студентов вуза, важно отметить мнение А.В. Карпова о том, что рефлексивность как важнейшая регулятивная составляющая личности, позволяющая ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность, проходит в своем развитии ряд этапов, характеризующихся гетерохронностью созревания различных ее аспектов [14]. При этом генезис рефлексивных процессов представляет собой относительно самостоятельную линию в структуре онтогенеза психики и в связи с этим может не совпадать с развитием других личностных и интеллектуальных образований (например, самосознания или мышления) и соответственно анализироваться в контексте их формирования.

Л.Г. Дикая (2007) подчеркивает роль рефлексии в саморегуляции, в том числе – при профессиональном обучении [15]. Автор отмечает, что именно механизм общения с собой является инструментом самоорганизации и самопрограммирования своих действий и поступков, то есть субъектной активности (Гримак, 1991). Она определяет общую и высшую программу регулирования поведения и деятельности, процессы самоформирования, как оптимальных, так и неоптимальных личностных программ субъектной регуляции. Рефлексируя, человек не только вербально фиксирует свое состояние, но и выявляет причины душевного дискомфорта. В процессе саморефлексии человек пытается оценить их со стороны, более критично, в диалоге с собой им обсуждаются и формируются представления об окружающем мире и о себе, осознаются пути выхода из критических ситуаций. Для этого могут быть использованы различные способы пусть не всегда осознанного, но, тем не менее, активного воздействия на свое состояние и самочувствие [15, с. 246]. Л.Г. Дикая выделяет ряд уровней, на которых осуществляется субъектная регуляции психической активности на всех уровнях: информационно-энергетический (оценка значимости информации и возможности принятия адекватного решения, мобилизация), эмоциональный и волевой (самоисповедь, самоубеждение, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление), мотивационный и личностный (самоорганизация, самоутверждение, самодетерминация, самоактуализация, самосовершенствование) [15, с. 247]. Как справедливо отмечает Л.Г. Дикая, только осознав внешние условия, и адекватно оценив свои возможности, подчинившись необходимости согласовывать свои обязанности с интересами других, и принимать ответственность за свои действия перед обществом, человек может сделать сознательно и целенаправленно свой выбор. Именно такая активная позиция может либо способствовать развитию субъектной регуляции личности, либо тормозить ее. Поэтому в процессе профессионального обучения у специалиста необходимо формировать механизмы, включающие, наряду с бессознательным стремлением корректи-

ровать свои действия, разные способы осознанного и целенаправленного самоуправления своим состоянием, деятельностью, поступками [15 с. 247].

Таким образом, проведенный анализ показал, что личностные переменные являются, как показывает опыт исследований, значимыми детерминантами индивидуального стиля саморегуляции деятельности, особенно такой регламентированной по содержанию и структуре как учебно-профессиональная деятельность.

Литература:

1. *Прыгин, Г. С.* Проявление «автономности» и «зависимости» в осознанной регуляции деятельности: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983.
2. *Плахотникова, И. В., Моросанова, В. И.* Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. – С. 23-30.
3. *Прохоров, А. О.* Психические состояния и их роль в учебном процессе. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1991. – 167 с.
4. *Прохоров, А. О.* Семантические пространства психических состояний. – Дубна: Феникс+, 2002. – 279 с.
5. *Полевая, Е. М., Форманова, С. В., Янош, О.* О некоторых приемах регуляции эмоциональных состояний учащихся // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1988. – С. 117-118.
6. *Осницкий, А. К.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. – С. 42-51.
7. *Леонтьев, А. Н.* Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
8. *Клаус, Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987. – 271 с.
9. *Князева, Т. Н.* Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе. – СПб: Речь, 2007. – 118 с.
10. *Хащенко, Т. Г.* Индивидуально-психологические особенности партнеров в процессе совместного решения задач // Вопросы психологии. 1989. № 3. – С. 141-144.
11. *Вилужанина, Т. К.* Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе профессионального становления будущих психологов: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Киев, 2006. – 200 с.
12. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования.* – Новосибирск, 1987.
13. *Егорова, М. С.* Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей // Вопросы психологии. 1987. № 4. – С. 12-23.
14. *Карпов, А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 428 с.
15. *Дикая, Л. Г.* От саморегуляции к субъектной регуляции личности в профессиональной деятельности // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с. – С. 246-247.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES IN THE ENVIRONMENT OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL EDUCATION

Романова Е.А.

научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО

Romanova E.A.

Research scientist, Institute of the scientific information and monitoring (Russian Academy of Education)

Аннотация. Дошкольный и младший школьный период занимает особое место в системе школьного образования. Личностная готовность ребёнка к школе выступает одним из наиболее важных критериев успешности начального образования. В настоящее время в мировой педагогической практике доминирует компетентностный подход, на основе которого осуществляется разработка образовательных программ, стандартов и оценочных процедур, при этом образовательная среда является главной базой для формирования необходимых компетенций. Постоянно развиваясь, находясь в динамике, она требует соответствующего мониторинга, в ходе которого появляется возможность улучшения, коррекции и координации дошкольного и младшего школьного образования.

Annotation. The preschool and junior school period takes a special place in school education system. Personal readiness of the child for school, acts as one of the most important criteria of success of an elementary education. Today in world pedagogical practice dominates competent approach, on which basis; development of educational programs, standards and assessment procedures is carried out, thus the educational environment serving as the main base for formation of necessary competences. Constantly developing, being in dynamics, this environment demands according monitoring, in which course, there is a possibility of improvement, correction and coordination of preschool and junior school education.

Ключевые слова. Компетенция; среда; социальный; личностный дошкольный период; школьный период.

Keywords. The competence; environment; social; personal preschool period; school period.

Дошкольный и младший школьный период занимает особое место в системе школьного образования. На данном этапе у ребёнка развивается мотивационно-потребностная сфера, происходит развитие идеального плана, произвольности действий, и главным новообразованием является наглядно-образное мышление. В 6–7 лет ребёнок проходит кризис, положительными моментами которого является стремление ребёнка к самостоятельности и новой социальной позиции. Однако при неблагоприятном прохождении кризиса зачастую уровень мотивационно-личностной готовности к школе является низким, что ведёт за собой впоследствии трудности в обучении. Личностная готовность ребёнка к школе выступает одним из наиболее важных критериев успешности начального образования. В первую очередь личностная готовность предполагает мотивационную готовность, то есть наличие учебных, познавательных мотивов, социальных мотивов. Во-вторых, немаловажным является коммуникативная готовность, то есть умение общаться с учителями, одноклассниками. В-третьих, формирование самооценки, то есть осознание ребёнком своих умений, качеств, особенностей, и, в-четвёртых, – это эмоциональная готовность, то есть способность ребёнка регулировать своё поведение. [1]

Однако в современном обществе многим детям для положительного прохождения кризиса требуется психологическое сопровождение, помощь в формировании тех или иных навыков, осознании себя. Такая помощь может быть осуществлена с помощью формирования определённых компетенций в дошкольном возрасте и создании специальных условий образовательной среды для формирования таких компетенций.

Для начала стоит определить, что понимается под понятием «образовательная среда». «Под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2]. Таким образом, изучив и создав необходимые условия в образовательной среде дошкольника, мы можем сформировать необходимые компетенции для начального школьного образования.

Второй вопрос, который стоит осветить, заключается в том, почему именно формирование компетенций является основным для подготовки к школе.

В настоящее время в мировой педагогической практике доминирует компетентностный подход, на основе которого осуществляется разработка образовательных программ, стандартов и оценочных процедур. Компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в определенной сфере, приобретенных в результате образования, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью к сотрудничеству и преодолению конфликтов в групповой деятельности [3]. Понятие компетенции зародилось в Америке в семидесятых годах прошлого века. Под компетенцией подразумевались качества специалистов, влияющих на успешность их работы. В настоящее время понятие «компетенция» вошло в обиход педагогической практики и стало его неотъемлемой частью. «Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению... Компетенция это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [4]. Основным в компетентностном подходе является понятие ключевых компетенций. Под ключевыми компетенциями понимают умения, необходимые в тех ситуациях, которые не запланированы, не спрогнозированы заранее.

Существуют различные модели ключевых компетенций, в основном ориентированные на среднее образование. В старшем школьном образовании были выделены такие ключевые компетенции: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования, компетентность в сфере общественной деятельности, компетентность в сфере социально-трудовой деятельности, компетентность в бытовой сфере, компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности [5]. Рассмотрим выделенные компетентности более подробно. Сфера самостоятельной познавательной деятельности и самообразования предполагает собственный поиск информации, анализ. Данная компетентность должна формироваться на этапе личностного и профессионального самоопределения, то есть это период 8–9 классов. Компетентность в сфере общественной деятельности предполагает формирование некой идентичности личности, например, ощущение себя гражданином данной страны. Социально-трудовая компетентность предполагает оценивание своих профессиональных возможностей, представление о рынке труда, престиже профессии. Компетентность в бытовой сфере предполагает ориентировку на семейные отношения. Культурно-досуговая компетентность предполагает собственный выбор использования свободного времени.

Австрийская модель ключевых компетенций ориентирована на среднее школьное образование, то есть на учащихся 10–14 лет. Данная модель предполагает выделение трёх ключевых компетенций: компетенции в определённых сферах деятельности, таких как язык и коммуникация, творчество и дизайн, человек и общество, здоровье и движение, природа и техника; социальные компетенции и личностные компетенции. Обозначая проблемы создания компетентностной модели для младшей школы, рассмотрим более подробно те компетенции, которыми должен обладать каждый учащийся младшей школы и которые должны формироваться ещё в дошкольном возрасте, а именно, социальную и личностную компетенции.

Под социальной компетенцией понимают способность и готовность брать на себя ответственность, способность к коммуникации, способность работать в команде, умение разрешать конфликты, способность к адаптации, способность понимать других, контактность и др. Социальная компетенция дошкольника включает в себя усвоение этических норм, освоение социальных отношений. Т.В. Ермолова выделяет наиболее важные составляющие социальной компетентности дошкольников:

1. Представления детей о себе как об объекте и субъекте социальных отношений;
2. Их оценка адекватности или неадекватности своего поведения при решении социальных задач;
3. Наличие в поведении детей нового способа саморегуляции [6].

Личностная компетенция – развитие собственных способностей, знание своих сильных и слабых сторон, а также готовность познавать и испытывать себя в новых ситуациях.

Австрийская модель объединила группу социальных и группу личностных компетенций под общим понятием «динамические способности» [7]. Динамические способности подразумевают нестандартность решений, креативность, творчество.

Обратимся к значимости дошкольного образования. Литвиненко выделяет такие моменты как: достижение более высокой готовности ребёнка к школьному обучению; обеспечение преемственности дошкольного и начального образования; оказание помощи ребёнку в познавательном, речевом и личностном развитии; объединение усилий различных социальных институтов в работе с дошкольниками. Стоит отметить, что основной задачей дошкольного образования является создание предпосылок к обучению в школе. Одним из наиболее важных моментов является формирование некоторой позиции ребёнка по отношению к школе [8].

Обобщая можно сказать, что основной задачей дошкольного образования является моделирование обучения в школе. То есть для эффективного дошкольного обучения необходимы определённые условия среды. В первую очередь выделим принципы и условия овладения ключевыми компетенциями: учение на основе собственной мотивации и ответственности за результат; самостоятельная, продуктивная деятельность; соответствие компетенций реализуемой деятельности; знание приобретает учащийся в процессе его прохождения; наличие экспертного, критериального оценивания уровня достижения требуемых компетенций, в том числе и самооценивание. Применительно к дошкольникам и младшим школьникам это означает, что изначально идёт процесс формирования мотивации к обучению, затем проявление определённой целенаправленной активности, не заучивание, а понимание деятельности; наличие оценки о собственной деятельности.

Иванов выделяет конкретные принципы формирования компетенций: индивидуальный подход; учение на основе собственной мотивации и ответственности учащегося за результат; организация осмысленной, самостоятельной продуктивной деятельности учащего в соответствии с его интересами и способностями; учебный материал должен быть приближен к интересам и потребностям учащихся; система оценивания должна быть понятной учащемуся и служить средством своего самообразования [9].

Подводя итог, можно сказать, что образовательная среда является главной базой для формирования необходимых компетенций. Постоянно развиваясь, находясь в динамике, она требует соответствующего мониторинга, в ходе которого появляется возможность улучшения, коррекции и координации дошкольного и младшего школьного образования.

Литература:

1. *Карабанова О.А.* Возрастная психология //конспект лекций. Москва, 2005.
2. *Ясвин В.А.* и др. Живая школа от проектирования к развитию / коллективная монография. Черноголовка, 2008. С – 11
3. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997.
4. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М., 2000. С. 73-74.
5. *Ясвин В.А.* и др. Живая школа от проектирования к моделированию/Первая часть. Черноголовка, 2008.
6. *Ермолова Т.В.* Тезисы Международной Конференции «Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы» М.: МГППУ, 2006.
7. *Иванов Д.А.* Компетентностная модель учителя в современной школе // Московский центр качества образования. Москва, 2008.
8. *Кузнецова М.И., Литвиненко С.В.* Развитие познавательных способностей и предпосылок к учебной деятельности в дошкольный период / Первая часть. Черноголовка, 2008.
9. *Иванов Д.А.* Компетентностная модель учителя в современной школе // Московский центр качества образования. Москва, 2008.

ОБ УЧАСТИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКИ «НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИИ»

ABOUT PARTICIPATION OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION IN CREATION OF ELECTRONIC LIBRARY «THE SCIENTIFIC HERITAGE OF RUSSIA»

Антопольский А.Б.

Главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО,
д.техн.н., профессор

Antopolsky A.B.

Chief research scientist, Institute of the scientific information and monitoring
(Russian Academy of Education), Doctor of Engineering Science, professor

Аннотация. Сообщается о подписании президентами государственных академий наук, включая Российскую академию образования, соглашения о сотрудничестве по созданию электронной библиотеки «Научное наследие России». Излагается программа создания электронной библиотеки и основные принципы ее создания, предусматривающие распределенную систему создания и хранения коллекций и централизованную систему управления и навигации всей библиотекой, включая единую систему метаданных, единую концепцию комплектования. Основу развития должна составить уже действующая в РАН библиотека. Обсуждаются особенности проектируемой библиотеки и подчеркивается ее уникальность для России.

Annotation. Article informed on signing by presidents of the state academies of sciences, including Russian Academy of Education, cooperation agreement on creation of electronic library «Scientific heritage of Russia». The program of creation of electronic library and the main principles of its creation, stipulating distributed system of creation and storage of collections and the centralized control system and navigation by the library, including uniform system of the metadata, the uniform concept of acquisition is stated. The base for development should be compiled from already operating library in the Russian Academy of Sciences. Features of projected library are discussed and its uniqueness for Russia is underlined.

Ключевые слова. Электронные библиотеки, научное наследие России, распределенные информационные системы, государственные академии наук.

Keywords. Electronic libraries, scientific heritage of Russia, the distributed information systems, state academies of sciences.

24 марта 2010 г. состоялось примечательное событие в области развития научно-образовательных электронных ресурсов: президент РАО Н.Д. Никандров совместно с президентами российских государственных академий наук подписали **Соглашение о сотрудничестве по созданию электронной библиотеки «Научное наследие России»**. Инициатива и основная роль по подготовке Соглашения, направленного на превращение достаточно локального проекта РАН в крупный межведомственный проект, принадлежит Российской академии наук и Межведомственному суперкомпьютерному центру РАН.

В работу по реализации проекта с прошлого года активно включилась Научная педагогическая библиотека им К.Д. Ушинского и специалисты РАО. В рабочей группе по подготовке Соглашения участвовали директор НПБ им. К.Д. Ушинского Т.С. Маркарова, начальник лаборатории разработок и внедрения информационных технологий НПБ К.В. Вигурский и автор этих строк. Идею участия РАО в этом проекте активно поддерживали руководители РАО во главе с президентом РАО Н.Д. Никандровым

В Соглашении говорится:

- считая обеспечение свободного доступа к научному наследию России для широких кругов пользователей в России и за рубежом важнейшей задачей и патриотическим долгом российских научных организаций, библиотек, архивов и музеев;

- признавая, что электронные библиотеки являются наиболее эффективной и перспективной информационной технологией и средством научной и культурной коммуникации;
 - изучив результаты работы над проектом электронной библиотеки «Научное наследие России», реализованного организациями РАН,
 - считая необходимым поддержать этот проект и распространить его на всю сферу российской науки;
 - рассматривая электронную библиотеку по российскому научному наследию важным средством укрепления сотрудничества и взаимопонимания в мировом русскоязычном информационном пространстве, особенно в Интернете;
 - учитывая, что сотрудничество государственных академий является важной гарантией высокого качества электронной библиотеки, ее устойчивости и надежности;
 - предполагая, что гуманитарные цели электронной библиотеки и ее открытый характер привлекут к участию в ее создании заинтересованных специалистов и организации в России и за рубежом,
 - нижеподписавшиеся согласились:
1. Считать целесообразным объединение усилий российских государственных академий, их научных учреждений, библиотек, архивов и музеев при создании электронной библиотеки «Научное наследие России».
 2. Признать наиболее эффективной организационной формой сотрудничества государственных академий наук рамочную программу.
 3. Установить, что электронная библиотека «Научное наследие России» должна разрабатываться согласно принципам, изложенным в прилагаемой пояснительной записке, т.е. носить характер открытой и распределенной информационной системы с централизованным управлением и контролем на основе согласованных стандартов.
 4. Для управления работами сформировать органы коллективного управления рамочной программы, для участия в которых делегировать ответственных представителей академий – участников программы.
 5. Возложить общую координацию работ на Межведомственный суперкомпьютерный центр Российской академии наук.
 6. Рекомендовать академиям – участникам программы предусмотреть работы по созданию электронной библиотеки «Научное наследие России» в планах научно-исследовательских работ на 2010 г.
 7. Поручить руководителям работ разработать в течение 2010 г. стратегию электронной библиотеки и пилотные версии отдельных коллекций и сервисов.
 8. Разрешить руководителям работ привлекать к участию в рамочной программе российские и зарубежные организации, обладающие необходимым научным и информационным потенциалом.

Соглашение подписали:

Президент Российской академии наук Ю.А. Осипов

Президент Российской академии образования Н.Д. Никандров

Президент Российской академии сельскохозяйственных наук Г.А. Романенко

Президент Российской академии медицинских наук М.И. Давыдов

Президент Российской академии художеств З.К. Церетели

К Соглашению прилагается пояснительная записка к рамочной программе, текст которой приводится ниже [1].

Состояние проблемы и постановка задачи

1.1 Введение

Стратегия развития информационного общества в России, утвержденная президентом РФ В.В. Путиным в феврале 2008 г., ставит задачи быстрого развития системы библиотечных и архивных фондов на основе информационно-коммуникационных технологий, а также расширения обмена научной информацией. Стратегия предполагает к 2015 г. оцифровку до 50 % библиотечных фон-

дов и до 20% архивных фондов. О важности этого направления неоднократно высказывался и президент РФ Д.А. Медведев:

«Нужны, конечно, и программы цифровизации крупных архивов, библиотечных, музейных фондов. Я этим тоже сам занимался и надеюсь, что эта работа будет тоже доведена до конца – и для того чтобы предотвратить утраты, которые существуют в наших архивах и в нашем музейном фонде, и просто, чтобы порядок навести элементарный». (Из выступления на заседании Совета по информационному обществу 12 февраля 2009 г.).

Быстрое развитие информационных технологий, с одной стороны, и сокращение доступа к научной информации в традиционных формах, с другой, диктуют необходимость приступить к крупномасштабным проектам в области электронных библиотек. Примером может служить проект Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина, уставом которой предусмотрено формирование общегосударственного хранилища информационного ресурса в виде представленных в электронно-цифровой форме произведений и документов по истории, теории и практике российской государственности, по вопросам русского языка как государственного языка России, а также создание сетевых распределенных электронных ресурсов путем объединения сетевых ресурсов других библиотек, архивов и музеев.

Аналогичный по масштабам проект следует осуществить в сфере научного наследия, поскольку поставленная президентом задача модернизации России требует освоения опыта российской и советской науки, предоставления в широкий общественный доступ и вовлечения в научный оборот всего ценного, что создано российскими учеными и хранится ныне в библиотечных, музейных и архивных фондах.

Задача сохранения научного наследия и создание условий его эффективного освоения, несомненно, должны рассматриваться как составная часть стратегии развития отечественной науки и, шире, развития отечественной культуры. Проект электронной библиотеки «Научное наследие России» способен обеспечить решение этой важнейшей задачи

1.2. Состояние проблемы в России

В настоящее время одним из наиболее перспективных средств решения задачи освоения научного наследия являются электронные библиотеки. Российские электронные библиотеки (ЭБ) в научной сфере, включая область научного наследия, достаточно многочисленны (их число достигает тысячи), однако чрезвычайно разрозненны, несистемны, несовместимы между собой, сильно различаются по качеству и методологии создания, целям и возможностям для дальнейшего развития. Множество проектов в этой сфере, созданные по грантам научных фондов, перестают поддерживаться и исчезают после прекращения финансирования. Другие проекты, создаваемые энтузиастами и любителями, без участия профессиональных библиотекарей и архивистов, не выдерживают критики с научной точки зрения. Крайне слабо осуществляется связь научной и образовательной сфер в области электронных библиотек.

В то же время многие ЭБ научно-образовательного профиля являются качественными и вполне жизнеспособными, например, НЭБ, ФЭБ, УИС РОССИЯ и некоторые другие.

1.3. Проект «Научное наследие России» РАН [2]

К числу качественных проектов ЭБ относится и проект ЭБ «Научное наследие России», который ведется в рамках одноименной целевой программы Президиума РАН.

Основной целью создания ЭБ «Научное наследие России» является предоставление всем желающим через Интернет информации о российских достижениях фундаментальных естественных и гуманитарных наук, с возможностью ознакомления с полными текстами наиболее значительных работ российских ученых. Другой целью создания ЭБ является обеспечение сохранности оригиналов изданий, являющихся исторической ценностью – возможность работы с цифровыми копиями существенно снижает потребности в работе с печатными материалами, а каждая «книговыдача» на руки раритетных изданий сокращает срок их «жизни». Третьей целью создания ЭБ является включение сведений об ученых и основных результатах их научной деятельности в Единое научное информационное пространство (ЕНИП) РАН. Важным направлением создания ЭБ «Научное наследие» является популяризация научного знания.

В рамках упомянутого проекта проведены исследования и разработки, и создан задел, который позволяет перейти к новому этапу – масштабному интеграционному проекту, который бы смог объединить усилия в данной области учреждений государственных академий наук, а на последующих этапах – другие отрасли научно-информационной сферы России.

1.4. Зарубежный опыт

При реализации проекта ЭБ «Научное наследие России» безусловно следует учесть лучший зарубежный опыт. С одной стороны, необходимо использовать технологические достижения, современные международные стандарты, технологию открытых систем, семантического веба и другие современные технологии. С другой – важно учесть практический опыт реализации крупных интеграционных проектов электронных библиотек, таких как Всемирная цифровая библиотека, Европейская электронная библиотека и др. Наконец, необходимо ориентироваться на тесное взаимодействие с аналогичными проектами в США, Европе, Японии, Китае и других передовых странах, с тем, чтобы была обеспечена возможность обмена с этими библиотеками, как ресурсами, так и технологиями.

Следует иметь в виду, что за рубежом находятся многие материалы, связанные с российским научным наследием, например, материалы по научной эмиграции, по международным проектам и проч.

Общие принципы создания электронной библиотеки «Научное наследие России»

2.1. Цели и задачи программы

Предлагаемая программа должна развивать и дополнять цели и задачи, сформулированные на начальном этапе создания ЭБ «Научное наследие России». Это:

- Предоставление в широкий общественный доступ в электронном виде библиотечных, архивных, музейных материалов, отражающих научное наследие России и российских ученых;
- Предоставление пользователям единой точки входа для поиска разнородных по видам и тематической направленности ресурсов, характеризующих научное наследие России;
- Обеспечение сохранности редких фондов, архивных и музейных документов и экспонатов в электронном виде, организация учета этих материалов;
- Разработка и практическая реализация методологии создания распределенных электронных библиотек, интегрирующих разнородные ресурсы, создаваемые в результате научных исследований (с учетом опыта ЕНИП РАН);
- Пропаганда русского языка как одного из ведущих языков мирового научного сообщества, распространение русскоязычной научной литературы для русскоязычных зарубежных пользователей;
- Координация деятельности по созданию электронных библиотек, отражающих научное наследие, исключение дублирования в этой деятельности.
- Возможность использования фондов ЭБ в научных исследованиях, в образовательных процессах по истории научных дисциплин, а также в целях популяризации российской науки.

2.2. Участники программы

(На первом этапе в проекте участвовала группа организаций РАН во главе с МСКЦ. На этапе подготовки Соглашения к ним подключились: Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского РАО, Центральная научная сельскохозяйственная библиотека Российской академии сельскохозяйственных наук, Центральная научная медицинская библиотека ММА им. И.М. Сеченова (ЦНМБ), Научная библиотека Российской академии художеств. О желании участвовать в проекте заявили также Государственный Дарвиновский музей, Государственная публичная историческая библиотека.)

На ближайшую перспективу (2–3 года) основными участниками программы должны быть государственные академии (РАН, РАО, РАСХН, РАМН, РАХ). В качестве исполнителей в программу могут быть приглашены научные библиотеки, архивы, музеи и издательства, а также научные учреждения, профессионально занимающиеся историей науки.

Предполагается, что программа принципиально должна быть открыта и для других учреждений, не относящихся к государственным академиям, а также для зарубежных организаций.

Все участники предоставляют в общее пользование имеющиеся у них информационные ресурсы в электронной форме по профильной для участника тематике и в виде, определяемом соглашениями. Каждый участник самостоятельно осуществляет поиск и отбор материалов, удовлетворяющих общим требованиям ЭБ, перевод в электронную форму, создание метаданных, решение правовых и экономических вопросов, связанных с размещением информационных ресурсов в Интернете и предоставлением их пользователю.

Централизованно осуществляется контроль за дублированием обработки материалов, контроль качества, управление метаданными и словарями, общая навигация и организация поиска.

Вопросы централизации или распределения при размещении ресурсов на технических средствах участников, архивировании ресурсов, мониторинга ЭБ и реализации некоторых других функций определяются соглашениями.

2.3. Информационное наполнение ЭБ «Научное наследие России»

Предлагается организовать информационное пространство ЭБ на основе основных сущностей, образующих научное наследие, таких как ученый, его труды, биографические и другие сведения, научные учреждения, в том числе университеты, материалы, посвященные научным проектам, научным событиям, научным школам и т.д.

В ЭБ могут быть представлены информационные объекты, являющиеся электронными копиями объектов библиотечного, архивного и музейного хранения – печатных изданий, архивных документов, аудио- и видеоматериалов, музейных экспонатов.

В ходе разработки электронной библиотеки понятие «Научное наследие России» следует уточнить во многих отношениях.

Например, необходимо определить отношение к наследию российских ученых, эмигрировавших из России или СССР, ученых из стран, входивших в состав Российской империи или СССР, к наследию иностранных ученых, работавших в России, лиц, не имеющих формального отношения к официальной науке и ряда других категорий. Точно также является проблемой определение понятия научного учреждения, особенно в соотношении с образовательными учреждениями или учреждениями в сфере искусства (например, применительно к учреждениям РАН).

2.4. Архитектура электронной библиотеки

Электронная библиотека строится как распределенная информационная система с узлами, объединяющими ресурсы ведомств, и выделенным центральным узлом. Узлы системы, с одной стороны, являются точками входа в электронные библиотеки организаций – участников проекта, с другой – поставщиками информации для всей распределенной системы.

Таким образом, ключевой принцип архитектуры – независимое развитие электронных библиотек организаций – участников с одновременной интеграцией данных в единое информационное пространство. Это достигается стандартизацией предоставления метаданных, форматов предоставления данных, интерфейсов поиска и словарей. Таким образом, каждая из электронных библиотек организаций – участников может хранить данные в собственных форматах и предоставлять собственные сервисы, но в то же время должна обеспечить единые для всех интерфейсы, упомянутые выше.

Центральный узел системы должен обеспечить навигацию, поиск и предоставление данных по всем цифровым библиотекам в соответствии с унифицированными форматами и сервисами.

Общие (обязательные для всех звеньев) метаданные должны создаваться на базе международных стандартов.

В качестве единой тематической классификации предлагается ГРНТИ, при необходимости модифицированный.

2.5. Функциональность электронной библиотеки

Основные элементы функциональности ЭБ следующие:

- Доступ к ресурсам – запрос, определение местоположения, извлечение, трансформация ресурса; поиск может осуществляться как по атрибутам ресурса, так и по полным текстам;

- Управление ресурсами – создание новых информационных объектов и коллекций, внесение их в ЭБ, удаление ненужных и изменение существующих;
- Управление метаданными и словарями – их создание, поддержка в актуальном состоянии и развитие; состав метаданных и словарей определяется соглашениями;
- Управление пользователями – их регистрация, учет прав, персональная информация;
- Системное администрирование – установка, конфигурирование, необходимые периодические мероприятия, восстановление после сбоев, обеспечение сохранности данных;
- Мониторинг ЭБ – учет и анализ посещаемости и цитируемости ЭБ и ее отдельных частей различными категориями пользователей.

Организационно-экономические условия реализации программы

3.1. Сроки и стоимость реализации программы

В целом программа должна быть постоянной, поскольку содержание программы «Научное наследие России» практически неисчерпаемо. Предлагается, по примеру государственных научных фондов, работу по конкретным проектам, входящим в рамочную программу, осуществлять по 2–3 летним циклам, что позволит осуществлять реальный контроль за качеством и объемом выполненных работ и вовремя осуществлять необходимые корректировки программы.

Полномасштабная реализация этого проекта при числе участников 20–30 организаций должна иметь стоимость приблизительно 1 млрд руб в год. Это позволит обеспечить объем ввода до 10 млн стр. в год

3.2. Организация работ по программе

С учетом реальной ситуации должен быть принят принцип постоянного и постепенного расширения круга участников программы. На первом этапе (2007–2009 гг.) в нем участвовали несколько организаций РАН. Начиная с 2010 г. к ним должны присоединиться организации других академий, и проект должен быть организован как межведомственный. На более поздних этапах может быть рассмотрена возможность расширения участников программы.

Для организационного управления работой по программе целесообразно создать Дирекцию программы, которая может создавать коллективные органы управления по различным направлениям, таким как методология отбора контента, технология обработки информации, программное и лингвистическое обеспечение, правовые и экономические условия функционирования библиотеки и ее отдельных частей, взаимодействие с другими системами, вопросы сохранности и безопасности и др.

Для эксплуатации электронной библиотеки должна быть создана Центральная служба ЭБ. Также должны быть созданы службы эксплуатации в академиях, участвующих в программе.

Дирекцию программы и Центральную службу эксплуатации ЭБ целесообразно создать на базе учреждений РАН, которая будет выполнять роль координатора программы.

3.3. Правовые основы формирования ЭБ

Прежде всего, необходимо определить правовой статус самой ЭБ – вероятно, она должна получить статус федеральной информационной системы. Согласно ФЗ «Об информации, информационных технологиях и защите информации», для этого нужен специальный правовой акт федерального уровня (Постановление Правительства РФ). В этом акте должен быть определен оператор этой системы. Это позволит обеспечить устойчивость и надежность функционирования ЭБ.

Центральной правовой проблемой создания современных российских ЭБ является проблема авторского права. Как известно, 4-я часть ГК достаточно жестко ограничивает возможности создания ЭБ. Предлагаются следующие механизмы решения проблемы:

1. Основным вариантом формирования фонда ЭБ является ввод неохранных произведений.
2. Руководству всех академий следует издать правовые акты, уточняющие и расширяющие статус служебных произведений, а также обязанность и право научных работодателей размещать служебные произведения в ЭБ.

3. Следует заключить соглашения с государственными и, возможно, негосударственными научными фондами, предусматривающие возможность размещения в ЭБ произведений, созданных при поддержке этих фондов.
4. Участники проекта должны предусмотреть определенные ресурсы на заключение договоров с правообладателями произведений, не подпадающих под вышеперечисленные случаи, но важных для обеспечения полноты и качества ЭБ.
5. Должны быть заключены рамочные договоры с ведущими правообладателями в сфере научного наследия. В частности, такие договоры должны быть заключены с заказчиками Федеральной программы поддержки научного книгоиздания и ведущими научными издательствами.

Еще одна правовая проблема – это охрана персональных данных согласно ФЗ «О персональных данных». Она распространяется главным образом на архивные данные с неистекшим сроком давности. При необходимости включения в ЭБ таких данных необходимо иметь согласие субъекта этих персональных данных (или его наследников), что также требует определенных затрат.

3.4. Экономические основы функционирования ЭБ

Предлагаемый проект, вероятно, должен являться полностью некоммерческим, т.е. не предполагать платного доступа, подписки или иных форм компенсации затрат на доступ к информации.

Основными источниками финансирования должны стать:

- бюджетные поступления;
- гранты научных фондов (российских и зарубежных);
- спонсорская помощь.

Не должны исключаться иные возможности финансирования, такие как размещение рекламы и выполнение хозяйственных договоров с использованием заработанных средств на нужды ЭБ. Необходимо разработать механизмы консолидированного использования таких средств.

Одной из основных особенностей экономической политики ЭБ должна стать разработка нормативов на основные процессы формирования и поддержания ЭБ, Это позволит значительно повысить эффективность использования бюджетных средств.

3.5. Взаимодействие с другими системами

Важным направлением функционирования и развития ЭБ должна стать организация взаимодействия со смежными электронными библиотеками и другими организациями – российскими и зарубежными. Должны быть разработаны организационно-экономические и технологические регламенты такого взаимодействия, предполагающие координацию сбора и обработки информации, в частности, обмен информационными ресурсами. Особенно важно обеспечить эффективное взаимодействие с Президентской библиотекой им Б.Н. Ельцина, уже сейчас включающей электронные версии печатных изданий и архивных документов, представляющих интерес для ЭБ «Научное наследие России».

Регламент должен предусматривать четкие указания на права сторон при различных способах использования материалов ЭБ.

1. Ожидаемые результаты

В результате выполнения рамочной программы должна быть создана электронная библиотека, обеспечивающая свободный и бесплатный доступ к материалам, отражающим научное наследие России, при одновременном соблюдении законодательства в области интеллектуальной собственности.

В электронной библиотеке должна быть реализована распределенная архитектура, обеспечивающая самостоятельное создание участниками информационных ресурсов, и централизованная поддержка программных, лингвистических и технологических средств, обеспечивающих необходимую функциональность и единство системы, в частности, одноразовый ввод и обработку информации.

В рамках электронной библиотеки должна быть обеспечена интеграция разнородных материалов, в том числе электронных копий объектов библиотечного, архивного и музейного хранения.

В библиотеке должна быть обеспечена надежная сохранность различных материалов в цифровой форме, в том числе сохранность документов цифрового происхождения.

Технология электронной библиотеки должна обеспечивать возможность подключения новых организаций, коллекций и типов информационных ресурсов.

При создании электронной библиотеки должна быть разработана и реализована организационно-экономическая и правовая модель межакадемической некоммерческой постоянно действующей и развивающейся информационной системы.

Электронная библиотека должна стать образцом добровольного сотрудничества и эффективного взаимодействия научных и информационных учреждений России, стран СНГ и стран дальнего зарубежья в создании общего культурно-информационного пространства».

Комментируя подписание Соглашения, хотелось бы отметить некоторые важные особенности проекта.

Проект является первой электронной библиотекой России, создаваемой на основе официально оформленной межведомственной (в данном случае межакадемической) кооперации. Это представляется особенно существенным, если учесть, что одним из важнейших достоинств электронных библиотек является то, что полученный кем-то результат сразу же становится общим достоянием: понятно, что если какие-то материалы выложены в Интернет с необходимым уровнем качества, то повторять эту работу уже не нужно. Однако это тривиальное соображение не мешало появлению многочисленных фактов дублирования работ по сбору, оцифровке, легитимизации, формированию метаданных, организации хранения и архивирования библиотечно-информационных материалов. Предлагаемый проект с самого начала нацелен на исключение дублирования, то есть на достижение максимальной эффективности затрачиваемых средств. Очень важно подчеркнуть, что в Соглашении провозглашена цель реализации организационно-экономической и правовой модели межведомственной некоммерческой постоянно действующей и развивающейся информационной системы. Такого опыта в России пока нет, но он успешно реализуется в Европе (проект «Европеана»).

Трудно переоценить важность участия организации РАО в этом проекте, который можно расценить как долгожданный шаг по пути к созданию единого электронного научно-образовательного пространства страны.

Очень важным также является провозглашенный в Соглашении принцип, согласно которому ЭБ должна интегрировать информационные ресурсы библиотек, архивов и музеев. Целесообразность такой интеграции осознается специалистами давно, теория вопроса на основе принципов семантического веба разработана, однако в реальных проектах различие информационных моделей институтов памяти до сих пор преодолеть с должным уровнем качества не удавалось. Примером является Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина, которая должна была интегрировать библиотечные и архивные данные, но фактически пока этого не сделано.

Это свойство проекта является одним из наиболее интересных с точки зрения научных интересов и перспектив НПБ им. К.Д. Ушинского. Как известно, в ее состав с 2008 г. входит Научный архив РАО. Поэтому сразу же была поставлена задача формирования единого информационного пространства библиотеки и архива. [3] Понятно, что центральной задачей при этом является интеграция систем метаданных электронного каталога АБИС и справочно-поискового аппарата Научного архива РАО. Однако, к сожалению, к реализации предложенной модели сразу же приступить не удалось, по тривиальной причине отсутствия средств. Можно надеяться, что участие в проекте «Научное наследие России» отчасти снимет эту проблему, и реализация интеграционного проекта библиотеки и архива сдвинется вперед.

Электронная библиотека «Научное наследие России» на первом этапе создавалась как обычная централизованная информационная система, в которой разные участники привлекались только к сбору и оцифровке материалов, а все другие процессы осуществлялись централизованно. Новый этап ее развития предполагает переход к распределенному (федеративному) принципу, когда каждый участник несет ответственность не только за первичную подготовку информации, но и за ее обработку по единым принципам, обеспечивающим единую навигацию в информационном пространстве и визуализацию найденных материалов. Хранение и архивация материалов также, возможно, будут распределенными, хотя конкретные проектные решения предстоит еще согласовать и реализовать. Заметим, что распределенный принцип электронных библиотек является значи-

тельно более перспективным, чем централизованный, поскольку позволяет значительно легче расширять состав участников, разнообразие привлекаемых материалов и тем самым создает условия для свободного развития и повышения устойчивости электронной библиотеки. Заметим, что именно как распределенные создаются такие перспективные международные проекты как упомянутая выше «Европеана» или «Инициатива открытых архивов». В обсуждаемом Соглашении также провозглашается принципиально открытый характер создаваемой электронной системы.

Авторы проекта выражают уверенность, что открытый характер электронной библиотеки «Научное наследие России» позволит наладить взаимовыгодное сотрудничество с важнейшими российскими проектами в сфере электронных библиотек, такими как Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина, Национальная электронная библиотека (проект Минкультуры РФ) и другие. В перспективе, конечно, следует стремиться к единой общегосударственной программе формирования и развития научно-образовательного и культурного информационного пространства российского Интернета, которое бы достойно отражало роль России в мировом информационном обществе.

Литература:

1. Пояснительная записка подготовлена рабочей группой в следующем составе: М.А. Аветисов, А.Б. Антопольский, К.В. Вигурский, Н.Е. Каленов, Т.С. Маркарова, В.А.Серебряков, А.Н. Сотников
2. Описание проекта РАН «Научное наследие России» можно найти, например, в работе: Каленов Н. Е. Электронная библиотека «Научное наследие России» / Н. Е. Каленов, Г. И. Савин, А. Н. Сотников // Информационные ресурсы России. — 2009. — № 2 (108). — С. 19 — 20. Рез. англ.: С. 38.
3. *А.Б. Антопольский, Т.С. Маркарова* Интеграция библиотечных и архивных информационных систем // Доклад на конференции EVA-2007. Электронный ресурс http://conf.cpic.ru/eva2007/rus/reports/report_1104.html

**НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ И ЯЗЫК КАК ОСНОВА
НАУЧНОГО ЧТЕНИЯ И НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ**

**THE SCIENTIFIC INFORMATION AND LANGUAGE AS THE BASIS
OF SCIENTIFIC READING AND SCIENTIFIC KNOWLEDGE**

Маркарова Т.С.,

Директор Учреждения Российской академии образования
«Научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского»,
канд. филол. наук

Markarova T. S.

Director of Institution of Russian Academy of Education Ushinsky State
Scientific Pedagogical Library, Candidate of science (Philology)

Аннотация. Делается попытка определить дифференциальные признаки научной информации, главной контентной составляющей научной картины мира. Демонстрируется взаимосвязь между уровнями понимания и восприятия научного/учебного текста и познанием. Несмотря на то, что процессы научного чтения и познания мира являются предметами исследования различных отраслей, доминирующая роль отводится вербальному языку и различным лингвистическим теориям, лежащим в основе понимания и восприятия текста.

Annotation. Attempt is made to define differential signs of the scientific information, main content constituent of scientific vision of the world. The interrelation between levels of understanding and perception of the scientific/educational text and scientific cognition is shown. Under an implicit condition of integration of various scientific disciplines in processes of scientific reading and world learning the dominating role is led to the language and the different linguistic theories underlying understanding and perception of the text, reflecting a world scientific vision.

Ключевые слова. Научная информация, научное знание, язык науки, научное чтение, анализ текста, восприятие текста, коммуникативное понимание.

Keywords. Scientific information, scientific knowledge, science language, scientific reading, the text analysis, perception of the text, communicative understanding.

«Язык – дом человека»

И.А. Бродский

«Во мне слово предшествует звуку»

(In me prens est verbum posterior vox)

Св. Августин

Научная информация определяется как логически организованная информация, получаемая в процессе научного познания, отображающая явления и законы природы, общества и мышления. Неотъемлемой частью результата научного познания является научное знание, составляющее основу научной картины мира и отображающее законы его (мира) развития. Научное знание – это результат постижения действительности и когнитивной основой человеческой деятельности, оно социально обусловлено. Информационная основа научного знания научная информация обладает различной степенью достоверности. Роль научной информации в развитии и теории научного знания ярко проявляется в том, регулирование предметной деятельности ученого осуществляется прежде всего с помощью научной информации и базируется на анализе материала, составляющего контент научной информации. Функциональные научные открытия основываются на прочной основе преемственности и научного опыта того, что собственно и составляет научную информацию. Являясь информационной составляющей научной картины мира, научная информация должна обладать рядом дифференциальных признаков, таких как:

- Универсальность – сообщение знаний, истинных для всего универсума при тех условиях, при которых они добыты человеком;

- Фрагментарность – информирование не о мире в целом, а о различных фрагментах реальности или ее параметрах и отнесение к разным дисциплинам;
- Общезначимость – описание явлений с помощью языка науки, обладающего терминосистемой, репрезентативной для определенной научной отрасли;
- Систематичность – наличие определенной структуры, существующей в конкретной закономерности;
- Преемственность – соотнесение новой информации по определенным правилам и определенным образом со старой;
- Достоверность – соответствие источников информации корректным и легитимным научным направлениям и отраслям;
- Рациональность – наполнение (качественное и количественное) и расположение информационных блоков с точки зрения актуальности той или иной научной проблемы.

Один из важнейших процессов восприятия и переработки научной информации – процесс чтения. Т.е., чтение рассматривается как некоторая кибернетическая система «человек – текст», как частный случай приема и переработки информации. В процессе чтения выделяется пять основных блоков. Воспринимает информацию блок зрительного анализатора, переработка полученной информации проходит при участии речедвигательного, речеслухового блоков и блока смысловой обработки и принятия решений. Причем, на характер решения, быстроту его приема влияет не только новая информация, но и та внутренняя (базовая) о предмете чтения, которая поступает из системы памяти в виде полученных ранее сведений и инструкций, представляющих собой как бы умственных действий для эффективного осмысления прочитанного. Результат работы этого блока – понимание прочитанного, которое как итог чтения также поступает в систему памяти. Блок управления контролирует исполнительные органы: мышцы глаз, рук, языка, губ. Этот этап и есть собственно управление, в результате которого замыкается цепь преобразований в контуре: «язык – автор – текст – читатель – текст». Итак, в системе «читатель – текст» текст – объект восприятия и познания заложенной в нем информации. И итоговым, завершающим в процессе чтения является процесс понимания текста.

Исследования в области понимания текста в первой половине двадцатого века проводились, главным образом, в рамках психологической проблематики *readability/Lesbarkeit* – «читабельности» текста. В конце 70-х годов разработкой этой темы серьезно занялись лингвисты. Современное состояние теории понимания текста позволяет говорить о ней как о глубоко разработанной междисциплинарной, интегрированной научной области, которая, в частности, представлена функционально-фундаментальными теориями, такими как:

1. Теория циклов
2. Теория стратегий
3. Теория сценариев
4. Интерактивная теория и др.

В зависимости от отношения к коммуникативным процессам различают два вида понимания/восприятия текста: коммуникативное и некоммуникативное. При коммуникативном понимании объектом восприятия, идентификации и интерпретации является текст в форме того или иного языка. Т.е., коммуникативное понимание – это реконструкция смысла, закодированное в структуре высказывания/текста как инструмент социальной интеракции. При некоммуникативном понимании речь идет о познании мира, о ментальном воспроизведении наблюдаемых явлений и событий. При этом понимание выступает как гносеологический феномен – субстантивация, категоризация, концептуализация мира (того или иного из множества миров).

Коммуникативное и некоммуникативное понимание не жестко детерминированные категории, в их отношениях есть элемент общности. При понимании текста, как пишет Т.А. Ван Дейк, действуют общие принципы понимания и восприятия информации, с другой стороны, понимание – это лишь один из нескольких видов обработки текста. Так, понимание текста в некоторых прагматических теориях, которые восходят к работам позднего Л. Витгенштейна, рассматривается как правильное участие в языковой игре, оно равнозначно значению того, как следует употреблять текст и как на него реагировать. В своей «практической семантике» Х. Герингер определяет понимание текста как его соотношение с конвенциональными образцами языковых единиц.

При некоммуникативном понимании не только декодируется языковое содержание текста, но и анализируются психологические установки, расширяется круг возможных дискурсивных миров, т.е., коммуникативных сфер. Коммуникативные (семиотические) и некоммуникативные (несемиотические) объекты понимания интегрируются в рамках герменевтического подхода, в соответствии с которым понимание – общая категория осмысления любых форм человеческой деятельности.

Уровни понимания текста выделяются в зависимости от видов информации, которая подвергается обработке в процессе восприятия текста. Об уровнях уместно говорить потому, что информация иерархически организована и различается по степени сложности. Наиболее распространенными в лингвистике являются четыре уровня понимания текста:

1. Фонетический
2. Синтаксический
3. Семантический
4. Контекстуальный

Эти уровни понимания текста собственно лежат и в основе герменевтической интерпретации текста, которая включает как уровни понимания собственно текста, так и уровни понимания окружающего его социального и онтологического континуума. Это:

- Грамматическая интерпретация – анализ языковой формы текста;
- Стилистическая интерпретация – анализ речевого жанра;
- Историческая интерпретация – анализ обстоятельств создания и бытования текста;
- Психологическая интерпретация – анализ психологических состояний речевого субъекта.

В этой трактовке как реконструируется система пропозиций, так и актуализируется система знаний о мире, взаимодействующей с системой языковых значений. Только включив картину мира в ареал текста, можно передать, описать реальность, сохранив ее целостной.

Становится актуальным описание научной картины мира с установлением базовой природы объектов этого мира в более широких информационных и лингво-когнитивных системах. Исходным пунктом здесь служит общекогнитивное представление о научном пространстве и характеристиках, которые считаются, а priori, релевантными для языка, а именно статическое местоположение объекта в пространстве, путь объекта при его передвижении, ориентация объекта при его статичном положении или передвижении.

В современной лингвистике, при ее концептуальном и междисциплинарном разнообразии, доминирует рациональный подход к описанию языка. Это проявляется в том, что язык рассматривается как отражение интеллектуальной модели мира (научной картины мира), а классическое соотношение языка и мышления по традиции занимает центральное место в проблематике психологической природы знаковых систем. Коммуникативная сущность языка понимается, главным образом, как информирование. Процесс восприятия вербального сообщения (устного и/или письменного) протекает в форме его осмысления, а положительным результатом процесса осмысления в акте восприятия информации является понимание.

В современной науке актуальным становится описание научной картины мира с установлением базовой природы объектов этого мира в более широких информационных и лингво-когнитивных системах. Исходным пунктом здесь служит общекогнитивное представление о научном пространстве и характеристиках, которые считаются, а priori, релевантными для языка, а именно статическое местоположение объекта в пространстве, путь объекта при его передвижении, ориентация объекта при его статичном положении или передвижении.

Рациональная природа языка составляет ядро современной лингвистической семантики. При семантическом моделировании коммуникативных единиц языка (например, в современной теории референции) исходной выступает категория истины. Истина, в свою очередь, как ее определяет Д. Болинджер, представляет собой «такое свойство языка, которое дает нам возможность информировать друг друга»[1].

Литература:

1. Болинджер, Д. Истина – проблема лингвистическая. В: Сергеев, В.Б./ Паршин П.Б. (ред.), Язык и моделирование социального взаимодействия.- М., 1987.- С.23-47.
2. Витгенштейн, Л., Заметки по философии психологии. М., 2001.

3. *Выготский, Л.С.*, Избранные сочинения. Т.2 Проблемы общей психологии. М., 1982.
4. *Грайс, Г.П.*, Логика и речевое общение. В: Падучева, Е.В. (ред.), Новое в зарубежной лингвистике, Вып. XVI, М., 1985. С.217-237.
5. *Дейк Ван Т.А.*, Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
6. *Зализняк, Анна А.*, Многозначность в языке и способы его представления, М., 2002.
7. *Киклевич, А.К.*, Язык и логика. Лингвистические проблемы квантификации, Munchen, 1982.
8. *Леонтьев, А.А.*, Психология общения, Тарту, 1974.
9. *Лурия, А.Р.*, Язык и сознание, М., 1998.
10. *Сепир, Э.*, Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
11. *Dijk van, T.A.*, Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Tübingen, 1980.
12. *Heringer, H.J.*, Praktische Semantik. Stuttgart, 1974.
13. *Hielscher, V.*, Emotion und Textverstehen. Eine Untersuchung und Literatur, 1996.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ВИДЕОКОНФЕРЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

INTERACTIVE VIDEOCONFERENCES IN SYSTEM OF OPEN EDUCATION: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS

Лупанов В.Н.

Доцент кафедры социологии Санкт-Петербургского
государственного инженерно-экономического университета,
канд. филос. н.

Lupanov V.N.

Associate professor of chair of sociology
St.-Petersburg state engineering-economic university,
Candidate of Science (Philosophy)

Аннотация. Развитие системы открытого образования в российском обществе требует постоянного обмена опытом различных учебных центров, открытых университетов и вузов, а также самих преподавателей, использующих различные технологии дистанционного обучения на современном этапе. В связи с этим в данной статье речь идет об опыте проведения интерактивной видеоконференции в системе открытого образования, а также о проблемах и перспективах ее развития.

Annotation. The article considers issues of videoconferences application in the system of open and remote education of the region. A special attention is paid to videoconference forms, tools and methods as well as problems and prospects of their development under conditions of the modernization of Russian educational system.

Ключевые слова. Модернизация образования, открытое образование, технологии дистанционного обучения, социальные технологии, видеоконференция, обучение на дому, направления обучения, методы, технологии проведения и обслуживания.

Keywords. Modernization of education; open education; remote education technologies; social technologies; videoconferences, education at home; directions and lines of education; methods and technologies of realization and service.

Модернизация российской системы образования в первую очередь связана с внедрением новых образовательных технологий в процесс обучения, которые способствуют становлению и развитию системы открытого образования. Необходимость развития системы открытого образования в обществе заставляет искать новые пути и формы управления образованием. Основная задача государства в области управления развитием образования – обеспечение открытости образования как государственно-общественной системы и усиление роли и взаимодействия всех субъектов образовательной политики.

В конце 2000 г. Министерство образования РФ утвердило научно-техническую программу (НТП): «Создание системы открытого образования». «Главная цель Программы – создание системы открытого образования (ОО), обеспечивающей общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий дистанционного обучения и на этой основе предоставляющей условия для наиболее полной реализации гражданами своих прав на образование, по структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества» [1].

Открытое образование – это комплексная и целостная система обучения, основанная на взаимодействии между собой учебных учреждений, центров и виртуальных представительств, предоставляющих образовательные услуги различным группам населения независимо от места, времени и форм обучения на основе новых социально-образовательных технологий. Цель системы откры-

того образования – это создание оптимальных условий для развития личности каждого человека путем непрерывного обучения и повышения своего профессионального роста в условиях информационного общества. Содержание системы открытого образования определяется функциями, которые в единстве создают условия и факторы, способствующие развитию образовательных услуг различным социальным группам населения на основе доступности, эффективности и качества образования.

Основные направления и тенденции развития открытого образования связаны с решением актуальных задач, накопившихся в системе российского образования. Важнейшим направлением является становление и развитие системы открытого образования в России на основе интеграции ее в глобальное единое мировое образовательное пространство. Это значит, что развитие российской системы образования должно осуществляться на основе общемировых тенденций, связанных с глобализацией образования и с использованием инновационных технологий в создании более эффективных образовательных систем открытого типа.

Систему открытого образования можно определить как совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов в образовании, обеспечивающих процесс обучения на основе компьютерно-опосредованной коммуникации с целью предоставления образовательных услуг на основе технологий дистанционного обучения. В настоящее время создан и функционирует российский портал открытого образования, который охватывает свыше 50 регионов и объединяет усилия более 150 университетов, расположенных практически во всех субъектах Российской Федерации [2]. Система открытого образования на практике реализуется с помощью информационно-образовательных порталов, имеющих организационную структуру и выполняющих определенные функции. Образовательный портал – это комплексный учебно-методический и программно-технический комплекс, обеспечивающий процесс обучения или содержащий распределительные сведения о научно-методических информационных ресурсах, государственных образовательных стандартах и любой другой информации на основе инновационных технологий обучения. Целью создания образовательных порталов является обеспечение пользователю возможности доступа к информационно-образовательным ресурсам через единую образовательную среду.

Использование социальных технологий в системе открытого образования связано с формированием единой информационно-образовательной среды, которая создает практическую основу внедрения технологий дистанционного обучения в систему российского образования. Одной из форм технологии дистанционного обучения, быстро развивающейся в нашей стране, является практика постепенного внедрения средств видеоконференций в сферу открытого образования.

Интерактивная видеоконференция (ИВ) – это интегрированная технология дистанционного обучения, основанная на виртуальном взаимодействии между различными аудиториями слушателей, расположенных в различных территориальных и пространственно-временных границах. Она разработана для поддержания двухсторонней видео- и аудиосвязи между многочисленными адресатами.

Интерактивная видеоконференция сегодня является одним из эффективных средств дистанционного обучения и общения. Она максимально приближена по своим параметрам к реальному обучению в режиме виртуального взаимодействия. Сегодня во многих вузах видеоконференция используется как в процессе обучения, повышения квалификации, так и в реальной практике научного и профессионального общения. Например, в рамках виртуального обучения видеоконференция позволяет проводить лекционные и практические занятия между головным вузом и филиалами, находящимися в разных городах или странах в многоточечном режиме.

Опыт проведения видеоконференций в рамках дистанционного обучения позволяет:

- а) выделить методологические основы развития данной технологии обучения в открытом образовании;
- б) раскрыть содержание методики проведения подобных конференций с использованием различных программ и приложений;
- в) выделить некоторые проблемы, с которыми сталкиваются участники видеоконференций;
- г) наметить перспективы развития.

Подготовка и организация видеоконференции зависит от цели ее проведения, аудитории, для которой она предназначена. В зависимости от уровня оборудования, используемого для систем видеоконференцсвязи, различают персональные, групповые и студийные настольные видеоконференции. По типологии различают два основных типа видеоконференций: «точка-точка» и многоточечные. Конференции «точка-точка» подразумевают соединение только двух рабочих станций «напрямую», в то время как многоточечные видеоконференции дают возможность поддерживать одновременно несколько десятков пользователей или групп пользователей, но при этом требуют дополнительных затрат на установку и поддержку специализированного устройства – сервера управления многоточечными сеансами. Все терминалы, участвующие в видеоконференции, направляют соединение с сервером, который управляет ресурсами видеоконференции, согласовывает возможности терминалов по обработке звука и видео, определяет аудио- и видеопотоки, которые необходимо направлять по многим адресам.

Одним из приложений, используемых в видеоконференции, является доска объявлений. Обычно под доской объявлений понимают программное обеспечение, дающее возможность совместного создания и редактирования документа всеми участниками конференции. Сам документ может не только состоять из текстовой информации, но и иметь возможность отображать графику, различные элементы оформления, выделять участки текста маркером и т.д. Преимуществом доски объявлений над другими средствами групповой обработки информации является относительно высокое быстродействие ее по сравнению с разделяемыми приложениями.

В рамках видеоконференции чтение лекций осуществляется с помощью презентаций на основе модульного обучения. Заранее подготовленные презентации по курсу используют графику, картинки, фотографии, анимацию, небольшой по объему текст. В видеоконференции преподаватель может использовать тестовые задания для проверки знаний студентов по пройденному материалу курса.

Проведение видеоконференций в процессе обучения требует специальных знаний в области электронной педагогики. Поскольку видеоконференция предполагает интерактивное общение преподавателя со студентами, то электронная педагогика предъявляет особые требования к психолого-педагогической подготовке и организации самого учебного процесса, как со стороны преподавателя, так и слушателей. Поэтому в обучаемой аудитории обязательно должен находиться сотрудник (тьютор), который помогает организовывать процесс обучения в аудитории. Для организации учебного процесса в виде видеоконференции преподаватель должен быть подготовленным не только с методологической, но и с технической точки зрения, что требует знаний и умений работать с компьютером, с другими управляющими системами для переключения режимов мониторов, различных приложений. В некоторых вузах и университетах есть для этого технические работники, которые помогают преподавателю в проведении видеоконференций. Однако очень важно, чтобы преподаватель обладал информационно-коммуникационными навыками управления данным учебным процессом.

На сегодня существуют две основные технические проблемы, существенным образом влияющие на дальнейшее развитие видеоконференции в системе открытого обучения. Первая проблема состоит в пропускной способности канала связи. Аналоговые телефонные линии вполне подходят для передачи аудиосигнала, но не в состоянии обеспечить качественной трансляции потока видеoinформации. Поэтому решить вопрос поможет введение в эксплуатацию линий ISDN (цифровой сети с интеграцией услуг) или глобальных IP-сетей. Вторая проблема – скорость обработки аудио- и видеопотока, т.е. время кодирования передаваемой и декодирования получаемой информации. Поэтому для организации видеоконференции на высоком уровне требуется качественное оборудование на каждом рабочем месте.

Таким образом, для эффективного проведения и участия в видеоконференции – в качестве преподавателя, модератора (ведущего) или студента – необходимо развивать новые социально-психологические, информационно-коммуникационные и научно-аналитические компетенции. Опыт показывает, что такие компетенции могут быть сформированы только в результате специального обучения и практической деятельности, т.е. непосредственного участия в видеоконференциях, что требует от преподавателя дополнительных усилий в организации и проведении подобных мероприятий.

Литература:

1. Создание системы открытого образования «Научно-техническая программа». Приказ Министерства образования РФ ст. 12.10.2000 г. № 2925.
2. <http://www.openet.ru>