

ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО

Рецензируемый научно-методический журнал
ISSN 2227-3913 №3 (19) 2016 г.

Журнал выходит 4 раза в год

*Распространяется
в Российской Федерации
и зарубежных странах*

*Зарегистрирован 25 ноября 2011 г.
в Управлении Роскомнадзора в сфере связи,
информационных технологий и массовых
коммуникаций*

Рег. номер ПИ № ФС77-47420

Редакция:

Главный редактор

*Александрова Наталья Сергеевна,
доктор педагогических наук, профессор*

Зам. главного редактора

*Булдакова Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент*

Ответственный редактор

*Иванова Елена Леонидовна,
кандидат педагогических наук*

Научные редакторы

*Городилова Светлана Александровна,
кандидат психологических наук*

*Злыгостева Наталья Ильинична,
кандидат философских наук, доцент*

*Маури Андрей Альбертович,
доктор педагогических наук*

*Трушков Сергей Александрович,
кандидат исторических наук, доцент*

*Юлов Владимир Федорович,
доктор философских наук, профессор*

Адрес редакции:

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

Позиция редакции может не совпадать
с мнением авторов.

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

©Вятский социально-экономический
институт, 2016

Редакционный совет:

Председатель редакционного совета

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

Члены редакционного совета

*Гончарук Алексей Юрьевич,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)*

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

*Лебедев Юрий Александрович,
доктор философских наук, профессор,
академик РАО (г. Нижний Новгород)*

*Лежнина Лариса Викторовна,
доктор психологических наук, профессор
(г. Йошкар-Ола)*

*Мухаметзянова Фариды Шамилевы,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО (г. Казань)*

*Петрова Татьяна Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Чебоксары)*

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

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

*Смирнов Александр Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Москва)*

*Тимонин Андрей Иванович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Кострома)*

*Филиппов Юрий Владимирович,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)*

*Филиппова Людмила Васильевна,
доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО
(г. Нижний Новгород)*

*Хохлова Валентина Васильевна,
доктор социологических наук, доцент
(г. Нижний Новгород)*

*Шаров Виктор Иванович,
доктор юридических наук, профессор
(г. Нижний Новгород)*

*Щербакова Анна Иосифовна,
доктор педагогических наук,
доктор культурологии, профессор
(г. Москва)*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Гончарук А.Ю.</i> Арт-терапевтические возможности искусства в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами.....	4
<i>Александрова Н.С.</i> Методология и технология духовно-нравственного воспитания личности.....	20

ОБЩЕСТВО

<i>Александрова Н.С.</i> Интеграция наук в духовном воспитании личности	26
<i>Злыгостева Н. И.</i> Роль литературы в духовно-нравственном становлении личности.....	32
<i>Фалеева Л.В.</i> Социокультурная среда вуза как движущая сила воспитания культуры личности.....	35

ПРАВО

<i>Зыков А.С.</i> К вопросу о квалификации хищений, сопряженных с проникновением в жилище.....	50
<i>Кашин Е.А.</i> Проблемы квалификации и правоприменения уголовного законодательства о побоях и истязаниях.....	53
<i>Кузнецов И.Ю.</i> К вопросу квалификации преступлений, совершенных по мотиву ненависти и вражды.....	57

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

<i>Личутина М.Г.</i> Методологические основы деятельности институтов воспитания по социальному оздоровлению обучающихся.....	60
<i>Гурин Р.В.</i> Педагогическая специфика мотивации трудового поведения коллектива.....	77

CONTENTS

PEDAGOGICS

- Goncharuk A.Ju.* Art-therapeutic possibilities of art in the rehabilitation work with disabled children..... 4
- Alexandrova N.S.* Methodology and technology of spiritual and moral education of the person..... 20

SOCIETY

- Alexandrova N.S.* Integration of Science in the spiritual education of the individual..... 26
- Zlygosteva N.I.* The role of literature in spiritual and moral formation of the person..... 32
- Faleeva L.V.* The socio-cultural environment of high school as a driving force for education of the individual culture..... 35

LAW

- Zykov A.S.* On the question of the qualifications of theft, associated with entry into a home..... 50
- Cashin EA.* Problems of qualification and the enforcement of criminal law about the beatings and tortures..... 52
- Kuznetsov I.Y.* On the issue of qualification of crimes committed on grounds of hatred and enmity..... 57

YOUNG SCIENTISTS

- Lichutina M.G.* Methodological bases of activity of education institutions Social rehabilitation of students..... 60
- Gurin R.V.* Educational specifics of motivation of labor behavior collective..... 77

ПЕДАГОГИКА

А.Ю. Гончарук

Арт-терапевтические возможности искусства в реабилитационной
деятельности с детьми-инвалидами

A.Ju. Goncharuk

Art-therapeutic possibilities of art in the rehabilitation work with disabled
children

В данной научно-методической статье впервые предпринята система синтеза теоретико-методологических основ арт-терапии и технологичных поисков в реальной практической реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами в социокультурно-педагогических условиях конкретных социумов¹. В последние годы заметно вырос интерес специалистов именно к социокультурно-педагогическим механизмам воздействия музыки на ребенка с ограниченными возможностями здоровья всех форм, видов и типов. Современные дефектологические направления психологии и педагогики, в значительной степени, ориентированы на использование в коррекционной реабилитационной деятельности музыкотерапии как важного средства воспитания вполне гармоничной личности ребенка со своеобразными психофизиологическими проблемами специфически-полноценного саморазвития. Нами разработана, апробирована и осуществляется система социокультурно-педагогической эмотивации, позволяющая использовать музыкальные арт-терапевтические тренинги в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами различных категорий. Проводятся занятия групповой музыкальной терапии, которые посещает большинство детей экспериментальных и контрольных групп с ограниченными физическими и умственными возможностями. К нам обращаются родители с детьми-инвалидами, имеющими различные отклонения в развитии (аутизм, умственная отсталость, ДЦП, органические поражения ЦНС, синдром Дауна). Как правило, большинство ребят, в привычно-общеобразовательном смысле, - не организованы: многие, до этого, либо никогда не посещали специальных (коррекционных) образовательных учреждений, либо ранее были выведены из их состава по причине деструктивного поведения, опасного для жизни или здоровья окружающих.

¹ - двух одинаковых социумов, как известно, не бывает.

Ключевые слова: арт-терапия, дети-инвалиды, реабилитационная деятельность, социокультурно-педагогическая эмотивация, музыкальное искусство, художественное творчество.

In this scientific and methodical article for the first time made the system of synthesis of theoretical and methodological foundations of art therapy and technological searches in real practical rehabilitation activities with children with disabilities in the socio-cultural-pedagogical conditions concrete societies. In recent years significantly increased the interest of specialists to socio-cultural and pedagogical mechanisms of the effects of music on a child with disabilities of all shapes, types and styles. Modern special areas of psychology and pedagogy, largely focused on the use of the correctional and rehabilitation music therapy as an important means of education quite harmonious personality of a child with a psychophysiological problems specifically-the full self-development. We have developed, tested and implemented a system of sociocultural and pedagogical emotively that allows you to use the music art therapeutic training in the rehabilitation activities with children with disabilities of various categories. Classes, group music therapy, which visits most of the children in the experimental and control groups with limited physical and mental capabilities. We are approached by parents with disabled children having various developmental disorders (autism, mental retardation, cerebral palsy, organic lesions of the CNS, down syndrome). As a rule, most of the guys in the customary comprehensive sense, is not organized: many, before, or have never visited the special (correctional) educational institutions, or were previously separated because of destructive behavior, dangerous to life or health of others.

Key words: art therapy, disabled children, rehabilitation activities, socialcultural-pedagogical emotivation, musical art, arts.

Многообразные изменения в современном мире, затрагивающие экономическую, политическую, *социальную* сферы жизнедеятельности государства, общества, личности в России, теснейшим образом взаимосвязаны с проблемами, возникающими в так называемом *постиндустриальном* аспекте интернационально-творческого со-развития всех, каждого из регионов средствами *культуры и образования*. Согласно последней статистике ЮНЕСКО, в их со-отношенческом решении: примерно, 40% землян (и в нашем Отечестве, и за его пределами) предпочитают авторитарно-диктаторский стиль межнационального общения, половина человечества – либерально-попустительский, 10% - демократический. В недрах более последнего, менее – предыдущих двух, - в муках рождаются искомые маститыми учёными-гуманитариями эволюционно-демократичный и меритократичный² контексты. Всего лишь 7% живущих на разных континентах жителей планеты достигли *общечеловеческих* условий жизнедеятельности благодаря именно феноменам со-творческого со-отношения в системах *культурности и образованности*: иных путей качественного прогресса всех отраслей народного хозяйства, поиска социальных коммуникативно-творческих оптимумов - не существует. От более,

² - от лат. *merito+ cratia* = «власть достойных, по заслугам».

чем 7 млрд. народонаселения Земли 6% - не так уж и мало³... В современной России, при численности населения по последней переписи, более чем в 146 млн.⁴, проживает более 200-т наций и народностей. Каждая из них имеет, объективно, как приоритет общечеловеческих ценностей, так и ряд уникально-неповторимых субъективных социально-педагогических особенностей, теснейшим образом, диалектически взаимодействующих: друг другом; с собой; с прошлым, настоящим и будущим земной цивилизации в антропологическом, креационистском и космическом континуумах. По данным Федеральной службы государственной статистики количество инвалидов в РФ на начало 2015 г. - 12.924.000 чел., из них взрослых инвалидов 3 гр. – 4.492.000 чел., 2 гр. – 6.472.000 чел., 1 гр. – 1.355.000 тыс. чел. По данным министерства труда и социальной защиты РФ численность инвалидов колясочников в России составляет 320 тыс. чел (1 группа). Часть из них используют для своего передвижения трость или костыли (на колясках приезжают только на МСЭ). Количество детей-инвалидов в возрасте до 18 лет – 605 тыс. чел. Судя по динамике – этот показатель с каждым годом увеличивается.

Арт-терапия средствами музыкальной культуры - это социокультурно-педагогически направляемое комплексное использование мелодических искусств в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей, страдающих от соматических и психических заболеваний. В настоящее время существуют единичные проявления различных национальных школ, занимающихся исследованиями в области музыкотерапии. Многочисленные методики предусматривают как целостное, изолированное использование музыки в качестве основного ведущего фактора воздействия, так и дополнение мелодическим сопровождением других коррекционных методов для усиления их взаимодействия с самим воспитанником как решающим субъектом данного сложного реабилитационного процесса. Появившиеся научные работы, связанные с изучением музыкальной терапии, показывающие эффективность и перспективность в области интегративной медицины, общей, специальной психологии, придают ей статус первоосновы целостной социокультурно-педагогической коммуникативно-творческой системы.

В данной научно-методической статье впервые предпринята система синтеза теоретико-методологических основ арт-терапии и технологичных поисков в реальной практической реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами в социокультурно-педагогических условиях конеретных социумов⁵.

В последние годы заметно вырос интерес специалистов именно к социокультурно-педагогическим механизмам воздействия музыки на ребенка с ограниченными возможностями здоровья всех форм, видов и типов. Современные дефектологические направления психологии и педагогики, в значительной степени, ориентированы на использование в коррекционной реабилитационной деятельности музыкотерапии как важного средства

³ - 9 млрд. - прогноз на 2043–2050 годы.

⁴ - На 1 января 2016 года, по оценке Росстата в России, - было 146 544 710 постоянных жителей. К концу прошедшего года численность увеличилась на 59 995 человек и составила 146 389 999 человек.

⁵ - двух одинаковых социумов, как известно, не бывает.

воспитания вполне гармоничной личности ребенка со своеобразными психофизиологическими проблемами специфически-полноценного саморазвития. Нами разработана, апробирована и осуществляется система социокультурно-педагогической эмотивации, позволяющая использовать музыкальные арт-терапевтические тренинги в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами различных категорий. Проводятся занятия групповой музыкальной терапии, которые посещает большинство детей экспериментальных и контрольных групп с ограниченными физическими и умственными возможностями. К нам обращаются родители с детьми-инвалидами, имеющими различные отклонения в развитии (аутизм, умственная отсталость, ДЦП, органические поражения ЦНС, синдром Дауна). Как правило, большинство ребят, в привычно-общеобразовательном смысле, - не организованы: многие, до этого, либо никогда не посещали специальных (коррекционных) образовательных учреждений, либо ранее были выведены из их состава по причине деструктивного поведения, опасного для жизни или здоровья окружающих.

Существует, применяется множество различных подходов, направленных на реабилитацию детей-инвалидов посредством музыкотерапии. Мы рассматриваем музыкальную культуру как важнейшую сферу комплексно-глобальной арт-терапии (синтез всех областей научного знания: социокультурной педагогики, искусства, медицины, психологии и многих других), как совокупность методик, построенных на применении различных видов творческой самодеятельности самих детей-инвалидов. Мы применили подход Карла Кенига к арт-терапии в лечебной педагогике: чтобы достичь глубокого влияния музыки на организм, больной ребенок должен сам активно действовать (петь, играть на музыкальном инструменте, воплощать музыку в движениях). Сущность музыкотерапии мы видим в способности музыки, пения, танца вызывать у «особого» ребёнка ответные положительные (неопозитивные) эмоциональные образы, которые оказывают неоценимое лечебное воздействие на психосоматические процессы, мобилизуя резервные силы ребёнка, обуславливая уникальность его творчества во всех областях искусства и в жизни, в целом.

Для организации и проведения эффективных занятий музыкотерапией детей-инвалидов в современных социокультурно-педагогических условиях каждого конкретного социума ни одна из существующих методик, в полном объёме, - не подходила. В связи с необходимостью проведения занятий музыкотерапии в группах, неоднородных как по возрастному составу детей, так и по структуре, тяжести дефекта, автором была разработана и апробирована программа «Социокультурно-педагогические основы теории и истории музыкального искусства», включающая систему групповой музыкотерапии для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе программы «Мы друг другу рады!» В основу занятий арт-терапевтическими реабилитационными видами музыкальной культуры положены идеи, принципы организации и проведения занятий зарубежными и отечественными музыкотерапевтами, успешно работающими с детьми-инвалидами (Ж. Некту, Ж. Македа (Франция),

И. Захарова, С. Хатуцкая, А. Виноградова, Т. Степанова, (г. Москва), С. Стангрит (г. Петрозаводск), А. Черкасская (г. Санкт-Петербург). Также была использована универсальная концепция элементарного музицирования и включен музыкальный материал с международных музыкально-педагогических конференций, организованных Обществом Карла Орфа (Австрия)⁶. Оказалось полезным и знакомство с опытом работы ведущих реабилитационных учреждений России. В программе определены цель, задачи, структура и содержание занятий музыкотерапии для различных категорий детей-инвалидов. В музыкотерапии ранее не делался акцент на целенаправленном обучении и, следовательно, овладении нашими реципиентами навыками и умениями профессиональной музыкальной деятельности. Цель и содержание коррекционных, реабилитационных занятий сформулированы, исходя из физических, психических, умственных возможностей самих детей. Поэтому, на групповых занятиях музыкотерапией мы не ставили себе целью развитие собственно музыкальных способностей, основные элементы занятий направлены на решение не чисто музыкальных задач, но значимых для естественного саморазвития ребенка-инвалида проблем. Программа рассчитана на 2 года, но некоторые дети посещают группы по 3 - 4 года: таким образом музыка для них оказывается сверхценным компенсаторным интересом и единственно возможной для них «линией взаимосвязи» с окружающим миром.

В синтезе поискового и технологического подходов в опытно-экспериментальной арт-терапевтической реабилитационной деятельности сформировались постоянные разнопланово-творческие группы, в которые подбирались дети с учетом их индивидуальных особенностей, возраста, характера патологии и предшествующего опыта занятий музыкотерапией. Как правило, до объединения детей в группу, каждый ребенок проходил этап диагностики (мониторинга) для выяснения уровня его психического развития и коммуникационных возможностей, а дети с нарушениями общения вовлекались в этап индивидуальных занятий со специалистами-дефектологами как арт-терапевтами. На данный момент, функционируют 4 группы музыкотерапии: 2 группы детей с нарушениями общения (аутизмом и близкими к нему состояниями) в возрасте от 4 до 13 лет («Весёлые нотки»), а также 2 разновозрастные группы: «Развитие» и «Дружные ребята» (для детей с нарушениями функций центральной нервной системы, умственной отсталостью, с нервно-психическими, нервно-мышечными дефектами, нарушениями скелета, слуха, зрения, функциональными и органическими аномалиями при хронических соматических заболеваниях). Вновь поступившие дети вводились в группу временно-пробно для выяснения их социальной адаптируемости и психологической совместимости со сверстниками и социокультурологами-педагогами.

⁶ - «**Кармина Бурана**» - сценическая кантата немецкого композитора **Карла Орфа**, на собственное либретто, по мотивам средневековых стихотворений из одноимённого сборника, написанная в 1935—1936 годах. Служит эффективнейшим средством вовлечения детей-инвалидов в творческий взаимный с социокультурологами-педагогами аутотерапевтический поиск.

Методология исследований в предметной области музыкальной арт-терапии реабилитационной деятельности ориентирована нами на решение конкретных социокультурно-педагогических задач, имеющих существенное значение для данной отрасли коммуникативно-творческих знаний, умений, навыков, изложенных и реализуемых в технологичных разработках-тренингах применительно к любым категориям детей-инвалидов.

Эволюция концептуально-теоретических (общенаучных, конкретных, музыковедческих) социокультурно-педагогических систем в понятийно-терминологических «рамках» проанализированных в монографическом исследовании концептов неопозитивизма, постпозитивизма (рассмотрение структуры языка арт-терапевтической науки; развития гносеологии реабилитационных технологий вплоть до сегодняшнего дня) - предопределила дискретность, полиморфизм нынешнего и потенциально-перспективного процесса видového саморазвития мелодических искусств. Методология теории, истории социокультурно-педагогических наук как совокупностей концептуальных арт-терапевтических систем позволяет современным ученым-коррекционистам детства проследить становление, саморазвитие реабилитационных технологий в музыкальном искусстве от античности до начала XXI столетия. В данном аспекте, оно рассмотрено нами как неотъемлемый художественно-творческий феномен отечественной и зарубежной музыкальной культуры. Арт-терапия реабилитационных технологий - уникально-неповторимый вид музыкального искусства, основанный на важнейших органически-общечеловеческих чувствах ребенка-инвалида: органичных слуховых и звуковоспроизводящих средствах. Русское слово «музыка» - греческого происхождения. Этот, наиболее уникальный из всех видов арт-терапии, - наиболее интимно-«подкорково», непосредственно, экстрасенсорно воздействует на качественную степень преодоления чувства неполноценности экстазом разносторонне-гармоничного восприятия маленьким человеком многообразия реального и виртуального мира, внутренне-органично «инфицируя» неопозитивными эмоциональными образами его нравственно-художественную культуру. «Язык души» - так принято говорить о музыке именно потому, что она обладает сильным психотерапевтическим воздействием на подсознательном уровне, - на область нравственно-эстетических ощущений ребенка-инвалида; но нельзя исключать, при этом, оказывает и конкретное влияние на область его разума.

Дать одно исчерпывающе точное определение явлению (или субстанции), называемому концептуально-научным понятийным термином «Арт-терапевтические возможности музыкальной культуры в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами», - невозможно, даже при учете лаконичности стиля энциклопедического социокультурно-педагогического издания в монографическом исследовании. В историческом контексте, вообще, - становление искусства музыки абсолютно не отделимо от реабилитационно-деятельностного саморазвития чувственных способностей маленького человека-инвалида: ценностное ориентирование слухового освоения им мелодического материала окружающей общественной реальности в изменяющихся

социокультурно-педагогических условиях составляют наиболее фундаментальный уровень архетипов, артефактов в теории и истории арт-терапевтических систем, - в целом. Они доказывают, что в рамках традиционных синкретичных искусств, содержащих всегда зачатки-проявления танца и поэзии, музыкальное творчество детей-инвалидов долгое время было лишено в нашей стране многих качеств, доминирующих в нем сегодня. В раннестадийном фольклоре различных народов России⁷ музыкальный звук был неустойчив по высоте, не оторван от речевой (вербальной) артикуляции. Мелодия в музыкальном творчестве детей-инвалидов, зачастую, представляет собой совокупность глиссандирующих подъемов, спадов (*экмелика*), объединяющих контрастные высотные *зоны* в темпоритмическом порядке времени-пространства, зависящем от ритмики словесного текста и танца. Однако, данный первоначальный звуковысотный контраст *a priori* уже наделен эмоционально-образной выразительностью: благодаря этимологичной взаимосвязи музыкального интонирования с психофизическими состояниями каждого из детей-инвалидов со словом, пластическим движением; происходит это объективно-закономерно, - при помощи естественной включенности музицирования в быт, в трудовые процессы, в ритуалы (*народная музыка*)⁸. Постоянство рассмотренных взаимосвязей, формирующих первичные музыкально-арттерапевтические реабилитационные системы, - приводит к стабилизации высот (и, как следствие, к их закреплению в определенном коммуникативно-социокультурном строе подкоркового проявления⁹). Тем самым, в общественном музыкальном самосознании ребенка-инвалида *высота звука* отделена от *тембра голоса, речевой артикуляции*; появляется категория *лада*: естественно, возникают *звукоряды* и основанные на них мелодии. Звуковысотность, зафиксированная в музыкальном строе, предполагает развитие слуховых навыков (*музыкальный слух*) особой мелодической памяти, удерживающей положение звука в высотном диапазоне, - относительно других звуков.

Разумеется, в нашем монографическом исследовании мы рассматривали дифференцированно специфику коррекционных направлений, заболеваний, врожденных и/или приобретенных патологий в каждом отдельном, неповторимо-уникальном случае. Обретая точную высоту, интонирование становилось способным воплощать более широкий, дифференцированный эмоционально-образный смысл. Он, с одной стороны, выступал как сохранившийся в интонационных формулах след их прошлого значения, связанного с определенным контекстом музицирования, с первичным жанром; с другой стороны, - продолжался процесс «вбирания» смысла в интонационный строй «извне», из образующихся новых взаимосвязей: музыки и слова; музицирования и его социокультурно-педагогического коммуникативного контекста. В профессиональном творчестве зрелых музыкальных культур

⁷ - сегодня их более двухсот.

⁸ - Гончарук А.Ю. Социокультурно-педагогические ценности искусств и религий регионов России (народное художественное творчество): Монография: в 3-х ч. Ч. III. - М.: РГСУ - ВШМ, 2017.

⁹ - своеобразный музыкально-слуховой аудиовизуальный «25-й кадр».

сохраняется воздействие на интонацию танцевального движения, обрядовых ситуаций, других видов искусств. В то же время, музыкальная арт-терапия, в ряде жанровых направлений, - постепенно освобождается от непосредственной зависимости от слова, бытового или ритуального контекста. Интонационные элементы, законы их организации (каноны *гармонизации музыкальной формы*) обретают логическую самостоятельность, собственную историческую жизнь в мире искусств, хотя тем не менее, в символически-ассоциативной форме, - сохраняют многозначную общественно-коммуникативную взаимосвязь с художественным словом и социокультурно-педагогическим контекстом. В каждом отдельном случае, появлялся уникально-автономный музыкальный язык-эсперанто, способный выразить *социокоммуникативно* одновременно: и конкретность сопереживания педагога и ребенка-инвалида, и - обобщенность их мыслей.

В контексте музыкального искусства, мы рассматривали: линейное строение классической мелодической картины мира; синусоидную траекторию неоклассической картины мира; и древовидную ветвящуюся модель постнеоклассической картины мира. Современный кризис классически-традиционной методологии музыкального арт-терапевтического реабилитационного контекста нацеливает ученых-социокультурологов на концептуально-теоретическое, а затем, - эмпирически-технологичное решение узких, конечных и локальных творческих задач (финализм). В информационную эру постиндустриальных технологий, объективно-творчески возникает формально-спиралевидная тринитарность взаимодействий государства, социума, самого ребенка-инвалида в специфичном освоении ими основ теории, истории музыкальной культуры во времени-пространстве-темпоритмике научно-монографического исследования содержания их духовно-нравственного прогресса в современном мире образования.

Специфика музыкальной арт-терапии. Теория, история арт-терапии средствами музыкальной культуры исследует ее жанры, методы, тезаурус. Акцентируются основы эмпирического компонента монографического исследования во взаимосвязи с гибкими технологичными системами тренинговой реабилитационной деятельности с ансамблевым трио субъектов музыкальной арт-терапии: композитора, исполнителя (интерпретатора) и ребенка-слушателя. В опытно-экспериментальной части исследования использованы методы наблюдения, интервью; учтены особенности фиксации материала в ходе анализа актуального музыкально-художественного опыта каждого из детей-инвалидов. Мы рассмотрели парадигму применения описательно-биографического и историко-типологического методов исследования. Посредством этого, в музыкально-арттерапевтический процесс включены элементы герменевтического, семиотического и синергетического подходов. Так, обеспечены его: социологический, психологический дискурсы; жанровое своеобразие (статьи, предисловие, монография, комментарии); особенности редактирования как в общенаучном, так и специализированном музыкально-арттерапевтическом - аспектах. Классическое определение специфики арт-терапии музыки в ряду других реабилитационных средств имеет

объективно-нетрадиционное освещение в научном контексте самораскрытия личности ребенка-инвалида; его осознанного и/или нет - стремления следовать интуитивному зову собственной удуши к целостному социокультурному освоению единого противоречивого мира. Искусство музыкальной арт-терапии, возникающее, существующее в различных формах мелодической композиции творческого мышления, художественной практики, - являлось питательной и синтезирующей средой данного комплексного процесса. Движение палочки дирижера есть идеальная формула двигательного-моторной каллиграфии, отражающей эмоционально-образную модель диалектической спирали целительного вхождения музыки в виртуальный мир абстрактного мышления ребенка-инвалида. Античные мыслители называли архитектуру «застывшей музыкой»; с пластическими искусствами ее роднит трансформация визуальных представлений в духовно-нравственный мир ребенка-инвалида в художественной социокультурологии, в целом (пропорции, плоскости, перспектива, отражение антропоморфных представлений о строении мироздания). В искусстве музыкальной арт-терапии также не делимы научно-эстетические категории: нравственно-художественного и социокультурно-педагогического; действительного и сакрального; утилитарного и прекрасного¹⁰. Эволюция аудиовидеоискусств в аспектах совершенствования технических средств эмоционального воссоздания музыкально-художественного образа, - отражает специфику соотношения систем концептуально-теоретических представлений о его специфике и реальных звуковоспроизводящих технологиях массмедиакоммуникаций.

В основу проекта «Музыкальная палитра» были положены идеи, принципы организации и проведения занятий зарубежными и отечественными музыкотерапевтами, успешно работающими с детьми-инвалидами (Ж. Некту, Ж. Македа (Франция), И. Захарова, С. Хатуцкая, А. Виноградова, Т. Степанова, (г. Москва), А. Черкасская (г. Санкт-Петербург). Также была использована универсальная концепция элементарного музицирования и включен музыкальный материал с международных музыкально-педагогических конференций, организованных Обществом Карла Орфа (Австрия). Оказалось полезным и знакомство с опытом работы ведущих реабилитационных учреждений России. Проект составлен на основе образовательно-развивающей программы для детей с нарушением речи (ФФНР) (С.Ф. Рыжова), Программы «Арт-гармония» (Киселева Т.Ю., Медведева Е.А.), пособия по артпедагогике и арттерапии в специальном образовании (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская). А.О. Панкратова Программа музыкально-развивающего направления «Здоровье по ноткам». Программа специальных коррекционных образовательных учреждений VIII типа утвержденным Министерством образования РФ 10 апреля 2002 г. (№ 29/2065-п). Дополнительной программы музыкального развития с 3-го по 7-ой год жизни «Ладушки» И. Каплуновой и И. Новоскольцевой. Контроль и управление проектом осуществляет заведующий отделением реабилитации

¹⁰ - прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического.

несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями.

Эффективность проводимой работы с детьми по музыкотерапии определяется с помощью диагностики, предусматривающей педагогическую оценку уровня развития навыков и умений в музыкальной деятельности. Итоговая диагностика развития детей средней и старшей группы основана на авторской разработке практических работников (г. Сургут, Т.Ю. Киселева музыкальный руководитель высшей квалификационной категории г. Новосибирск ГОУ «Областной центр диагностики и консультирования»), Анисимов В.П. «Диагностика музыкальных способностей», на методики диагностики музыкальных способностей О.П. Радыновой и Н.А. Ветлугиной. Мониторинг качества музыкального развития для младшей группы (дошкольный возраст) разработан на основе параметров диагностики программы «Ладушки» (И. Каплунова и И. Новоскольцевой). Систематическое проведение диагностики позволяет отслеживать динамику формирования музыкально-ритмических и коммуникативных навыков и умений детей и их творческой реализации.

Рекомендуемая методика диагностики музыкальных способностей детей может использоваться как индивидуально, так и в группах до 7-9 человек. Итоговые показатели уровней развития структурных компонентов музыкальных способностей заносятся в специальную индивидуальную карту «Диагностический конструктор», с помощью которой можно не только наглядно представить себе как слабые стороны музыкальности и личностной ориентации ребёнка (что и должно явиться в дальнейшем основой для конкретизации педагогических задач в музыкально-эстетическом развитии ребёнка), так и «сильные» структурные характеристики его музыкальности, способные служить опорой в построении эффективной педагогической, коррекционной работы в развитии личности ребёнка.

Артикуляционная гимнастика - направлена на подготовку артикуляционного аппарата к пению. Гимнастика проводится также в игровой форме. На первом занятии для каждого упражнения рассказывается своя история и дается название выполняемому упражнению («Лошадка», «Рыба-прилипала», «Салат из капусты», «Футбол», «Дразнилка», «Горячая картошка», «Снежки», «Колокола» и др.). На последующих занятиях, по мере запоминания упражнений, детям предлагается исполнить роль педагога и провести артикуляционную гимнастику самостоятельно, причем педагог садится на место ребенка и выполняет все упражнения вместе с детьми. Артикуляционная гимнастика позволяет осуществлять: - развитие артикуляционной моторики; - обучение детей простейшим артикуляционным движениям по подражанию взрослому; - выработку контроля за положением рта. *Дыхательная гимнастика* (упражнения на развитие дыхания) – может входить, как в раздел занятия так быть и самостоятельным видом деятельности (дыхательная гимнастика А. Стрельниковой). Гимнастика проводится как индивидуально, так и со всей группой, в любое время дня (исключая 20 минут до еды и 1 час после еды). Дыхательная гимнастика корректирует нарушения речевого дыхания,

помогает выработать диафрагмальное дыхание, а также продолжительность, силу и правильное распределение выдоха. Кроме того, дыхательная гимнастика оказывает на организм ребенка комплексное лечебное воздействие: - положительно влияет на обменные процессы, играющие важную роль в кровоснабжении, в том числе и легочной ткани; - способствует восстановлению нарушенных в ходе болезни нервных регуляций со стороны центральной нервной системы; - улучшает дренажную функцию бронхов; - восстанавливает нарушенное носовое дыхание; - исправляет развившиеся в процессе заболеваний различные деформации грудной клетки и позвоночника. *Звукотерапия* проводится для профилактики и реабилитации частых простудных и хронических заболеваний органов дыхания. *Распевание и пение*. При распевании используются короткие, легко запоминающиеся песенки шуточного содержания, с использованием наглядности (детям предлагается самим описать то, что изображено на картинке), затем распевка исполняется педагогом, вместе с детьми определяется характер, темп, динамика песенки и детям предлагается подпеть то, что они запомнили. Распевание начинается с песен на одном звуке, постепенно диапазон расширяется. Большое внимание уделяется формированию вокально-технических навыков влияющих на качество исполнительской деятельности детей и на развитие их мысленных способностей. Воспитание положительных качеств личности, достигается в процессе знакомства с шедеврами вокального искусства и развития эстетического вкуса у детей.

Решение этих задач в реабилитации осуществляется по нескольким направлениям: - формирование основ певческой, вокально-хоровой культуры детей, развитие у них художественно-эстетического вкуса, приобщение к исполнительской деятельности; - развитие музыкального слуха и как особого его проявления - вокального слуха, умения различать правильное и неправильное пение, высоту звуков, их длительность, направление движения мелодии, умения слышать себя во время пения, замечать и исправлять ошибки (слуховой самоконтроль); - накопление вокальных навыков - певческого дыхания, звукообразования, правильной артикуляции; формирование певческих умений детей - исполнение песни с помощью взрослого и самостоятельно, в сопровождении инструмента и без него, на занятиях и вне их в игровой, досуговой деятельности; - активизация творческих проявлений детей в пении.

Таким образом, *вокалотерапия* - это объемный комплексный процесс, в ходе которого осуществляется развитие детского голосового аппарата, а так же расширяются воспитательные, коррекционные задачи.

3 раздел - ритмопластика (музыкально-ритмические движения).

Основная направленность элементов ритмопластики на музыкальных занятиях, это психологическое раскрепощение ребенка через освоение своего собственного тела как выразительного («музыкального») инструмента. Акцентируется внимание на развитии чувства ритма у детей, двигательных навыков, артистичности, быстроты реакции, координации движений, осознанному овладению танцевальными, ритмическими движениями. На музыкальных занятиях ребенок занимается ритмопластикой в коллективе, что

способствует развитию у детей организованности, дисциплины, ответственности, взаимовыручки, внимательного отношения к окружающим, самостоятельности. В ритмической пластике движения должны соответствовать музыке, а также быть: - доступными двигательным возможностям детей (с точки зрения координации движений, ловкости, точности, пластичности); - понятными по содержанию игрового образа (например, для младших - мир игрушек, окружающей природы, персонажи популярных мультфильмов; для старших - герои волшебных сказок, переживаниями различных состояний и т.д.); - разнообразными, нестереотипными, включающими различные исходные положения: стоя, сидя, лежа, на четвереньках, на коленках и пр. В этом разделе используются музыкальные и театральные игры подвижные массовые игры с пением, танцевальными движениями, театрализацией. Коррекционно-развивающая цель данного раздела состоит в том, чтобы активизировать эмоции детей, научить коллективному взаимодействию, научить выполнять условия и правила игры, в игровой форме закрепить необходимые навыки (например, выразительности движений или четкой артикуляции при пении).

Дети получают практическую возможность познакомиться с ударно-шумовыми инструментами. На первых занятиях детям дается возможность попробовать поиграть на различных инструментах самостоятельно, сравнить тембры и способы извлечения звука. Как правило, все дети с удовольствием играют на музыкальных инструментах, но участие в оркестре предполагает ряд определенных навыков: необходимо иметь внимание и выдержку, контролировать свои действия, чтобы одновременно со всеми начать игру и закончить; развивать чувство ритма и выдерживать определенную динамику. Постепенно требования увеличиваются, и дети осваивают правила игры. Используется элементы методики элементарного музицирования Карла Орфа (Австрия). Знакомство с нотной грамотой способствует более быстрому усвоению клавиатуры на музыкальных инструментах и более свободной ориентации на ней.

Порядок и количество разделов может варьироваться в зависимости от цели, темы и формы занятия. Структура проведения занятий различна, она зависит от этимологии заболевания детей (умственная отсталость, ДЦП, синдром Дауна аутичных детей и др.). При необходимости могут присутствовать воспитатели или социальные работники для оказания помощи для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, сложно ориентирующихся в пространстве в передвижении по залу. Они выполнение задания вместе с ребёнком - «рука в руке», предшествующей длительной социальной депривации. Сюда же входит знакомство с новым музыкальным материалом, освоение приёмов взаимодействия с ребёнком. Подгрупповые и индивидуальные занятия также строятся в зависимости от поставленной задачи и основной проблемы ребенка, его эмоционального состояния, которое определяется в результате диагностики (проводит психолог и дает рекомендации.) Музыкальный материал занятий подбирается из лучших образцов детской музыкальной литературы - Чайковского, Шумана, Гречанинова, Майкапара, Моцарта, Глинки, Римского – Корсакова, пьесами

Грига, Дебюсси, популярными произведениями Прокофьева, Шостаковича, Свиридова, Гаврилова. Активно вовлекается в репертуар фольклорный материал и современная детская музыка.

Данные занятия имеют особую специфику. Они проводятся 2 раза в неделю, продолжительность зависит от возраста группы:

- младшая группа (дошкольники) по 15-20 минут,
- средняя группа (младшие школьники) по 25- 35 минут,
- старшая группа (средние и старшие школьники) по 30 – 40 минут.

Один и тот же музыкальный материал используется многократно, чтобы дети в своём индивидуальном темпе смогли его усвоить и постепенно начали присоединяться к исполнению произведения музыкальным руководителем.

Музыкальный материал частично дублируется в разных группах для преемственности. В процессе занятий некоторые дети значительно продвигаются в своём развитии, либо начинают вести себя деструктивно, в связи, с чем возникает необходимость перевести их в другие группы. В этом случае детям легче вливаться в новую группу, зная музыкальный материал.

Во время одного занятия исполняется 1-2 песни, и используются 1-2 произведения для слушания. Сочинения (или их фрагменты), предназначенные для прослушивания звучать не более трех-пяти минут.

Арт-терапевтические возможности музыкального искусства в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами уникально-творчески возрождают в воспитанниках чувства нужности, полноценности, востребованности и искренней взаимной симпатии.

Режиссёрское искусство постановки музыкальных фрагментов в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами заключается в творческой организации всех элементов спектакля с целью создания единого, гармонически целостного художественного произведения. Этой цели режиссёр достигает на основе своего творческого замысла и осуществляя руководство социокультурно-педагогической деятельностью всех участвующих в коллективной работе над сценическим воплощением пьесы. Благодаря режиссуре музыкальный спектакль, в целом, приобретает стилистическое единство и общую идейную целеустремленность (того, что Станиславский называл сверхзадачей спектакля). Поэтому, одновременно с ростом идейно-эстетических требований к спектаклю, - расширялось, углублялось самое понятие режиссерского искусства, и роль его в сложном комплексе различных компонентов театра непрерывно возрастала.

В состав режиссерского замысла входят: 1. идейное истолкование пьесы (ее творческая интерпретация); 2. характеристика отдельных персонажей; 3. определение стилистических и жанровых особенностей актерского исполнения в данном спектакле; 4. решение спектакля во времени (в ритмах и темпах); 5. решение спектакля в пространстве (в характере мизансцен и планировок); 6. характер и принципы декоративного и музыкально-шумового оформления.

Говоря о режиссёрском решении социокультурно-педагогической сверхзадачи спектакля, нельзя не вспомнить глубокое и плодотворное учение

Вл.И. Немировича-Данченко о «трёх правдах»: правде жизненной, правде социальной и правде театральной. Эти три правды тесно связаны друг с другом и в своем единстве, взаимодействии и взаимопроникновении призваны, по учению. Нельзя раскрыть реальностную достоверность изображаемой действительности, игнорируя её жизненную правду, — социокультурно-педагогической доминанты, в этом случае, звучит как виртуальная абстракция и кажется неубедительной. Жизненная же правда, взятая вне социокультурно-педагогической, создает псевдо искусство мелкое, поверхностное, примитивно-натуралистическое. Но обе правды - и жизненная и социокультурно-педагогическая - не смогут раскрыться, если они, в своем единстве, - не найдут для себя яркой театральной формы и не превратятся таким образом в театральную правду. Бывает так, что режиссёр, которого нельзя упрекнуть в равнодушном отношении к жизни, активно и добросовестно ищет в пьесе основания для творческого увлечения и, всё же, их не находит. Он признает художественные и идейные достоинства пьесы, готов согласиться, что пьеса нужная, полезная и что ставить её следует. Но при этом прибавляет: пусть её поставит кто-нибудь другой! Это значит, что акт творческого оплодотворения не состоялся. А без этого невозможно органическое рождение творческого замысла. Вот почему режиссёр не должен отрываться от жизни, должен жить её интересами, укреплять связь с народом, впитывать в себя живые впечатления, которые ежечасно, ежесекундно поставляют действительность. Вчитываться и вдумываться возможно глубже в каждую пьесу, которая стремится отразить эту действительность, но не браться за работу, которая его по-настоящему не увлекает.

Каким бы ни был жанр пьесы - простым или сложным, - режиссёр обязан реализовать в спектакле все её жанровые особенности, интерпретируя их в подсознание детей-инвалидов. А для этого, маленький зритель-слушатель сам должен глубоко, искренне пережить все отношения, все чувства автора к предмету изображения: его любовь и ненависть, его боль и презрение, его восторг и нежность, его гнев и негодование, его насмешку и печаль. Только глубоко и страстно переживаемое режиссёром социокультурно-педагогическое отношение к изображаемому способно обеспечить остроту, яркость и выразительность формы. Равнодушное отношение к жизни рождает или бледную, жалкую натуралистическую форму внешнего подражания жизни, или формалистическое кривлянье и всевозможные выверты. Избегать его в реабилитационной деятельности с детьми-инвалидами - наша профессиональная сверхзадача.

Авторская система социокультурно-педагогической эмотивации позволяет наиболее использовать коммуникативно-творческие неопозитивы актерского мастерства, сценической речи и режиссуры с наивысшим коэффициентом полезного действия.

Анимационное использование произведений устного народного творчества средствами музыки имеет огромное познавательное и воспитательное значение, способствуя развитию эмоционально-образного мышления, обогащая речь детей-инвалидов. Фольклор даёт возможность

познакомить их с животными, которых они видели только на картинке, формирует представления о диких животных, птицах и их повадках. Этологический эмоционально-образный язык поэзии помогает воспитаннику-инвалиду открыть для себя многое и в чувствах человека, его отношении к окружающему миру, поступкам отдельных людей. А задача профессора - выявить, заложить, развить в душе проблемного ребенка ростки человеколюбия и гуманизма ко всему живому. Фольклорные произведения учат детей-инвалидов, в очередной раз, понимать "доброе" и "злое", противостоять плохому, активно защищать слабых, проявлять заботу, великодушие к природе. Через сказку, потешки, песенки у слушателей складываются более глубокие анимационные представления о плодотворном труде человека с любыми физическими и/или психическими отклонениями. В период практики студентов-арт-терапевтов, это способствует тому, что детский фольклор закладывает основы не только эстетического, но и нравственного воспитания. Психология воспитанников, основные законы анимационной логики, восприятия окружающего мира - все это учтено в детском фольклоре, в педагогическом опыте народа. Даже чувство страха использовано в сказках-страшилках как одна из форм воспитания чувств. "Страшилки" учат детей-инвалидов преодолевать страх, проходить испытание страхом. Мониторинг современной фольклорной ситуации ещё раз доказывает, насколько динамичен, мобилен многонациональный детский фольклор: каждый год в нём происходят заметные изменения; отслеживая ситуацию в течение последних трёх-четырёх лет, уже можно выделить определённые закономерности, весьма симптоматичные для всего развития устного народного творчества, в целом; по мере отмирания в вербальном репертуаре, жанры устного народного творчества постепенно укореняются в художественной литературе; с другой стороны, "легализация" фольклора в массовой культуре, периодической печати и т.п. отчасти способствует его вымыванию из устной практики (чем больше публикуется частушек, анекдотов, "саdistских стишков", тем больше их читают... но меньше рассказывают); пополнение текстового состава исторически сложившихся жанров идёт за счёт "модернизации" старых текстов, их "перелицовки"; наличие этого факта - залог сохранности того или иного "старого" жанра (загадки, считалки и т.д.); в появлении и развитии новых анимационных видов художественного фольклора - перспективы дальнейшего существования устного народного и музыкального творчества. Анимационная арт-терапия детей-инвалидов средствами искусства повышает их общий жизненный тонус, позволяя, во всех ценностях и смыслах, выживать абсолютно в любых условиях, поднимая уверенность в себе, повышая стремление по-настоящему помогать другим, веря совместно в возможность исцеления физического и духовного.

Список литературы

1. Анисимов В.П. «Диагностика музыкальных способностей» Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманист. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 112 с.
2. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании /Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М., 2001. – 137 с.
3. Гончарук А.Ю. Социально-педагогические основы теории и истории музыкальной культуры: Монография. – М.: Перспектива, 2015. – 174 с.
4. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология.- М.: изд. “НВ МАГИСТР”, 1993. – 190 с.
5. Костина Э.П. Диагностика музыкально – сенсорного развития детей 4 – 7 лет (выявление уровня восприятия основных свойств музыкальных звуков). – Нижний Новгород, 1991. – 98 с.
6. Котышева Е.Н. «Групповая музыкотерапия для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях центра социальной помощи. – М.: Азъ, 2017. – 120 с.
7. Лобова, А.Ф. Аудиальное развитие детей / А.Ф. Лобова; Урал. гос. пед. унт. – Екатеринбург, 1999. – 142 с.
8. Нестерюк. Т.В. Дыхательная и звуковая. – М.: издательство «Книголюб» гимнастика 2007. - 56 с. (Педагогика оздоровления).
9. Новоскольцева И., Каплунова И. Программа «Ладушки». – СПб., 2000. – 132 с.
10. Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2014. - № 10. - ART131672. - 0,3 п. л. - URL: <http://www.kids.covenok.ru/issue/131672.htm>. - Гос. рег. Эл № ФС 77 - 55136. - ISSN 2307-9282
11. Петрушин В.И. Теоретические основы музыкальной терапии / Петрушин В.И. – 1991. - (Журнал неврологи и психиатрии им. Корсакова, № 3).
12. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика / Петрушин В.И. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с. (Учебное пособие для студентов высших учебных заведений).
13. Радынова О.П. «Музыкальное воспитание дошкольника». – М.: Азъ, 2017. – 132 с.

Н.С. Александрова

Методология и технология
духовно-нравственного воспитания личности

N.S. Alexandrova

Methodology and technology of spiritual and moral education of the person

В статье рассматриваются вопросы методологии духовно-нравственного воспитания личности, обращается внимание вопросам технологии воспитанности личности.

Ключевые слова: духовное воспитание, воспитанность, духовно-нравственное воспитание, личность.

This article discusses the methodology of spiritual and moral education of the individual, drawn attention to the education of the individual technologies.

Keywords: spiritual formation, education, spiritual and moral education, personality.

За последнее двадцатилетие в России стремительно обострилась проблема нравственного воспитания личности. Смена экономических, политических, духовно-нравственных ценностей, реформирование разных сфер жизни общества и сопряжённая с этими процессами утрата стабильности во многом способствуют снижению уровня воспитанности личности. Кроме того, в современном научно-педагогическом знании резко снизился, по мнению Д.И. Фельдштейна, удельный вес исследований, посвящённых нравственному воспитанию детей и студенческой молодёжи, поиску путей решения проблем, возникающих в связи с изменением ситуации развития и воспитания [4].

Определение методологии духовно-нравственного воспитания личности требует четкого понимания того, что такое духовное и нравственное воспитание. Обозначим эти определения из научного поля православной педагогики.

Духовное воспитание традиционно определяют как воссоздание общей жизни человека с Богом - Троицей, утраченной после грехопадения прародителей, происходящее при целительном воздействии благодати Святого Духа.

Нравственное воспитание - это содействие процессам самоопределения человека в Боге и формирования целостной иерархической структуры его личности, которое постепенно преобразует прежнее внутреннее устройство, внешний облик человека и приводит его к обновленному духовному состоянию.

В этой связи определим *духовно-нравственное воспитание* как целенаправленную деятельность, связанную с приобщением человека к совместной жизни с Богом - Троицей через воздействие благодати Святого Духа

и постепенным возвращением цельной структуры личности, нравственно преобразующей и обновляющей духовный облик человека.

Итак, духовно-нравственное воспитание направлено на восстановление целостности человека, развитие всех его сил, соблюдая при этом иерархический принцип устройства человека, при котором образ Божий в нем мог бы раскрыться во всей силе и полноте. Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, а потому благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, на его этическое и эстетическое развитие, формирование мировоззрения, гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние, общее физическое и психическое развитие.

В этой связи *задачами* духовно-нравственного воспитания личности можно считать следующие:

- ✦ пробуждение потенциальных способностей, переживаний, чувств личности (долг, совесть, свобода, ответственность, гражданственность, патриотизм, стыд, вера, надежда, любовь);

- ✦ формирование нравственной позиции личности, выражающейся в различении добра и зла, готовности проявлять милосердие на уровне принятия решения и его осуществления;

- ✦ создание условий для складывания целостных гармоничных отношений ребенка с миром, с другими людьми, переживаемых как сострадание и сорадование и реализуемых в актах содействия, помощи, защиты;

- ✦ содействие обретению личностью спасительного нравственно востребованного духовного опыта христианской позиции (самоотверженности, любви, готовности к подвигу и несению жизненного креста);

- ✦ коррекция негативных проявлений и побочных наклонностей личности в соответствии с идеальной нормой, нравственным абсолютом, образом Божиим.

Задачи духовно-нравственного воспитания личности могут решаться через организацию следующих направлений работы:

- ✦ приобщение личности к традиционным для России духовно-нравственным ценностям;

- ✦ раскрытие духовной одаренности личности и его личностных качеств;

- ✦ формирование гражданского самосознания, любви к Родине и своему народу;

- ✦ знакомство с русской православной культурой;

- ✦ создание одухотворенного игрового и образовательного пространства жизнедеятельности личности.

Особо подчеркнем, что духовно-нравственное воспитание осуществляется посредством особых методик и средств. Их существенная черта - одновременное вовлечение в воспитательный процесс всех способностей души (ума, воли, чувств) с целью содействия усвоению сведений нравственного характера и упражнений в нравственном поведении. Характер духовно-нравственного воспитания должен быть таким, чтобы знания и навыки поведения, прививаемые детям и студенческой молодежи, не внешне, не

механически закреплялись в личности, а связывались с ее внутренним содержанием, с ее внутренней жизнью.

Организуя работу по духовно-нравственному воспитанию личности, мы учли природу изучаемого феномена, и особое внимание обратили на процесс педагогического сопровождения межличностных отношений субъектов образовательного процесса. Необходимость этого учета объясняем проведенным нами анализом практики работы образовательных учреждений разных ступеней: огромное количество воспитательных дел, доминирование педагогики мероприятий, по которым трудно оценить результативность всей этой работы, а тем более отследить динамику изменений в мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной сферах личности и уровня ее воспитанности.

Нравственному воспитанию – *воспитанию души* – (по В.П. Зинченко) «должны предшествовать малые шаги - шаги со-присутствия, со-действия, со-чувствия, со-переживания, со-страдания, со-участия, со-причастия, вчувствования в сокровенное, которое есть в людях, в природе, в произведениях искусства и даже в вещах, в утвари. А свое сокровенное нужно стараться представлять (ставить перед собой) себе и задумываться о нем. Совершая такие шаги, впадая в состояние понимания мира, другого человека, произведения искусства, самой себя душа будет расти и крепнуть» [1]. Вместо организации таких тонких процессов со-чувствования, со-переживания и т.д., по-прежнему оцениваются массовые мероприятия, где отдельная личность легко теряется. Следовательно, в построении методологии и методики духовно-нравственного воспитания личности важно учесть роль воспитателя, учителя, педагога и преподавателя.

В современной светской педагогической мысли выделяют несколько типичных ролевых позиций, которые занимает или может занимать педагог в процессе своей педагогической деятельности. Согласно этой типологии педагог может выступать:

- *информатором*, если ограничивается сообщением требований, норм, воззрений;
- *другом*, если стремится проникнуть в душу ребенку;
- *диктатором*, если насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание детей;
- *советчиком*, если использует осторожное уговаривание;
- *просителем*, если упрощает воспитанника быть таким, «как надо»;
- *вдохновителем*, если стремится увлечь интересными целями и перспективами.

Отметим, что некоторые из этих позиций могут давать весьма положительный эффект и поэтому целесообразно придерживаться их в осуществлении педагогической деятельности.

Характеризуя духовно-нравственное воспитание личности мы, прежде всего, имеем в виду ее свободу и ответственность, принятие в полном объеме культурного наследия предшествующих поколений, освоение человеческого способа бытия в культуре и истории, проявление личности как существа свободного и созидющего. Все эти позиции нашли отражение в законе «Об

образовании». Такая формулировка предписанных результатов деятельности образовательных систем имплицитно содержит в себе целый ряд методологических предпосылок, экспликация которых задает новую методологию образования. Эта методология призвана создать такую теорию и практику педагогического мышления и деятельности, которые обеспечат специфический эффект образования через иерархическую структуру его результатов: духовно-нравственное развитие, воспитание, качество подготовки.

Итак, духовно-нравственное воспитание как относительно новая категория в педагогике постепенно завоевывает позиции в течение последних двух десятилетий. Так за пятнадцать лет защищено множество докторских и кандидатских диссертаций по педагогике, в которых исследуется в педагогическом ключе связь духовности и нравственности. В исследованиях вводятся категории духовно-нравственного воспитания, духовного становления, воспитания духовности, нравственного поведения, нравственного развития. Категория духовно-нравственного воспитания особенно часто обсуждается в русле проблем этнопедагогике и приобщения к культуре традиционных религий России.

Но нельзя забывать, что на состояние духовно-нравственного воспитания личности оказывает влияние снижение авторитета социальных воспитательных институтов, в т.ч., семьи и образовательных учреждений. Особенно снизился авторитет семьи. «Возможности социализации детей сегодня в первую очередь связаны с новыми социально-экономическими условиями жизни. Так, в результате экономических реформ семья оказалась в ситуации, не имеющей исторических аналогов. Драматизм ситуации усугубляется тем, что материальные и психологические трудности, переживаемые семьей, привели к возникновению совершенно новых, ранее не свойственных проблем воспитательного характера. Неуверенные в себе родители перестают быть авторитетом и образцом для подражания, дети не обращаются к ним за советом и помощью, считая их некомпетентными в новых жизненных обстоятельствах, неспособными к преуспеванию в современных конкурентных условиях» [2, 102].

На образовательные учреждения, особенно школу, по-прежнему возлагаются главные надежды родительской общественности по образованию и воспитанию детей. Однако школьное воспитание сегодня весьма далеко от понимания родителями его особой ценности. Одностороннее понимание ценности образования (вне его значимой компоненты – воспитанности) доминирует в сознании людей и выпускников. Формы и методы школьного воспитания не могут сегодня конкурировать с множеством развлекательных и состязательных мероприятий, которые предоставляют молодёжи другие организации. Теория воспитания как научная дисциплина не даёт практике новых идей об организации воспитательного процесса, с учётом изменившейся социально-культурной и образовательной ситуации. «Все беды, происходящие от дикости, ригидности, некомпетентности, неприспособленности к жизни множества наших соотечественников, своими корнями уходят в школу, где их не приобщили к цивилизации, не приучили к мышлению, не дали знаний, не

научили жить в этом мире в согласии с другими и с собой», - утверждает А. Ослон [3].

В сознании взрослых ещё живы стереотипные мнения о воспитанном человеке, поэтому именно школу часто обвиняют в низком уровне воспитанности детей. Исследовательские данные И. Шмерлиной подтверждают это: «В ответах, затрагивающих содержательную сторону школьного воспитания, чаще всего упоминались «общечеловеческие» духовно-нравственные ценности («*порядочность*», «*учить моральным нормам*», «*больше говорить о духовности, о нравственности*», «*чтобы хорошо относились к людям*», «*учить дружбе, любви, всему доброму*» и т. п. – 10%), а также подчеркивалось значение «этикетных норм» общения, правил поведения в обществе («*азы приличия*», «*внушать, чтоб вели себя достойным образом*», «*воспитывать, чтоб вели себя в быту хорошо*», «*беседы проводить по поведению в обществе, по внешнему виду, по отношению к девушкам и женщинам*» – 7%). Гораздо реже респонденты вспоминали о приоритетах прежней системы воспитания – таких, как патриотизм (5%) и «*любовь к труду*» (4%). Впрочем, еще реже они говорили о том, что воспитание в школе должно противодействовать влечению детей и подростков к алкоголю и наркотикам («*больше рассказывать ребятам о вреде наркотиков*», «*объяснять молодежи, чтобы не пили, не курили, не наркоманили*», «*учить детей не пить и не курить*» – 2%) [5]. При этом забывается, что только в тесном сотрудничестве семьи и школы можно решить проблемы воспитания.

Все эти объективные обстоятельства в сфере духовно-нравственного воспитания личности усугубляются не вполне соответствующей духу времени методологией исследования проблем воспитания. Отсутствуют новые «прорывные» идеи, отвечающие проблемам воспитания нового поколения, новому характеру межпоколенных связей. Нужны новые исследовательские подходы и методики изучения нравственной сферы личности, которая особенно сложна для познания.

Список литературы

1. Зинченко В.П. Размышления о душе и её воспитании [электронный ресурс] / URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Zro-001/Zro-001.htm> .-[дата обращения 01.07.2011]
2. Дементьева Н.Ф. Социальное самочувствие семьи. [Текст] / И.Ф. Дементьева // СОЦИС. 2008. - №5. – С. 102-109.
3. Ослон А. "Хорошая школа" - ключевая социальная проблема. [Текст] /А.Ослон// Социальная реальность. – 2006. - №3.
4. Фельдштейн Д.И.. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. — 2010. — N 3. — С. 47-56.
5. Шмерлина И. Учить или воспитывать? [Текст] / Шмерлина И. //Социальная реальность. 2008. № 6.

6. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М., 1987
7. Немов Р.С. Психология. Т.1. Гл.1. М.,1998.[электронный ресурс] / URL: http://www.gumer.info/bibliotek_buks/psihol/nemov1/index.php.

ОБЩЕСТВО

Н.С. Александрова

Интеграция наук в духовном воспитании личности

N.S. Alexandrova

Integration of Science in the spiritual education of the individual

В статье рассматриваются вопросы интеграции наук в духовном воспитании личности, особое внимание уделяется культурологическому подходу и пониманию культуры в контексте образования.

Ключевые слова: духовное воспитание, личность, культурологический подход, образование.

The article deals with the integration of the sciences in the spiritual education of the individual, focusing on cultural approach and understand the culture in the context of education.

Keywords: spiritual upbringing, personality, cultural approach education.

Общеизвестна ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся. Однако в последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего образования формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности. Нам видится парадокс в этом, т.к. система образования – это среда, в которой происходит социализация человека, усвоение основного содержания культуры и присвоение ее обучающимися.

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

Познание человеком всех достижений культуры – обязательный момент в нравственном и духовном развитии личности, а соблюдение единства

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

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

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

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

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

деятельности происходит закрепление имеющихся культурных образцов самим индивидом как субъектом этой деятельности.

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

Процесс становления личности происходит в существующем культурном контексте, при его непосредственном воздействии на индивида. Поэтому можно утверждать, что человек в этом взаимодействии является объектом воздействия культуры, а вернее, мира культуры. Воспринятые формы деятельности или какие-либо всеобщие нормы культуры организуют сознательную волю отдельного человека, упорядочивают её проявления вовне.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Культура субъектов воспитания рассматривается нами как взаимозависимый и взаимовлияющий фактор воспитательного процесса. Основопологающим является вывод о культуре воспитательного пространства, именно оно представляет собой новую ступень организации воспитательных процессов в сочетании с его традиционными, классическими функциями как гуманитарно насыщенного, культуросообразного пространства. Следовательно, культурологический подход в интеграции педагогического и культурологического знания является приоритетным. Охарактеризуем его.

Общие вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе, его системообразующая роль обсуждаются в работах В.И. Андреева, Ю.А. Бельчикова, Е.В. Бондаревской, А.А. Кирсанова, А.Н. Ростовцева, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др. Культурологический подход можно определить как практико-ориентированный инструмент комплексного осмысления «функционирования социокультурного опыта». Сегодня не только в образовании, но и в нем тоже, решается вопрос о выборе основного принципа формирования целостного социокультурного пространства. Посредством культурологического подхода выявляются действительно значимые с педагогической точки зрения взаимосвязи между:

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

Интеграция педагогики и культуры как гуманитарное теоретическое понятие формируется благодаря взаимопроникновению педагогической науки и культурологического знания, анализу объективных функциональных основ культуры, представляемых в развитии идей воспитания средствами искусства в истории педагогики и общественной мысли. С учетом этого устанавливаются особенности использования средств искусства в воспитании подрастающих поколений со времен Древней Греции (Пифагор, Платон, Аристотель), эпохи Просвещения (Ж.-Ж. Руссо, И. Гете, Ф. Шиллер, И. Кант) и до наших дней. Поскольку культура имеет ценностную природу и исторически взаимосвязана с возможностями воспитания, выявляются различные функции воспитания в соответствии с каждым периодом: древние цивилизации – наслажденческая, умиротворяющая; Античность – мотивационная, концентрирующая; западноевропейское Средневековье – наставленческая, дисциплинирующая; эпоха Возрождения и Реформации – возвышающая, отвлекающая; европейское Новое время – гармонизирующая, моралистическая; период XIX – XX вв. – оздоровительная, очищающая, противоречивая. Для российской ментальности функции воспитания средствами искусства нами были определены для Древней

Руси и Российской империи как традиционная, духовная; периода XIX – XX вв. – общественная, открытая, культуросообразная, идеологоподчиненная. Отмечается, что общественная русская мысль (Л.Толстой, Ф. Достоевский, И. Бецкой, К.Ушинский, П. Каптерев, В.Сухомлинский) подчеркивает невозможность воспитания без опоры на эмоциональную составляющую искусства, представляющую собой путь и средства формирования «высших нравственных идеалов», «гражданских чувств», «патриотизма», «связи между поколениями», «объединения людей» и т.д. С точки зрения преемственности позиций искусство в исследовании рассматривается как уникальная возможность воспитания личности. Язык искусства, в процессе которого происходит рождение личных чувств и эмоций, формирует понятие культурных смыслов. Таким образом, педагогику и культуру можно трактовать как интеграционное гуманитарно-воспитательное пространство.

Н. И. Злыгостева

Роль литературы в духовно-нравственном становлении личности

N.I. Zlygosteva

The role of literature in spiritual and moral formation of the person

В статье актуализируется роль литературы в духовно-нравственном становлении личности в становлении личности в современной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: личность, духовно-нравственное становление, литература.

The article actualizes the role of literature in spiritual and moral formation of personality in the development of the individual in contemporary socio-cultural situation.

Keywords: personality, spiritual and moral formation, literature.

«В начале было Слово и Слово было у Бога и Слово было Бог». Эти евангельские строки апостола Иоанна всегда живо откликались в русском сердце, ищущем за внешней словесной ризой потаённый, сокровенный смысл.

Именно язык напрямую определил духовную составляющую и русского самосознания, и русской культуры. Евангельское Слово, звучащее на родном языке, было одинаково понятно и простолюдину, и князю. Оно стало выражением смысла и духа народа. Великая русская литература выросла под влиянием религиозной традиции. Недаром видный религиозный философ С.

Франк отмечал, что русский дух и русская культура насквозь пропитаны религиозностью.

Уже в «Повести временных лет» звучит утверждение, что чтение должно быть, прежде всего, душевно полезным. Слово должно нравственно наставлять, просвещать, утешать. Древнерусская литература свято следовала этому завету. Авторы житий святых, поучений, повествований вводили своих читателей в круг духовных исканий, учили понимать и чувствовать собственную душу и душу другого человека, призывая к покаянию и состраданию.

Неудивительно, что в среде образованных людей и в среде народной особой любовью пользовались проповеди Иоанна Златоуста, звавшего к милосердию и любви.

Это прослеживается и в знаменитых пушкинских строках «И долго буду тем любезен я народу, что чувства добрые я лирой пробуждал, что в мой жестокий век восславил я свободу и милость к падшим призывал».

Пробуждение добрых чувств в человеке было главной целью нашей литературы. Она всегда была и оставалась учительной в самом высоком и точном понимании.

Эту, присущую ей особенность, мы видим уже в русской сказке, о влиянии которой на умы и сердца писали такие выдающиеся мыслители как Иван Ильин и Сергей Трубецкой. Первый, кстати, делил всех людей на тех, кто вырос со сказкой, и на тех, кто вырос без неё. Он писал: «Русская сказка проникает в сердце человека, принося в него слово свободы, проявляя его внутренний взор, наполняя надеждой, освобождая от страха; своими видениями она дарит ему отдохновение, успокаивает, умудряет» [1].

Образ русской сказочницы мы находим у многих русских писателей от А. Пушкина и С. Аксакова до И. Шмелёва.

В их безыскусных сказаниях, наполненных простодушием чистого сердца, открывалась великая правда духовного слова, неприметно касавшаяся самых потаённых глубин детской души.

Русская няня была для своих воспитанников нередко не только нравственной наставницей, но и путеводительницей в особом мире народных образов и видений, воплощённых в богатом, образном и выразительном языке.

Религиозный мыслитель Н. Лосский полагал, что в таких русских нянюшках «обнаруживается высокая одарённость русского народа, связанная с глубокой религиозностью и любовью к человеку, особенно к ребёнку, ум и воображение, богатые содержанием и скромное сознание своего достоинства» [2].

Сказки, чтение книг, погружение в мир, хотя и соединённый с обыденной реальностью, но во многом отличный от него, побуждали юную душу к исканию неведомого в земной жизни, невозможному – звали к Богу.

В романе «Жизнь Арсеньева» И. Бунин вспоминает, какое впечатление в детстве произвели на него жития святых, как горела его душа, как жаждала она страданий и подвига.

Воспитание души посредством слова – было осознанием значимости и ответственности за него для тех, кто этим даром владел.

Образ священника, евангельским словом выводящим погибающую душу из темницы, часто встречается в нашей литературе. В крохотном эпизоде из повести Н. Лескова «Зверь» мы видим, как сельский батюшка просто и проникновенно раскрывает смысл великих евангельских истин. И сохраняя их суть, исполненную любви, преображает душу и жизнь человека.

Слово писательское в России всегда было сродни проповедническому. К нему обращались для разрешения мучительных внутренних вопросов, ему верили, в нём искали духовную и нравственную опору.

Русский поэт и мыслитель А. Белый отмечал, что отличительной особенностью русской литературы было то, что в ней всегда звучала проповедь. Этим, в немалой мере, определялось отношение русского читателя к слову вообще и к литературному слову в частности, особенно если речь шла о детском чтении. Традиция семейного чтения, соединявшая всех членов семьи, научала ребёнка не только умному видению мира, но и воспитывала у него чувство слова, формировала литературный вкус, пробуждала и воспитывала чувства.

В повести С. Аксакова «Детские годы Багрова – внука» словесник Левицкий, потрясённый не только знаниями, но и пониманием прочитанного у маленького мальчика, отмечает, что это плод трудов умной и образованной матери.

К сожалению, в современном мире многие традиции, связанные с культурой книжного чтения, уходят в прошлое. В информационном обществе, основанном на обезличенных и прагматических ценностях, нравственный смысл и содержание литературы становятся малозначимыми. Более того, нарастает поток книжной продукции, ориентированной на растление души, на её разрушение. В этих сложнейших условиях очень важно помнить о том, что в борьбе между Богом и дьяволом за человеческое сердце, роль литературы, способной нравственно просветить и утвердить человека, будет только возрастать.

Список литературы

1. Ильин, И. Собрание сочинений. Т. 6. Кн. 3. – М.: 1997. – 36 с.
2. Лосский, Н. Условия абсолютного добра. – М.: 1991. – 295 с.

Л.В. Фалеева

Социокультурная среда вуза
как движущая сила воспитания культуры личности

L.V. Faleeva

The socio-cultural environment of high school
as a driving force for education of the individual culture

В статье рассматривается процесс становления личности в существующем культурном/некультурном контексте, при ее непосредственном воздействии на индивида. Утверждается, что человек в этом взаимодействии является объектом воздействия культуры. Научно организованная среда вуза может стать фактором воспитания личности.

Ключевые слова: социокультурная среда, личность, воспитание.

The article examines the process of identity formation in the current cultural/uncivilized context, through its direct effect on the individual. It is alleged that the person in this interaction is the subject of the impact of culture. Organized scientific environment of the University can become an factor in the education of the individual.

Key words: sociocultural environment, personality, upbringing.

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

Ссылаясь на исследование Э. В. Ильенкова [3] отметим, что человек изначально становится объектом культуры. Если рассматривать культуру как деятельность человека природы (как внутренней, так и внешней) в соответствии с определенным планом действий, очевидным представляется то, что сам этот идеальный план не закладывается в сознание человека от рождения. Ведь все без исключения собственно человеческие способы жизнедеятельности, формы деятельности, обращенные на другого человека и на любой предмет, личность усваивает извне. Культура того или иного социума существует вне, помимо индивида: «язык» культуры, в самом широком смысле, составляют моральные нормы, нормы межличностных отношений, нормы права и т.д. Индивид в

процессе социализации, воспитания и саморазвития усваивает все эти идеальные нормативы [3].

Процесс становления личности происходит в существующем культурном контексте, при ее непосредственном воздействии на индивида. Поэтому можно утверждать, что человек в этом взаимодействии является объектом воздействия культуры, а вернее, мира культуры. Воспринятые формы деятельности, или какие-либо всеобщие нормы культуры, организуют сознательную волю отдельного человека, упорядочивают её проявления вовне.

Субъектом культуры и носителем социально-человеческой деятельности личность станет лишь там и тогда, где и когда сам начнет эту деятельность совершать. Индивид, овладев всеобщими формами человеческой жизнедеятельности, сам вырабатывает внутренние образы, соответствующие его потребностям; он определяет их ценность для себя и других в соответствии с теми идеалами и целями, которые ставит перед собой он сам и все человечество. Он осмысливает эти образы, выражает их в словах и претворяет в делах своей активной деятельностью, создавая нечто объективно существующее: вещь или поступок. Подлинное усвоение культуры происходит лишь в том случае, когда индивид не только обретает культурные формы, выработанные предшествующими поколениями, но и сам как субъект культуры производит новые идеи, формы, ценности [3].

Как субъект культуры, человек существует с тех пор и до тех пор, пока он активно производит и воспроизводит свою реальную жизнь в формах, созданных им самим или другими людьми, в формах, принадлежащих той системе культуры, её контексту, в который она вписана. Данное условие может быть выполнено только тогда, когда индивид будет способен адекватно воспринимать смысл произведений культуры. Именно восприятие смысла, деятельность в соответствии с ним и будут актами культуры. Любой человек, являясь существом уникальным, выстраивает свой субъективный мир, имея возможность соотносить его с общечеловеческими мерками, нормами культуры. И чем больше будет соответствовать этот духовный мир индивида человеческому миру культуры, тем более значимой будет личность данного человека.

Можно с уверенностью говорить о том, что «личность – «внутренняя социальность раскрывающая в себе все проявления культуры человечества». При этом пред нами всегда будет не просто человек, а «коллективный человек» (К. Г. Юнг), не личность, – а коллективная личность [8]. Следовательно, Личность и культура соотносятся как субъект и объект культуры (соотношение может меняться на противоположное). Вне их активного взаимодействия становление того и другого немислимо. Личность вбирает в себя, стягивает в одной точке «Я» все те социальные отношения, на которых основывается современное ей общество. Она не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной жизнедеятельности. Личность как таковая существует лишь в системе реальных человеческих взаимоотношений через вещи, слова, поступки, объекты культуры,

составляющие как бы единый организм. В такой «организм» может быть объединена или социальная группа, или этнос, или всё человечество. Личность опосредованно, через бесконечное количество отношений, каждый индивид на земном шаре реально связан с каждым другим, даже с тем, с которым он никогда непосредственно не входил и никогда не войдет в контакт. И эти связи становятся реальными в том случае, если человек владеет общими для всех людей формами социальной жизнедеятельности. Чем больше особенных форм жизнедеятельности осваивает индивид в своем развитии, тем более крупной оказывается личность этого человека, тем большее влияние оказывает она на других людей.

Личность и культура в исследованиях Э. В. Ильенкова выступают как две принципиальных формы существования духовности. Создается своеобразный банк культурных ценностей, которые могут быть востребованы и реализованы только субъектом, их создавшим: личностью. Вне личности культурная информация мертва, без личности её просто не может быть. Чтобы познать человека – надо познать культуру, а чтобы познать культуру, надо познать человека. В итоге личность и культура соотносятся как субъект и объект. Вне их активного взаимодействия становление того и другого невысказимо [3].

Переходя к рассмотрению главных составляющих культуры личности отметим, что мир культуры – это традиции и ритуалы, это нормы и ценности, это творения и вещи – все то, что можно назвать бытием культуры. Личность как творец и носитель культуры исключительно многогранна. Она может характеризоваться с точки зрения её нравственной культуры и эстетической, меры её психологической зрелости и интеллектуального развития, со стороны её мировоззренческих позиций. Но во всем богатстве культуры личности можно выделить ее системообразующую ось, каковой является нравственная структура личности.

Структура нравственной культуры личности включает в себя культуру человеческого сознания и культуру повседневного поведения. Культура нравственного сознания и поведения должна быть рассмотрена как целостная система элементов, выражающая объективную социальную необходимость последовательного формирования такой культуры нравственного сознания, которая адекватно воплощалась бы в поведении. В свою очередь, культура нравственного поведения – форма объективированной культуры нравственного сознания. Эта особенность моральной культуры объясняется ее единой «целью», «миссией», которая состоит в формировании «моральной надежности» личности. Единство культуры нравственного сознания и поведения обеспечивает овладение личностью моральной культурой общества и практическую реализацию этой культуры.

Процесс нравственного формирования личности по работам Э. В. Ильенкова включает такие элементы целенаправленного воздействия на нее как этическое образование – формирование знаний личности в сфере моральной деятельности; этическое обучение – формирование умений в сфере моральной деятельности; нравственное воспитание и самовоспитание – формирование нравственных установок, ценностных ориентаций личности и

т.п. Именно на основе единства этих факторов формирование моральной культуры личности и складывается ее нравственная мудрость как единство и гармония знания моральных требований и их воплощение в поступках, способности найти оптимальное благородное решение, и проникновенного нравственного чувства, неповторимого личного опыта жизни, и основного богатства моральной культуры общества [3].

В культуре человеческого сознания можно выделить такие элементы, как культура этического мышления и культуру нравственных чувств. Отправным моментом в этическом мышлении являются знания о простых правилах нравственности, нормах и принципах морали, идеале. Ведь в любом случае прежде, чем принять требования данной системы морали или культуры в целом, надо их знать. Нравственные знания расширяют сферу морального выбора и делают сам выбор более обоснованным. На основании существующих у человека моральных знаний и сопоставления их с реальностью у него складываются определенные моральные ориентации, которые представляют собой «собственную» характеристику человеком добра и зла, справедливости, смысла жизни, счастья, нравственного идеала, его «личная» оценка фактов, отношений, людей, себя с точки зрения нравственных ценностей. Роль и значение ценностей в жизни и общества трудно переоценить. В этой связи мы можем согласиться с известным русским ученым П. Сорокиным, который справедливо отмечал, что без оценок человеком «лишенные своих значимых аспектов, все явления человеческого взаимодействия становятся просто биофизическими явлениями» и именно ценность служит фундаментом всякой культуры [6]. Критериями этического мышления личности являются, прежде всего, оптимальное разрешение нравственных конфликтов и умение выбирать средства для достижения определённой моральной цели.

Обратимся ко второй составляющей нравственной культуры личности – культуре её нравственных чувств, эмоциональной стороне индивидуальной нравственности. Диапазон этих чувств может быть очень широк: от ситуативной реакции на личное оскорбление до высоких гражданских скорбей и радостей. Они могут быть направлены вовнутрь (чувства стыда, раскаяния, угрызения совести и т.п.) и вовне (чувства сострадания, ненависти, равнодушия и т.д.).

Особую роль нравственные эмоции и чувства играют в человеческом общении. Здесь они – высшая ценность и цель. Общение, лишённое эмоционального тепла не может удовлетворить одну из высших, гуманистических в своей основе, потребностей человека в «роскоши человеческого общения» (Экзюпери) [7]. Однако абсолютизировать роль моральных чувств в структуре личности не следует, ибо они не являются панацеей от всех моральных ошибок и аморализма. Диалектическим единством, сплавом рационального и эмоционального уровня в нравственной структуре личности являются убеждения. Гарантию моральной надёжности личности, дают уверенность в том, что человек при любых сложных или не благоприятных обстоятельствах не откажется от своих принципов. Содержание

моральных убеждений зависит от того, какие идеи, знания и взгляды восприняты личностью.

Культуру повседневного поведения личности составляют культура поступка и этикета. Эти понятия достаточно подробно рассмотрены в исследованиях Э. В. Ильенкова. Несмотря на всё многообразие этикетных форм, можно найти в них нечто устойчивое, представляющее непреходящую общечеловеческую значимость, а именно: вежливость, такт, скромность, точность, простота. Гораздо более сложную характеристику имеет культура поступка человека. Все многообразие человеческой активности может служить способом проявления определенной нравственной позиции личности: мимика, жест, речь, молчание, одежда и т.д. поступок в нравственной сфере не тождественен физическому действию: поступком может быть вербальное действие или просто уклонение от действия. В поступке всегда присутствует мотив. Любой поступок опосредован нравственным отношением человека к другому человеку [3].

Культуру личности можно характеризовать и с точки зрения эстетической культуры. Это можно рассмотреть на примере центрального звена в эстетическом сознании человека – эстетическом вкусе. Под вкусом обычно понимается способность человека интуитивно постигать и эмоционально оценивать эстетические и художественные ценности.

Существуют две предпосылки формирования эстетического вкуса: психологическая и социокультурная. К первой относятся развитые основные психические способности человека: эмоциональность, интеллект, воображение, фантазия, интуиция. Незрелость любой из указанных предпосылок обуславливает искажение вкуса. Эстетический вкус возникает тогда, когда человек включается в контекст человеческой культуры, эстетических отношений. Поэтому очень важной содержательной стороной вкуса являются эталоны, усвоенные личностью, культурный опыт общества – это вторая предпосылка. Усвоенные людьми ценности превращаются у каждого человека в своеобразные прообразы и критерии восприятия, которые и называют эстетическими эталонами. Объективный критерий вкуса – отношение личного эстетического опыта к опыту общества: чем полнее индивид усвоил опыт общества, тем развитее его эстетический опыт. В эстетическом опыте общество есть и классика, традиция, и актуальный опыт с его новаторством, поэтому развитый эстетический вкус характеризуется освоением и того, и другого. Незрелый вкус – это когда человек абсолютизирует определенные эстетические или художественные ценности, их уровень, форму и содержание, тем самым, обедняя, исключая духовное богатство и многообразие эстетических ценностей.

Итак, личность и культура неразрывно взаимосвязаны между собой. Культура является той интеллектуально-предметной оболочкой, которая оказывает непосредственное воздействие на процесс становления и развития индивида. В этом качестве индивид выступает как объект культуры, её пассивный реципиент. Активным субъектом культуры индивид может стать при условии сущностного понимания смысла окружающего, его культурной

атмосферы и наличия у человека способности к творческому преобразованию окружающей его действительности. Эта способность возможна при полноценном развитии личности.

Личность как целостная, динамично саморазвивающаяся система, является фактором культуры и включает в себя множество составных элементов, охарактеризованных нами выше (нравственная и эстетическая культура, а также интеллектуальная культура (культура мышления)). Личность, ее высшее проявление – индивидуальность, характеризуется высокой степенью развитости психологических черт индивида, его интеллекта, интуиции, эмоциональной сферы, воли. Каждый человек воспринимает и признает культуру через субъективное отношение к действительности в тех категориях, в которых он осознает реальность и которая сформировала его человеческие качества.

Исходя из всего вышесказанного, согласимся с мнением Э. В. Ильенкова о том, что главная «цель и смысл» культуры – максимально реализовать потенциал, заложенный в личности. Именно поэтому личность мы можем понять только в контексте культуры конкретной исторической эпохи и пространства (страны, цивилизации), а культуру – в контексте отдельных личностей, народностей, национальностей, т.к. история культуры – это поэтапный путь развития не только человечества в целом (или какой-либо отдельной цивилизации), а, прежде всего, каждой отдельно взятой личности [3].

Каждая эпоха, каждый этап развития общества вносят свои акценты, новое содержание в культуру личности. Так, за долгие годы существования социализма наша педагогика стремилась сформировать всесторонне развитую, гармоническую личность. Это идеал, к которому можно стремиться, можно содействовать формированию гармонической личности – можно, а сформировать всесторонне гармонически развитую личность – достаточно сложно. Важнее сформировать у человека адекватное отношение к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности. В связи с этим и должен выработаться базовый минимум, под которым понимается внешние и внутренние общекультурные предпосылки, необходимые для здорового существования человека и окружающей его среды, условия их гармоничного развития. «В этой связи базовый комплекс культуры личности определим, как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентированной, художественной и др.) и социального поведения. Иначе говоря, базовый компонент культуры поведения человека есть его готовность и способность к жизненному самоопределению, что открывает возможность достижения гармонии с собой и окружающей жизнью» [3, 5].

В современном социальном заказе общества достаточно четко сформулированы требования по формированию индивидуального стиля жизни, обеспечения условий для полноценной жизнедеятельности граждан, формирования способности к культурному самоопределению. Речь идет о формировании культуры отношения человека не только к обществу, но и к себе,

к своему здоровью, образу жизни, к своим талантам, притязаниям и привязанностям, к режиму физических и интеллектуальных отдач, к свободному времени. Однако, считает Э. В. Ильенков, ценности педагогики не существует в изолированном пространстве. Социально-духовные сферы разных стран влияют друг на друга. Кризис или подъем в одних вызывает соответствующие изменения в других, поскольку все локальные подсистемы культуры (и образование в том числе) составляют открытую и динамическую систему, где развитие отдельных элементов естественно ведет ее трансформации в целом. Видоизменение мировой системы образования происходит постоянно, особенно в условиях обострения региональных кризисов, поэтому не случайна озабоченность ученых и практиков воспитания вопросами очередного выбора пути [3].

Социокультурные характеристики современного кризиса связаны с ломкой прежних отношений между субъектами культурной деятельности. В сфере образования такая ломка вызвана еще и проявлением принципиального нового (для российского массового менталитета) понимания образования как личностно-ориентированной культурной деятельности.

Значительный вклад в исследование культурных основ педагогики внесли отечественные философы и психологи – М. М. Бахтин (идея диалога культур), В. С. Библер (культура как диалог), А. С. Выготский (культурно-исторический подход к развитию личности), а также Э. С. Маркарян, Г. С. Батищев и М. М. Мамардашвили (представление о культурном поле самой личности и круге ее общения). Их работы и исследования Н. Б. Крыловой [5] укрепили практическую ориентацию отечественной школы культурной антропологии, обусловили ее связь с современной педагогикой. Но в современном обществе постмодерна появились и новые культурологические проблемы в образовании. «Сложная социокультурная ситуация делает актуальным развитие прежде всего нравственных основ личности, ее ориентации на другого и других, формирование Я – доминантного, как говорил Г. С. Батищев. Именно здесь основная сфера децентрации личности ребенка, выхода ее за пределы собственного внутреннего мира в пространство свободного саморазвития другого и других» [1, 107].

Современное воспитание и образование, их цель и соотношение взглядов на образование и культуру, а также на саморазвитие личности рассматривается некоторыми учеными как взаимосвязь разнообразных микро – и макрокультурных процессов. Отнюдь не случайно Г. В. Коганом [4] культурология образования рассматривается в тесном взаимодействии с гуманистической и философией демократии: у них общие корни – ценности культурной, философской, социальной и педагогической антропологии.

Отечественное образование и культура на протяжении многих лет существовали независимо друг от друга: по мнению Г. В. Когана в культурном воспитании подрастающего поколения мало внимания уделялось истории искусства, воспитывали человека «социалистической морали», а не общечеловеческой, хотя, конечно, социалистическая мораль включает и общечеловеческие ценности. Именно поэтому сегодня возрастает социальная

значимость культурных целей образования. Она актуализирована и потребностью восстановлением разрушительных связей в культурном развитии страны, и текущими задачами меняющейся культурной политики, и внутренними проблемами самого реформируемого образования, которое должно стать сферой подлинной культуры [4].

«В настоящее время в обществе осознана необходимость реализации культурных целей образования, ориентированных, прежде всего на личность, ее культурное самоопределение и саморазвитие, назовем эти процессы аккультурацией, т.е. приобщение к культуре. «Есть одна особенность включения подростков в культуру, которую надо учитывать в образовании. Речь идет об индивидуальных свойствах личностной культуры. Известно, что личность – носитель социопсихологических и социокультурных черт поведения, общения и деятельности. Совокупность таких черт складывается в определенные типы индивидуальной культуры» [4, 95].

О целостности культуры, вслед за Э. В. Ильенковым, можно говорить только по отношению к конкретной личности. Личность, есть основной носитель культуры. Все более крупные культурные объединения (культура общества, нации, региона и т.п.) являются производными от культуры личности. При этом с увеличением объема культуры возрастает степень ее внутренней разнородности, а при научном ее рассмотрении усиливается степень абстрактности основных понятий и ценностей. Иными словами, чем большее количество отдельных личностей входит в данное культурное объединение, тем менее цельным является это объединение и тем более условны выделяемые в нем свойства [2]. Итак, основной субъект культуры – это личность, но формирование культурного сознания происходит в обществе под влиянием социальных (в широком смысле) факторов.

Развитие и функционирование образования как социальной структуры общества обусловлено всеми условиями (экономическими, политическими, социокультурными) его существования в целом. Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. Кризисные явления отражаются, в первую очередь, в сфере образования. В то же время общество в кризисные периоды предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переобучаться, готовых к социальным контактам – общению с другими людьми.

В сложившейся ситуации именно сфера образования создает феномен современного мира – умение «быть» в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах. Сфера вузовского обучения является самым ответственным звеном профессиональной подготовки специалистов в цепи организованных институтов образовательной системы. Преподаватели вузов и научные сотрудники должны не просто обладать последней научной информацией, более ценными становятся не знания), а сами способы их

добывания, как некие «интеллектуальные орудия», «выкристаллизовывающиеся» в ходе деятельности, применяемые затем как обобщенные структуры в новых условиях. Первостепенная задача высшей школы – помочь овладеть студентам средствами мышления и деятельности. Вузовское образование является, как известно, завершающим этапом процесса общеобразовательной подготовки и основной стадией специализации, и профессиональной подготовки. От качества организации процесса обучения на этой стадии во многом зависит дальнейшее комфортное пребывание человека в будущей профессиональной деятельности, его готовность решать нерутинные, нестандартные проблемы в производственных и коммуникативных ситуациях, а также его субъектное бытие в процессе взаимодействия с другими людьми.

Содержание образования как важнейшего фактора экономического и социального прогресса должно быть направлено на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации», оно должно обеспечивать «формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира». В связи с этим, единая цель образовательной системы на всех ее уровнях и этапах – создание условий для всестороннего развития личности приобретает особое звучание на данной образовательной ступени.

Под социокультурным феноменом среды понимается явление или процесс, в которых неразрывно слиты социальные и культурные аспекты единой социокультурной реальности. Эта трактовка позволяет избежать одностороннего детерминизма при изучении социума и широко используется в социально-гуманитарных науках. Тезис П. Сорокина о том, что «все – без исключения – социокультурные феномены, рассматриваемые в их эмпирическом аспекте, непрерывно изменяются» [6, 731], даёт возможность предполагать, что каждой социокультурной системе присущи изменения, исследования которых позволяют выдвигать «факторные», «каузальные» и другие социальные концепции. Из этого американский социолог делает следующий логический вывод: «любая социокультурная система, изменяющаяся имманентно, непрерывно порождает ряд имманентных последствий, которые, в свою очередь, изменяют не только среду, окружающую систему, но и саму систему» [6, 748]. Соответственно, закономерно изучение социокультурного феномена среды вуза и в контексте исторических изменений её как системы, и в контексте исторических изменений социокультурного пространства. Таковой можно считать среду классического университета.

Образование, наука, искусство существуют как в виде культурных процессов, так и социальных институтов, обладающих собственными характеристиками, динамикой и организациями. Высшее образование является необходимым компонентом современного общества, его значение в жизни цивилизации непрерывно возрастает. Как самостоятельный социальный институт оно представлено комплексом различных структур, включающим универсальные, многоотраслевые и специализированные учреждения. Одно из

основных мест в образовательной системе занимает классический университет, относящийся к универсальным учреждениям высшего образования.

Проектируемый нами процесс социокультурной среды вуза является целостным, открытым, динамичным образованием и даёт возможность сделать его целенаправленным в системе высшего образования, определяя соответствие поставленной цели конечному результату. В последние годы методология педагогики разрабатывается не только теоретической педагогикой (Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, В. М. Филиппов и др.), но и философией образования (И. Вербицкая, Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров и др.), философами (Г. С. Батищев, В. С. Библер, В. Н. Сагатовский и др.), психологами (Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, Г. П. Щедровицкий и др.).

В своей теоретической деятельности мы решали две задачи экспертную и конструктивную. В экспертной задаче на основании имеющейся информации мы описывали прошлое, настоящее и предсказали будущее, а решая конструктивную задачу мы спроектировали процесс воспитания культуры личности, применяя описательную модель. Применение описательной модели позволило нам решить несколько задач:

- изучение объекта (научные исследования) – наиболее полно и точно отразить свойства объекта;
- управление – наиболее точно отразить свойства объекта в рабочем диапазоне изменения его параметров;
- прогнозирование – построить модель, способную наиболее точно прогнозировать поведение объекта в будущем;
- обучение – отразить в модели изучаемые свойства объекта. Построение описательной модели происходит по следующей схеме: наблюдение, кодирование, фиксация (см. рис.).



Рис. Последовательность построения описательной модели

Концептуальная модель воспитания культуры личности ориентирует на реализацию стратегии развития учебно-воспитательного процесса вуза и включает совокупность ее блоков: целевой, теоретико-методологический, научно-педагогический, практико-ориентированных, технологический, инструментально-методический, результативный.

Педагогика формирования личности (И. Ф. Гербарт) всегда тяготела к нормированию; основной характеристикой педагогики формирования является технократический подход, механицизм, берущий свое начало в естественных науках. Методология, отражающая подчиненность педагогики действию объективных законов, есть бинарная методология. Бинарность (двоичность)

задает антагонистическую полярность, характеризуется определенностью, замкнутостью, уничтожением оппозиции, независимостью от субъективного познания, снимает личностно развивающие значения открытых знаний, а именно: нелинейность, субъектность, неустойчивость, дополнительность и т. д. На фоне бинарности педагогика – это система жесткого и закрытого знания. Всеобщим методом познания этой системы является устойчивое, линейное постижение образовательных «законов» и построение на их основе воздействия на «обучаемость» и «воспитуемость». Педагогическое знание с точки зрения бинарной методологии – это сумма истин, подлежащих усвоению, которые вводятся путем передачи от субъекта к объекту.

Специфика деятельностного подхода в воспитании и обучении заключается в преимущественной ориентации его на оказание помощи личности студента в становлении его как субъекта своей жизнедеятельности. Этим фактом и обусловлена насыщенность понятийного аппарата субъектной проблематикой.

Понятие «содержание образования» включает в себя совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятельности. Важно в этом определении уточнить, что форма поиска – современный рефлексивный диалог преподавателя и студента, в котором обретаются смыслы деятельности и самой жизни, а предмет поиска – новые формы, средства, сочетания и соединения.

Понятие «результат воспитания» связан с категорией качества. Это обусловлено тем актом, что воспитание отличается от других педагогических процессов своей ориентацией не на количественные, а на качественные преобразования студента (как, впрочем, и самого преподавателя). Студент приобщается не сколько к знанию, но главным образом к смыслу деятельности, событий, своей жизни, что составляет сущность нового качества человека.

Основными принципами функционирования подобной системы являются:

- целенаправленность, согласованность и последовательность учебно-воспитательного процесса, ориентированного не столько на разовые акции (которые в определенных условиях не могут утратить своего значения), сколько на циклические и долгосрочные программы;

- опора на положительные модели поведения студентов и их формирование непосредственно в студенческой среде;

- установка на прямой личностный контакт студентов с преподавателями, руководителями творческих коллективов, специально приглашенными деятелями культуры, науки, производства и т.д.;

- сотрудничество в разработке и реализации социокультурных проектов;

- тесная связь внеаудиторной работы с учебным процессом.

В ходе исследования выявлено, что для эффективного осуществления процесса воспитания культуры личности студенчества необходимо учесть внутренние и внешние факторы.

К внутренним факторам мы относим: осознание личной значимости организационной культуры; установка на овладение ценностей общей культуры

и культуры самоорганизации; понимание личностью обобщённого правила и актуализации знаний; участие в практической деятельности, проектах и акциях по развитию организационной культуры; понимание сущности организационной культуры как определённой совокупности личностных качеств, действий и операций его составляющих и способов выполнения действий.

К внешним факторам: государственная политика в области образования, ресурс кадровой службы: возможность молодым специалистам получить хорошее рабочее место и рефлексия за уровнем развития у него организационной культуры; учёт и оценка хода и результатов его деятельности.

Факторы, определяющие социально-психологический портрет студента, в немалой степени влияют на успешность обучения. Их можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз, - их только можно принимать во внимание, и те, которые появляются в процессе обучения, - ими можно управлять.

К первой категории в том числе относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем.

Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять, «куда я попал» и «кто меня окружает». «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», - это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет «война» за право лидерства, поиск «своих» людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Постепенно влияние факторов первой группы ослабевает и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п. Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза. В вуз приходят совершенно различные люди с разными установками и разными «стартовыми условиями». Некоторые представления о подобных различиях могут дать приводимые ниже диаграммы

На процесс формирования организационной культуры студентов оказывают влияние многочисленные факторы: внутренние и внешние.

Как известно, необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе и адаптация к ней,

как внешний фактор, которые устраняют ощущение внутреннего дискомфорта, и затрудняет процесс формирования организационной культуры личности.

На протяжении начальных курсов обучения в вузе складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации студентов к вузу обычно выделяются следующие главные трудности:

- отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой;
- неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней;
- неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов;
- поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие;
- отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Таким образом, одно из основных требований к организации процесса социализации – создание таких условий, при которых студенты освоили бы социальные роли учащегося, сокурсника, общественного деятеля, молодого

специалиста, молодого родителя и т.д. Такими условиями для студента мы выдвигаем:

- учебно-познавательные условия, включающие практическую профессиональную деятельность, целью которой является освоение социальной роли «профессионала»;

- познавательно-практические условия, не регламентированные учебным планом, в том числе, целью которых является освоение социальной роли общественного деятеля;

- социально-педагогические условия, регламентированные учебным планом, целью которых является освоение (в определенной мере) социальной роли молодого родителя.

Итак, суть учебно-воспитательного процесса с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность студентов с преподавателями, в реализации вместе выработанных целей и задач. Преподаватель не дает готовые образцы нравственной и духовной культуры, а создает, вырабатывает их вместе со студентами в совместном процессе деятельности, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Учебно-воспитательный процесс социокультурно-образовательного пространства вуза в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания воспитывающих ситуаций в совместной деятельности. Ситуации создаются в целях объединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разностороннюю деятельность современного человека. Подобные ситуации позволяют регулировать жизнедеятельность студента во всей ее целостности, разносторонности и грамотности и тем самым создавать условия становления личности студента как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

Ситуация воспитывающей деятельности, создаваемая в социокультурной среде вуза, должна содержать в себе: социальные факторы, инициирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и лично значимой созидательной деятельности, требующей непрерывного рефлексии; возможность и необходимость осуществления различных видов подобной деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, познавательности в отстаивании своих взглядов, бескорыстного риска, сверхнормативной активности, готовности не только следовать к намеченной цели, но и конструировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы уже в процессе деятельности.

Список литературы

1. Батищев, Г. С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения // Вопр. философии. – 1995. – № 3. – С. 103-129.
2. Головатый, Н. Ф. Социология молодежи. – К.: МАУП, 1999. – 224 с.
3. Ильенков, Э. В. Философия и культура. – М., 2006.
4. Коган, Г. В. Формирование мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов при изучении курса педагогики: дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Коган. – Мурманск, 2004. – 146 с.
5. Крылова, Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
6. Сорокин, П. Социальная мобильность. – М.: Академия, 2005. – 588 с.
7. Экзюпери. Собрание сочинений в 3 томах. – М.:Изд-во «Полярис», 1997
8. Юнг, К. Г. Психологические типы / под ред. В. Зеленского, перевод С. Лорие. – СПб.: Азбука, 2001.

ПРАВО

А.С. Зыков

К вопросу о квалификации хищений,
сопряженных с проникновением в жилище

A.S. Zykov

On the question of the qualifications of theft,
associated with entry into a home

В статье рассматриваются актуальные вопросы квалификации хищений, сопряженных с проникновением в жилище. Отдельное внимание уделяется вопросам конструирования размера ущерба, причиненного потерпевшему.

Ключевые слова: хищение, жилище, размер ущерба, конструирование размера ущерба, грабеж, разбой.

In the article actual questions of qualification theft, coupled with entry into a home. Special attention is paid to the construction of the extent of damage caused to the victim.

Keywords: theft, housing and the extent of damage, the construction of the extent of damage, robbery.

Фактически любая форма хищения из жилища, даже будучи незначительной по размеру причиняемого ущерба, вызывает обеспокоенность граждан. При этом в условиях неблагоприятной для большинства населения страны экономической ситуации, инфляционных процессов, постоянного роста цен, безработицы многие из потерпевших от соответствующих преступлений попадают в весьма сложное материальное положение, с трудом восполняя причиненный в результате совершения ненасильственных хищений ущерб, а порой и полностью лишаясь такой возможности ввиду ограниченности имеющихся у них денежных средств.

Для квалификации вида хищения необходимо пересмотреть его размер.

Возникает проблема конструирования размера ущерба, причиненного потерпевшему. Обращает на себя внимание некорректность и несправедливость законодателя при определении ущерба и размера вреда, наступившего в результате кражи, а также иных преступлений против собственности.

Согласно примечания к статье 158 УК РФ значительный ущерб гражданину в определяется с учётом его имущественного положения, но не может составлять менее пяти тысяч рублей, крупный размер — свыше 250

тыс.р; особо крупный — свыше 1 млн. рублей. Проведя элементарные арифметические действия можно сделать вывод о том, что минимально возможный значительный ущерб меньше минимального крупного размера в 50 раз. Минимальный крупный размер меньше минимально возможного особо крупного размера всего в четыре раза. То есть значительный ущерб слишком «растянут в денежном эквиваленте». Особо крупный же размер фактически имеет место при стоимости похищенного свыше 1 млн. рублей и до бесконечности, что по основным показателям сближает его с хищением предметов, имеющих особую ценность.

Считаем необходимым понизить нижнюю планку крупного ущерба, причиненного хищением с 250 тыс. рублей до 100 тыс. рублей. Такое изменение позволит в большей степени обеспечивать охрану прав собственника и несколько сгладит необоснованные разрывы между размерами различных видов хищений.

Необходимо дифференцировать квалифицирующие признаки статей 161 и 162 по степени общественной опасности.

На примере статьи 158 УК РФ видим, что законодатель кражу с незаконным проникновением в помещение либо иное хранилище относит к квалифицированному составу, закрепляя в части 2, а такое же деяние, совершенной с незаконным проникновением в жилище — к особо квалифицированному составу, устанавливая ответственность за нее в части 3 статьи 158 УК РФ. Но указанные квалифицирующие признаки упоминаются еще в двух статьях главы 21 УК РФ — в статьях 161 (грабеж) и 162 (разбой). Однако законодатель, по всей видимости, допустил как минимум две ошибки.

Во-первых, в статьях 161 и 162 УК РФ выделенные признаки не дифференцируются по степени общественной опасности, так как они объединены. Во-вторых, по непонятным причинам грабеж, совершенный с незаконным проникновением в жилище, помещение либо иное хранилище, законодателем отнесен к квалифицированному составу (п. «в» ч. 2 ст. 161 УК РФ), а в статье 162 — к особо квалифицированному (ч. 3 ст. 162 УК РФ). Это обстоятельство позволяет говорить о непоследовательности законодателя при конструировании уголовно-правовых норм и различной, необоснованной оценке схожих криминообразующих признаков при их включении в текст уголовного закона.

Предложение:

«Ст.161. Грабеж

ч. 2. Грабеж, совершенный:

в) с незаконным проникновением в жилище, помещение либо иное хранилище...»

изменить на

«Ст.161. Грабеж

ч. 2. Грабеж, совершенный:

в) с незаконным проникновением в помещение либо иное хранилище...

Ч.3. Грабеж, совершенный:

в) с незаконным проникновением в жилище....»

«Статья 162. Разбой

Ч.3. Разбой, совершенный с незаконным проникновением в жилище, помещение либо иное хранилище или в крупном размере, -...»

Изменить на:

«Статья 162. Разбой

ч.3. Разбой, совершенный с незаконным проникновением в помещение либо иное хранилище или в крупном размере,

ч.4. Разбой, совершенный:

г) совершенный с незаконным проникновением в жилище....».

Е.А. Кашин

Проблемы квалификации и правоприменения
уголовного законодательства о побоях и истязаниях

E.A. Cashin

Problems of qualification and the enforcement
of criminal law about the beatings and tortures

В статье рассматриваются актуальные вопросы применения уголовного законодательства о побоях. Автор рассматривает новую редакцию ст. 116 УК РФ, содержит существенные правовые дефекты, в силу чего будет способствовать значительным нарушениям прав граждан

Ключевые слова: побои, истязания, уголовная ответственность.

The article deals with topical issues of criminal legislation about the beatings. The author considers a new version of Art. 116 of the Criminal Code contains significant legal defects, due to which it will contribute to significant violations of the rights of citizens

Key words: beatings, torture, criminal liability.

Среди насильственных преступлений против личности такие смежные между собой деяния, как побои и истязания, занимают особое место. Прежде всего, потому, что они причиняют существенный вред естественным, неотъемлемым от личности правам и свободам. Кроме того, они нередко являются прологом совершения более тяжкого преступления (убийства, умышленного причинения тяжкого или средней тяжести вреда здоровью, хулиганства и др.). Беснаказанность совершившего их лица стимулирует его к следующему витку насилия. Поэтому оптимизация мер противодействия исследуемым деяниям предупреждает совершение иных преступлений против личности.

Основным непосредственным объектом побоев (ст. 116 «Побои») и истязания (ст. 117 «Истязания») является здоровье, под которым понимается наличное качественное состояние организма человека до совершения в отношении него преступления, характеризующееся определенным уровнем физического, психического и социального благополучия и позволяющим полноценно участвовать в общественных отношениях.

Дополнительным непосредственным объектом данных посягательств следует рассматривать честь и достоинство личности.

Характер вреда, причиненного здоровью в результате нанесения побоев или совершения истязания, не связан с юридически значимой утратой трудоспособности и заключается в незначительном расстройстве здоровья, вызванном ощущением недомогания, слабости, физической боли, ее более

высокой и продолжительной степени физических страданий, а также психических страданий в виде различного рода негативных изменений в эмоционально-психологической сфере человека, стрессовым либо бессознательным состоянием, при котором потерпевший не способен в полной мере осознавать происходящее вокруг и руководить своими действиями.

Нынешняя редакция статьи 116 УК РФ убеждает нас в том, что поведение членов семьи, например родителей, применивших к ребенку легкие воспитательные меры в виде шлепка, или конфликтующих супругов, является более общественно опасным, чем поведение постороннего человека, нанесшего побои на улице. За шлепок в семье можно получить до двух лет и клеймо «уголовника» на всю жизнь, за побои на улице — штраф до 40 тысяч рублей. Такая ситуация недопустима.

В статье 116 УК РФ необходимо прописать последствия побоев или иных насильственных действий, причинивших физическую боль, а не только ограничиться статьей 115 УК РФ. Также необходимо закрепить понятие «побои» как это многократное нанесение ударов, которые могут оставлять телесные повреждения (кровоподтеки, ссадины, небольшие раны, гематомы).

В настоящее время весьма целесообразно и обоснованно снизить возраст уголовной ответственности по данным статьям с 16 до 14 лет.

В Уголовном кодексе появилась новая статья 116.1 УК РФ, регламентирующая наступление уголовной ответственности за нанесение побоев лицом, уже подвергнутым административному наказанию за подобное деяние. В данном случае возникает следующая проблема. Например, супруги ссорятся, подерутся. Заявлению дается ход. А далее наступает примирение сторон и заявление одна из сторон хочет забрать. Чаще всего вопрос о том, как забрать заявление из полиции, возникает после фактического примирения потерпевшего с правонарушителем. В такой ситуации избежать уголовной ответственности последнему до внесения изменений в законодательство далеко не всегда. Было несколько вариантов развития событий:

– Гарантированный отказ в возбуждении уголовного дела или его прекращение возможен в случаях, когда речь идет о преступлениях частного обвинения, исчерпывающий перечень которых изложен в части 2 статьи 20 Уголовно-процессуального кодекса (побои, причинение легкого вреда здоровью, клевета – при условии отсутствия отягчающих обстоятельств).

– Прекращение уголовного дела в связи с примирением сторон. Сейчас нельзя забрать заявление. Ход делу дается в первый же день.

Согласно действующему законодательству, человек, впервые совершивший данное преступление приобретёт клеймо в виде судимости, которое будет сопровождать его по существу всю жизнь, а в ряде случаев, и его близких родственников. Поскольку в современной России даже со снятой или погашенной судимостью человек не всегда может найти достойную работу. Именно судимость за побои может стать отправной точкой к повторному совершению более тяжких преступлений. Также следует отметить, что дети человека, осужденного за побои не будут иметь возможность попасть на государственную или военную службу.

Поэтому предлагается установить трех-дневный срок, прежде чем возбуждать уголовное дело.

Новая редакция ст. 116 УК РФ содержит существенные правовые дефекты, в силу чего будет способствовать значительным нарушениям прав граждан при применении указанной статьи. Ст. 116 УК РФ (в новой редакции) создаёт реальные условия значительных для нарушений прав членов семьи, в том числе вследствие фактической правовой дискриминации членов семьи при совершении деяний, предусмотренных указанной статьёй УК РФ, а также вследствие увеличения возможностей для принятия произвольных незаконных уголовно-процессуальных и иных решений по деяниям, субъективно произвольно подводимым под признаки преступления, предусмотренного этой статьёй УК РФ, и для злоупотреблений иных лиц (например, месть соседей в форме оговора или ссора между супругами, повлекшая оговор одного из супругов другим), в результате чего нормативное воздействие указанной нормы УК РФ на сферу семейных отношений наносит вред институту семьи в целом и грубо противоречит декларируемой государственной семейной политике.

Считаем необходимым в интересах защиты института семьи и прав граждан - членов семьи - внести изменения в ст. 116 УК РФ, исключив из её диспозиции указание на близких лиц и исключив примечание данной статьи.

Или, другой вариант, следует, как минимум, значительно детализировать диспозицию данной нормы (в части объективной стороны состава преступления), отграничив действительно общественно опасные действия от иных действий, которые из-за текущей неопределённости рассматриваемой нормы могут быть субъективно и необоснованно отнесены к образующим признаки состава преступления, предусмотренного данной статьёй.

Кроме того, следует существенно пересмотреть соотношения мер ответственности по ч.1 ст. 115, ст. 116, ст. 116.1 УК РФ и ст. 6.11 КоАП РФ.

Также полагаем необходимым восстановить уголовную ответственность за совершение побоев в отношении несовершеннолетних лиц, женщин, заведомо для виновного находящихся в состоянии беременности, а также лиц, заведомо для виновного находящихся в беспомощном состоянии, независимо от того, кем совершено такое преступление.

Исследуя статистику преступлений побоев и истязаний можно сделать вывод, что в последнее время наблюдается устойчивая тенденция высокого количества преступлений исследуемого вида, хотя наблюдается незначительная тенденция к снижению. Значительный спад преступлений по ст. 116 УК РФ наблюдается в 2003 году. В 2009 году произошло повышение данного вида преступления. Можно отметить, что причиной явился экономический кризис, который привел к повышению мотивации данного вида преступлений.

Если рассматривать показатели по Кировской области, то можно отметить, что с 2012 года имеется устойчивая тенденция к снижению данного вида преступлений. В 2015 году относительно 2012 года количество побоев сократилось на 25,8%, количество истязаний сократилось на 13,5%.

На сегодняшний день российская уголовная политика остается гуманной по отношению к лицам, совершившим насилие, а не предупреждает насилие, не защищает права его жертв. Несмотря на многочисленные декларации и законодательные акты, защита здоровья граждан осуществляется неудовлетворительно, меры противодействия преступности не способны адекватно и эффективно влиять на ее состояние. Реальные приоритеты в противодействии криминалу сегодня никак не связаны с решением такой главной задачи, как обеспечение безопасности граждан и их защитой от преступных посягательств.

По нашему мнению, в процессе предупреждения преступности органы внутренних дел должны направлять свои усилия на выявление причин и условий, способствующих преступлениям, а также на их устранение, ограничение и нейтрализацию. В этих целях органам внутренних дел необходимо организовать взаимодействие с государственными, общественными и иными организациями и учреждениями, участвующими в предупредительной деятельности, проводить комплексные мероприятия, рейды и целевые проверки. Но борьба с побоями и истязаниями – это задача не только специальных субъектов, о которых говорилось ранее, но и всей общественности, причем, желательно, чтобы эта деятельность была нормативно закреплена.

Решение проблемы распространения побоев и истязаний видим также и в принятии мер по усилению уголовного наказания за совершение истязаний, введение административной ответственности за сопутствующие нарушения лицам, помогающим преступникам.

И.Ю. Кузнецов

К вопросу квалификации преступлений,
совершенных по мотиву ненависти и вражды

I.Y. Kuznetsov

On the issue of qualification of crimes committed
on grounds of hatred and enmity

В статье рассматриваются актуальные вопросы квалификации преступлений, совершенных по мотиву ненависти и вражды. Автор рассматривает нормы уголовного законодательства, квалифицирующие преступления, совершенные по мотиву ненависти и вражды.

Ключевые слова: ненависть и вражда, идеологические, политические, расовые, национальные или религиозные мотивы.

In the article actual questions of qualification of crimes committed on grounds of hatred and enmity. The author considers the provisions of criminal law, qualifying the crimes committed on grounds of hatred and enmity.

Keywords: hatred and enmity, ideological, political, racial, national or religious motives

Адекватное понимание событий, процессов и тенденций в системе международных отношений требует определения факторов и ключевых причин этих явлений. Одним из неотъемлемых элементов является сложный и многогранный комплекс национальных проблем, которые прямо или косвенно влияют на международные отношения, нередко предопределяя содержание внешней политики отдельных государств и их правого поля, находясь в эпицентре международных конфликтов, способствуя, или, наоборот, препятствуя межнациональному сотрудничеству и глобальной безопасности.

Альтернативность признаков мотивов ненависти или вражды, как и наличие двойственности мотива, обуславливает их неоднозначное применение. В статьях Особенной части УК РФ мотивы ненависти или вражды в основном закрепляются наряду с иными квалифицирующими признаками. В связи с этим особую сложность представляет одновременная квалификация по мотивам ненависти или вражды с его признаками и иному квалифицирующему признаку. В некоторых случаях такая квалификация невозможна во исполнение рекомендаций Пленума Верховного Суда РФ. В других случаях признаки мотивов ненависти или вражды конкурируют с иными квалифицирующими признаками. Кроме того, признаки мотивов ненависти или вражды могут не соотноситься с основным объектом и основным действием объективной стороны основного состава.

В УК РФ понятия «ненависть» и «вражда» использованы не только как мотивы преступления. О них говорится также как о результате, к наступлению которого стремится виновный. Речь идет о статье 282 УК, предусматривающей ответственность за «действия, направленные на возбуждение ненависти либо вражды». Ненависть и вражда не могут быть и мотивом преступления, и результатом преступления точно так же, как не могут быть и тем, и другим одновременно, например корыстные побуждения. Полагаем, что в нормах УК одни и те же понятия должны иметь одинаковое содержание. В этом отношении действующую редакцию части 1 ст. 282 УК РФ вряд ли можно считать удачной.

Использование понятия «экстремистский мотив» не совсем правильно. Во-первых, как не может быть, например, «террористического мотива», так и не может быть «экстремистского мотива». Во-вторых, из названия «экстремистский мотив» не следует суть анализируемого субъективного признака – ненависть или вражда.

Спорным можно считать использование также понятия «идеологические, политические, расовые, национальные или религиозные мотивы», поскольку не всегда эти мотивы могут означать ненависть или вражду.

Имеющиеся в доктрине определения мотива религиозной ненависти или вражды имеют один серьезный недостаток. Они не учитывают события последних лет, быстрые изменения, происходящие в сфере общественных отношений, их политизацию и укрепление фундаменталистических движений, прежде всего рост влияния и значения не столько религий в целом, сколько различных течений и направлений (конфессий) в пределах отдельных религиозных учений (религий).

Возникает необходимость во всех соответствующих статьях Особенной части УК РФ слова «по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы» заменить на слова «по мотиву расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо религиозного фанатизма».

В соответствующих нормах УК РФ говорится о ненависти или вражде через союз «или». Это означает, что суд в каждом конкретном случае должен установить, какой именно из нижеперечисленных восьми мотивов имеет место:

- национальная ненависть;
- национальная вражда;
- расовая ненависть;
- расовая вражда;
- религиозная ненависть;
- религиозная вражда;
- ненависть в отношении какой-либо социальной группы;
- вражда в отношении какой-либо социальной группы.

Однако не все суды выясняют данное важное обстоятельство. Нередко в процессуальных документах указывают все мотивы или несколько мотивов одновременно.

Другая проблема заключается в том, что правоприменительные органы не только не пытаются устанавливать конкретный мотив ненависти или вражды (национальной, расовой, религиозной, идеологической, политической либо в отношении какой-либо социальной группы), но и не пытаются разграничивать ненависть и вражду, хотя в законе они соединены союзом «или».

Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью по мотиву ненависти или вражды целесообразно признавать особо квалифицирующим признаком и предусмотреть ответственность за его совершение в части 3 ст. 111 УК (путем дополнения указанной части пунктом «г»).

Суды почти всегда усматривали наличие смягчающих обстоятельств, что влекло назначение более мягкого наказания. Фактов признания обстоятельств, отягчающими наказание, по этой группе преступлений не обнаружено.

Виновные в особо тяжких преступлениях против жизни, мотивированных ненавистью или враждой или религиозным фанатизмом, не должны претендовать ни на мягкие наказания, ни на освобождение от наказания (от отбывания части наказания). Важно с целью предупреждения совершения новых преступлений другими лицами (ведь для «начинающих» националистов и фанатиков лица, совершившие подобные преступления, приобретают славу «легендарных» личностей), чтобы виновные раскаялись. Если же нет реального, действительного, искреннего раскаяния, то виновные в лишении жизни других лиц по мотиву ненависти или вражды не должны избегать предусмотренного законом наказания, например, освободиться по акту амнистии.

Помимо приговоров с сомнительными сроками наказаний практика назначения наказания за преступления, мотивированные ненавистью или враждой, характеризуется вынесением большого количества оправдательных приговоров. Процент таких приговоров в несколько раз превышает количество оправдательных приговоров за все преступления в целом.

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

М.Г. Личутина

Методологические основы деятельности институтов воспитания
по социальному оздоровлению обучающихся

M.G. Lichutina

Methodological bases of activity of education institutions
Social rehabilitation of students

В статье рассматриваются актуальные вопросы социального оздоровления обучающихся. Предлагаются методологические подходы (философский, культурно-антропологический, социально-антропологический, социально-валеологический, формально-логический, структурно-функциональный, аксиологический, личностно-деятельностный, системный) к организации деятельности институтов воспитания по социальному оздоровлению обучающихся, рассматриваются институты воспитания и средства их воспитательного воздействия на обучающихся.

Ключевые слова: методологические подходы, институты воспитания, социальное оздоровление, средства воспитания, обучающиеся.

The article deals with topical issues of social rehabilitation of students. Televisions methodological approaches (philosophical, cultural, anthropological, socio-anthropological, social and valeological, formal-logical, structural-functional, axiological, student-activity, the system) to the organization of the institutions of education for social rehabilitation of students, considered education institutions and their agents educational impact on students.

Keywords: methodological approaches, education institutions, social rehabilitation, education means studying.

Проблема социального оздоровления детей и подростков – одна из острейших проблем современного российского общества. В решении этой проблемы значимое место могут занять институты воспитания, которые способны обеспечить формирование рефлексивной позиции подростка.

Методологической основой деятельности институтов воспитания явились философский, культурно-антропологический, социально-антропологический, социально-валеологический, формально-логический, структурно-функциональный и социально-психологические идеи о человеке как субъекте

деятельности и отношений; аксиологический, личностно-деятельностный, системный подходы к личности, идеи саморазвития человека.

В становлении философской антропологии значительную роль оказали идеи философии жизни, что явилось концептуальной попыткой в создании целостного представления о человеке через интеграцию всевозможных сведений о человеке. Центр интересов философской антропологии есть определение различий в способе существования человека и животных.

Появление новых наук о человеке (этнография, социология, социальная и культурная антропология, психология и др.) дало возможность перенести внимание исследователей на поиски установления рода идентичностей: гендерной, этнической, социальной, культурной.

Оригинальная антропологическая переориентация ученых привела к усилиям интерпретировать проблему человека в рамках социокультурного, феноменологического, экзистенциального и психоаналитического подходов.

Личность как *persona*, человек, который не выбирает роли, а играет их. Социальную роль он играет особенно серьезно.

Говоря о культурологическом подходе как совокупности методологических приемов, возможно осуществить рассмотрение среды образования сквозь призму системных культурологических понятий. Этот подход полагает возратить образовательные процессы в контекст культуры, что позволит сориентировать субъектов образовательного процесса на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова, С. В. Кульневич и др.).

Антропологический подход как мировоззренческая, гносеологическая, теоретическая и практическая ориентация на человека будет рассматриваться в нашем исследовании как главная цель и ценность (Б. М. Бим-Бад, А. С. Запесоцкий, Г. М. Коджаспирова и др.).

Сопоставительный анализ подходов – антропологического и культурологического, позволил ученым сформулировать культурно-антропологический подход в русле гуманизации, что позволило увеличить объем гуманитарных дисциплин и стандартизировать содержание образования и регламентацию процесса обучения. Внедрение этих направлений в образовательный процесс в настоящее время в контексте культурно-антропологического подхода позволяет подойти к обучающемуся как индивидуальности.

Культурно-антропологический подход рассматривает личность в неделимости ее жизненных форм, сформулированных в той или иной культуре, и структурных характеристик, порожденных и обусловленных этой культурой. Антропогенетические начала формирования социальной сущности личности связывают в себе элементы филогенеза человека (исторического, родового развития) и онтогенеза (индивидуального развития), биологической и социальной, физической и культурной эволюции. Культурологические начала формирования социально здоровой личности подвергаются анализу в ракурсе социокультурной эволюции человека в деятельности и посредством нее. Социально здоровая личность концентрирует внешние отношения с

социальным миром и ориентируется на самопостижение и раскрытие содержания своего внутреннего мира.

Итак, культурно-антропологический подход истолковывается как интегративная целостность, как характерная форма установления согласованности и взаимопроникновения антропологического и культурологического подходов. Опираясь на эти подходы, можно решить проблему образования как передачи социокультурного опыта, с одной стороны, и возвращения личности обучающегося через постижение содержания образования как компонента культуры – с другой.

Факторами становления культурно-антропологического подхода в образовании явились трансформация направления научного рассмотрения проблем образования, обусловленных современными явлениями в социокультурной сфере и изменением самого процесса образования; усиление его культурообразующих функций; рассмотрение обучающегося как основной цели и ценности образования; переориентировка методологических основ педагогики на позицию культуры и индивидуальности.

Существенным методологическим фактором осуществления культурно-антропологического подхода выступает идея целостности и взаимодополняемости образования и культуры: как способа трансляции культуры и осуществления ее потенциала, относительно образования, и как центрального условия развития личности и улучшения образовательного процесса, относительно культуры.

Осознание образования как характерного способа преобразования природных задатков и потенциалов человека составляет концептуальное ядро культурно-антропологического подхода, в котором значимую роль представляет система целеполагания и специфика содержания. В его рамках содержание образования направлено на личность обучающегося, ее становление, развитие, самореализацию, ориентированного на ценности мировой, национальной и региональной культуры; оно сопоставляется с возрастными и индивидуальными особенностями обучающегося; дополняется субъектными смыслами: от значения - к смыслу, от рационального через эмоциональное - к духовному.

Разбираемый подход ориентирует на выявление, развитие интересов и способностей каждого обучающегося, стимулирование его самостоятельной учебной деятельности, организацию на их основе условий, которые позволяют достигать освоение общечеловеческой и национальной культуры. Вследствие воплощения в жизнь культурно-антропологического подхода можно обеспечить ценностно-смысловую наполненность содержания образования, диалогичность, субъект-субъектные взаимодействия участников педагогического процесса.

Культурно-антропологический подход имеет универсальный характер по отношению к различным уровням содержания образования, т.к. дает обширные возможности для осуществления многоэтапного процесса включения обучающегося в социум и культуру; формирования и развития его как личности и индивидуальности, способной к творческой самореализации.

Следующий подход, который важен в деятельности институтов воспитания – это социально-антропологический подход, появившийся из философских идей педагогической антропологии. Этот подход предполагает исследование человека во всех отношениях с целью развития у него задатков и способностей.

Внимание к этому подходу объясняется тем, что классические инструкции и подходы к образованию человека, его обучению и воспитанию становятся все чаще несостоятельными. Недооценка в течение многих лет биологического и антропологического измерения бытия человека, феномена бессознательного в человеке, отрицание роли случайных факторов в развитии человека, которые могут стать решающими в воздействии на жизнь человека, его судьбу, - привело к значительным трудностям в уровне воспитанности человека.

Социально-антропологический подход к проблемам педагогики позволяет интегрировать результаты иных наук о человеке (медицины, психологии, биологии, политологии, социологии), и открыть новейшие направления, выступающими новыми в плане дальнейшего изучения областями комплексного восприятия человека: область его духовного мира; повседневного жизненного существования; нравственных добродетелей, пороков, поведения и т.д.

Антропогенетические основы формирования социальной сути личности объединяют в себе элементы филогенеза (исторического, родового развития) и онтогенеза (индивидуального развития) человека, его биологической и социальной, физической и культурной эволюции. Культурологические причины формирования социально здоровой личности подвергаются анализу в контексте социокультурной деятельности человека и посредством нее. Социально здоровая личность концентрирует внешние связи с социальным миром и обращается на самопостижение и раскрытие содержания своего внутреннего мира. Следовательно, культурно-антропологический и социально-антропологический подходы направлены на изучение природы «родового человека» в контексте культуры.

Социально-валеологический подход включает изучение личности с точки зрения стиля, уклада, здорового образа жизни, а также характера социального взаимодействия, направленного на сохранение и укрепление общественного и личного социального здоровья. Всех представителей этого подхода можно разделить на несколько групп (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Характеристика представителей социально-валеологического подхода

Представители	Основные рассматриваемые вопросы
<p align="center">Первая группа – Г. Л. Апанасенко, И. И. Брехман, Г. К. Зайцев, В. П. Казначеев, В. Л. Кулиниченко, В. В. Колбанов, Г. А. Кураев, Л. Г. Татарникова и др.</p>	<p align="center">Общие вопросы валеологии</p>

<p align="center">Вторая группа – К. С. Хруцкий, И. Н. Смирнов, Н. К. Смирнов, А. Е. Чекалов, В. Е. Давидовича и др.</p>	<p>Дан социально-философский анализ проблемы здоровья человека и валеологии как науки</p>
<p align="center">Третья группа – Д. А. Изуткин, Я. В. Боровикова, Э. Ю. Бачиева, А. Е. Чекалов, К. С. Хруцкий, Д.В. Уланов и др.</p>	<p>Рассматриваются и разрабатываются методы формирования здорового образа жизни, физического, психического, нравственного здоровья человека, наиболее наилучшие условия его сохранения</p>
<p align="center">Четвертая группа – Л.П. Вашлаева, Л. Н. Иваницкая, С.В. Ким, М. И. Леднова, А. П Мальцев, М. Г Романцев, А.И. Ревенко и др.</p>	<p>Валеология рассматривается с позиций психологии, педагогики, социологии, а также изучается воздействие окружающей среды (в т.ч. природной) на состояние здоровья людей, в особенности подрастающего поколения</p>
<p align="center">Пятая группа – Дж. Рейнуотер, О. I. Цебржинский, W. R. Rowley и др.</p>	<p>Рассматривает концепцию деятельности личных врачей, велит подвергать рассмотрению пациента как целостную личность, как субъекта, делающего все нужное для сохранения своего здоровья</p>
<p align="center">Шестая группа – А. А. Гусейнов, А. М. Изуткин, И. С. Ларионова, Ю. П. Лисицын, И. Н. Ступаков, И. В. Самородская, Г. И. Царегородцев, Г. Х. Шингаров и др.</p>	<p>Изучается воздействие социальных, экономических, ценностных, экологических условий на здоровье человека, на формирование здорового образа жизни</p>
<p align="center">Седьмая группа – М. Бубер, Э. Гидденс, С. А. Ефименко, В. И. Зубков, Т. В. Керимова, Ж.-П. Сартр, К. Н. Хабибуллин, М. Хайдеггер, О. Н. Яницкий, К. Ясперс и др</p>	<p>Исследуется влияние пограничных состояний, экстремальных условий, а также факторов риска на жизнь и здоровье человека</p>

Из фундаментальных медико-биологических и психофизиологических публикаций по проблемам здоровья, надлежит констатировать слабую разработанность социально-философских, теоретико-методологических вопросов социального оздоровления обучающихся в плане профилактики употребления табака, алкоголя и наркомании, а также формирования инициативной мотивации на потребность в сохранении здоровья. Учитывая

колоссальный смысл социальных факторов, которые влияют на жизнедеятельность человека, необходим основательный социально-философский подход по решению комплекса задач, связанных с социальным оздоровлением обучающихся.

В соответствии с формально-логическим подходом смысловое наполнение понятия «личность» обуславливается ведущей деятельностью как специфически способом существования и развития личности, при котором он характеризуется как неделимое целостность всеобщего, особенного и единичного. С позиции структурно-функционального подхода личность определяют как тип нормативного человека, соответствующего требованиям общества, его ценностно-нормативным стандартам. При формировании социально здоровой личности обучающихся нужно учесть характер личностных новообразований, специфику формирования психических процессов в процессе ведущей деятельности на определенном возрастном этапе.

Особенность социально-психологического подхода к пониманию личности состоит в интерпретации психологических процессов и механизмов введения личности в межличностные отношения и групповые общности.

Все вышеназванные подходы обращены на исследование человека как личности и тех институциональных форм, которые имеют место в системе его отношений с социальной средой и должны быть учтены в деятельности институтов воспитания.

Следует сказать, что доминирующее место в осмыслении феномена института воспитания занимает его характеристика с точки зрения феноменологических, чисто внешних проявлений. Прежде всего, институт видится как группа людей, объединенная целью для выполнения социально значимой функции. Такая широкая трактовка института дает основание рассматривать в качестве данного общественного образования любое сообщество людей. Подобная трактовка института по И.И. Лейману близка к пониманию его как организации или учреждения, она встречается у социологов (М.С. Комаров), историков (Л.В. Черепнин, политологов (Ю.В. Ирхин). Для юристов по-прежнему характерным остается понимание института как комплекса правовых норм, обеспечивающих регулирование данной разновидности отношений (С.С. Алексеев).

Вместе с тем в последние годы в отечественных социальных науках все более заметно стремление к изучению внутренней структуры института, анализу специфики содержания конкретного общественного образования. Так, в «Российской социологической энциклопедии» отмечается, что понятие «институт» «подразумевает возможность обобщения абстрагированных из многообразных действий людей наиболее существенных типов деятельности и социальных отношений путем соотнесения их с фундаментальными целями и потребностями социальной системы».

Изучая внутреннюю структуру института, одни ученые (С.А. Кравченко, М.О. Мнацаканян, Н.Е. Покровский) выделяют такие общие черты и признаки, характерные для всех социальных институтов, как: 1) установки и образцы поведения (например, для института образования это тяга к знанию); 2)

культурные символы (для университетов, к примеру, это гимн «Гаудеамус»); 3) утилитарные культурные черты (библиотека, аудитории); 4) устные и письменные кодексы поведения (Устав); 5) идеология (для университетов в качестве таковой выступает идея автономии). Другие ученые (М.С. Комаров) выделяют, прежде всего, такие структурные компоненты социального института, как определенный набор целесообразно ориентированных стандартов поведения определенных лиц в конкретных ситуациях, социальные статусы, социальные роли и нормы (включая законы, обычаи, традиции), которые легитимируют их деятельность и формализуют отношения между ними.

Вполне естественно, что каждый социальный институт характеризуется специфическими, только ему присущими функциями. Однако можно выделить ряд функций, присущих всем социальным институтам. Это, во-первых, регулятивная функция. Находясь под влиянием структурного функционализма, отечественные социологи и философы часто отождествляют социальные институты с социальным контролем, полагая, что именно таким образом они регулируют отношения в обществе. По мнению ряда исследователей (Ю.П. Андреев, Н.М. Коржевская, Н.В. Костина), регулятивная функция является главной в ряду других, так как остальные функции прямо обусловлены ее действием: координируя и направляя деятельность людей, социальные институты способствуют сохранению как своей целостности, так и целостности и стабильности всего общества.

Среди функций, общих для всех социальных институтов, называется также функция трансляции, обеспечивающая преемственность в использовании культурных ценностей, передачу навыков и норм социального поведения от поколения к поколению. Общей функцией социального института можно считать интегрирующую функцию: в рамках института индивиды объединяются и взаимодействуют с целью достижения своих интересов и интересов общества. И, наконец, отметим коммуникативную функцию, обеспечивающую в рамках института передачу информации, которая может передаваться от субъекта к институту и наоборот.

Итак, в современной обществоведческой литературе имеет место значительный массив трактовок как понятия «социальный институт», так и конкретно института образования. Они различны в понимании как природы, так и функции этих образований. Мне представляется, что поиск ответа на вопрос, какое из определений верно, а какое ошибочно, методологически бесперспективен. Дело в том, что современная социальная теория – мультипарадигмальная структура, и в каждой из парадигм возможно построение своего непротиворечивого, подчиняющегося внутренней логике понятийного аппарата. В данной статье автор придерживался подходов и логики, лежащих в русле системно-структурных построений, что определяет и принимаемую им концепцию социального института. Социальный институт, на наш взгляд, это относительно устойчивые, нормативно оформленные, внутренне структурированные типы и формы организации социальной деятельности и социальных отношений.

Институты любого общества представляют собой сложную интегрированную систему, обладающую собственной социальной инерцией. Именно поэтому глубокие институциональные реформы, как правило, сталкиваются с серьезными трудностями и часто терпят неудачу. Характер, темпы и результаты институциональных реформ во многом определяются тем, что специалисты в области теории организации называют «плотностью» организации. Плотность организации – это, по А. И. Пригожину, уровень объективации в организационных структурах общественного труда, опыта, культуры в целом. По временным и пространственным параметрам он связан не только с нарастанием массы, но и с усложнением взаимозависимости между всеми элементами системы. Вследствие этого любое институциональное нововведение (например, реформа высшего образования) осуществляется более эффективно в тех социальных системах, плотность которых относительно низка (как это было характерно, например, для молодых американских университетов, которые легко позаимствовали германскую модель классического университета).

Итак, понимая социальные институты как совокупность норм и механизмов, регулирующих определенную сферу общественных отношений (семья, производство, государство, образование, религия), Г. Спенсер в рамках своей «организмической теории» человеческого общества, основанной на структурной аналогии между обществом и организмом, различает три основных типа институтов: продолжающие род (браки и семьи) (Kinship); распределительные (или экономические); регулирующие (религия, политические системы).

Все социальные институты объединяет сходная структура, которая состоит из следующих элементов (см. рис. 1).

В связи с тем, что существенные функции, выполняемые институтами, различны, проведенный анализ социальных институтов позволяет выделить следующие группы институтов.

Представим характеристику этих институтов и их возможности в организации работы по социальному оздоровлению обучающихся.

1. Экономические – это все институты, которые обеспечивают процесс производства и распределения материальных благ и услуг, регулируют денежный оборот, занимаются организацией и разделением труда и т.д. (банки, биржи, корпорации, фирмы, акционерные общества, заводы и т.д.).



Рисунок 1 – Общая структура социальных институтов

2. Политические – это институты, которые устанавливают, исполняют и поддерживают власть. В концентрированной форме они выражают существующие в данном обществе политические интересы и отношения. Совокупность политических институтов позволяет определить политическую систему общества (государство с его центральными и местными органами власти, политические партии, полиция или милиция, юстиция, армия и также различные общественные организации, движения, объединения, фонды и клубы, преследующие политические цели). Формы институализированной деятельности в данном случае строго определены (выборы, митинги, демонстрации, предвыборные кампании).

3. Воспроизводства и родства – это институты, благодаря которым поддерживается биологическая непрерывность общества, происходит удовлетворение родительских стремлений, регулируются отношения между полами и поколениями и т.д. (институт семьи и брака).

Важнейшим элементом социальной структуры – социальным институтом является семья. Положение семьи служит барометром состояния общества, показывает степень его продвижения по пути предоставления гражданам реальных возможностей для социально-культурного развития. Семья исследуется социологами в двух аспектах: как малая социальная группа, объединяющая, в первую очередь, детей и родителей, и как социальный институт. В рамках нашей темы мы рассматриваем семью как социальный институт. Семья как социальный институт – это комплекс социальных норм, образцов поведения, прав и обязанностей, которые регулируют отношения между супругами, родителями и детьми и воздействуют со стороны общества на семейные отношения. Основа отношений – семейные роли.

Социальные институты при всех их существенных различиях объединяются одним общим признаком: взаимодействие между субъектами в данном объединении осуществляется на основе формально оговоренных установлений, правил, норм, положений и т.п. Регулярность деятельности и самообновляемость таких институтов (государство, армия, церковь, система образования и др.) обеспечивается строгой регламентацией социальных статусов, ролей, функций, прав и обязанностей, распределением ответственности между участниками социального взаимодействия, а также обезличенностью требований к тому, кто включается в деятельность социального института. Также для различных социальных институтов можно выделить индивидуальные признаки, по которым происходит идентификации каждого конкретного института (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Признаки основных социальных институтов

Название института	Символы	Основные роли	Черты	Кодексы поведения
1. Экономические	фабричная марка, деньги	работодатель, покупатель, продавец	фабрика, офис, магазин	контракты, лицензии
2. Политические	флаг, гимн, герб	законодатель, судья, избиратель	общественные здания	Конституция, законы
3. Воспроизводства и родства	кольца, обручение	отец, мать, ребенок	дом, квартира, мебель	семейные запреты и допущения
4. Социально-культурные и воспитательные	диплом, степень	учитель, ученик	школа, вуз, библиотека	правила учащихся, кодекс студентов
5. Социально-церемониальные	символика,	член клуба, воспитанник, преподаватель, тренер	товарищеские объединения, клубы по интересам	устав, правила поведения
6. Религиозные	крест, алтарь, библия	пастор, прихожанин	собор, церковь	вера, заповеди, посты

Для выполнения своих функций социальный институт имеет учреждения, в пределах которых (например, школа, вуз, техникум, лицей и т.п.) организуется вполне определенная профессионально ориентированная деятельность людей; осуществляется управление социальными действиями, контроль за их осуществлением, а также необходимые для всего этого ресурсы и средства. Следовательно, социальные институты обладают реальными возможностями в предупреждении употреблении наркотических веществ, алкоголя и табака. Однако анализ практики работы учреждений образования показывает, что эти взаимодействия в полной мере не реализуются.

В педагогике общепринято институтами воспитания называются те конкретные группы людей или общественные организации, в которых личность приобретает социальный опыт и которые призваны оказывать воспитательное воздействие на нее. Для любой личности главными институтами воспитания являются семья и школа, так как на них возлагается наибольшая моральная и юридическая ответственность за воспитуемого, его поведение и поступки. Но реально в современных социокультурных условиях воспитание не ограничивается лишь семьей и школой. Их влияние нередко уравнивается воздействиями других социальных институтов, например, внешкольных и внесемейных организаций (в том числе общественных, политических, религиозных), неформальных сообществ, средств массовой информации, культуры.

Любой институт воспитания имеет специфические особенности и выполняет ряд функций: функция закрепления и воспроизводства общественных отношений; регулятивная функция; интегративная функция; транслирующая функция; коммуникативная функция.

Анализ научной литературы показал, что выделение института семьи из других институтов общества (государства, бизнес, образование, религия и др.) не случайно. Именно семья признается всеми исследователями как основной носитель культурных образцов, наследуемых из поколения в поколение, а также необходимым условием для социализации и воспитания личности. Именно в семье человек обучается социальным ролям и получает основы образования и воспитания.

Семья как институт воспитания занимает совершенно особое положение в силу того, что ребенок находится в ней существенную часть своей жизни, является ее эмоциональным центром. Но потенциально семья может нанести и огромный вред развитию ребенка, поскольку ее воспитательное воздействие определяется рамками индивидуальных возможностей членов семьи, их личного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. Однако эти особенности той или иной семьи бывают не всегда благоприятными. Итак, семья представляет собой комплексное социальное явление, в котором сплелись воедино многообразные формы общественных отношений и процессов и которому присущи многочисленные социальные и воспитательные функции.

Институт семьи включает в себя совокупность общественных ценностей (любовь, отношение к детям, семейная жизнь), общественные процедуры (забота о воспитании детей, их физическом развитии, семейные правила и обязанности); переплетение ролей и статусов (статус и роли мужа, жены, ребенка, подростка, тещи, свекрови, братьев и т.п.), с помощью которых осуществляется семейная жизнь. Таким образом, семья как институт воспитания – это своеобразная форма человеческой деятельности, основанной на четко разработанной идеологии; система правил и норм, а также развитом социальном контроле за их исполнением.

Школа как социальный институт воспитания оказывается действенной в силу нескольких причин: значительную часть своего времени ребенок в возрасте от 6-7 до 16-17 лет проводит в школе; воспитательное воздействие на обучающихся оказывают много людей разного по отношению к нему статуса – учителя и сверстники; воспитание в школе реализуется через специальные мероприятия (классные часы, внеклассные формы работы, экскурсии и т. п.).

Школа, как институт воспитания, обладает рядом уникальных возможностей для успешной реализации направлений профилактической работы по предупреждению наркомании у подростков (учителя-предметники могут оказывать влияние на уровень притязаний и самооценку; классные руководители имеют доступ к семье подростка для анализа и контроля ситуации; администрация школы реализует возможность привлечения специалистов по профилактике).

Институты воспитания при всех их существенных различиях объединяются одним общим признаком: взаимодействие между субъектами в данном объединении осуществляется на основе формально оговоренных установлений, правил, норм, положений и т.п. Регулярность деятельности и самообновляемость таких институтов (государство, армия, церковь, система образования и др.) обеспечивается строгой регламентацией социальных статусов, ролей, функций, прав и обязанностей, распределением ответственности между участниками социального взаимодействия, а также обезличенностью требований к тому, кто включается в деятельность социального института. Для выполнения своих функций институт воспитания имеет учреждения, в пределах которых (например, школа, вуз, техникум, лицей и т.п.) организуется вполне определенная профессионально ориентированная деятельность людей; осуществляется управление социальными действиями, контроль за их осуществлением, а также необходимые для всего этого ресурсы и средства. Следовательно, институты воспитания обладают реальными возможностями по социальному оздоровлению школьников. Однако анализ практики работы учреждений образования показывает, что эти взаимодействия в полной мере не реализуются.

Анализ эмпирического опыта показывает, что максимальным потенциалом при проведении профилактики обладают учителя, психологи и социальные педагоги, имеющие постоянный контакт с детьми и подростками. Именно они могут уловить те изменения в состоянии и поведении учеников, зачастую ускользающие от родителей и специалистов медицинских профилей.

Обучение педагогов основам профилактической работы, предоставление им адекватной информации о социальных болезнях, обеспечение их конкретными психотехническими приемами (ролевые игры, тренинги, дискуссионная работа) позволит увеличить эффективность профилактической работы в целом.

В. И. Рерке считает, что из числа учреждений, имеющих возможность участвовать в профилактике употребления наркотических веществ, алкоголя и табака, образовательное учреждение обладает уникальными возможностями в реализации ее задач. Более того, системе образования принадлежит в этом ведущая роль. Именно усилиями образовательных учреждений при поддержке других институтов воспитания возможно организовать работу по предупреждению социальных болезней у подростков. Таким образом, квалифицированная организация работы по социальному оздоровлению обучающихся способствует решению ряда задач первичной профилактики рискованного поведения. В результате совместной деятельности психолога, социального педагога, классного руководителя и семьи с подростками и юношеством может осуществляться первичная профилактика социальных болезней в разных направлениях: социально-психологическом, личностном, педагогическом.

Развитие российского государства, формирование в нашей стране гражданского общества требуют непрерывного мониторинга реализации социальной политики в интересах детства, изучение современной социально-педагогической ситуации. Как известно, до настоящего времени оценки современного состояния российского детства даются с учетом опыта, накопленного до перестройки, поэтому требуется глубокий всесторонний анализ социально-педагогической ситуации в момент взаимодействия ребенка и кризисного социума.

В этих условиях важно грамотно направить процесс социального оздоровления подрастающего поколения при условии взаимодействия институтов воспитания. Социальное оздоровление обучающихся рассматривается нами как наличие знаний и личностных ресурсов, достижение социального престижа и повышения статуса, самосовершенствование и повышение самооценки: выработка у обучающихся психологической установки и ценностных ориентаций, позволяющие сохранять стойкое отрицательное отношение к алкоголю, табаку и наркотическим веществам и противостоять их употреблению.

Мы считаем, что развитию социальной активности школьников как показателя социального оздоровления личности способствуют все воспитательные процессы целостного педагогического процесса. Но, прежде всего, организуемые в образовательном учреждении и семье во взаимодействии со школой. Для обоснования этого подхода представим теоретические основания нашей позиции.

Конфронтация семьи и школы, по мнению Н. Е. Щурковой, достигла своего предела. Семья не верит школе за непрофессионализм учителей. Школа отвечает семье тем же, обвиняя родителей за полное отсутствие семейного воспитания и распушенность «маленьких дикарей», наполняющих школу.

Ситуация усугубляется тем, что на открытый конфликт не идет ни одна из этих сторон: семья всегда осторожно ведет себя, охраняя ребенка от педагогического гнева, а школа в растерянности перед сложившимися обстоятельствами сегодняшней полуразрушенной семьи и робеет перед ней как перед сильным врагом.

Н. Е. Щуркова считает, что ни юридически, ни психологически, ни этически школе непозволительно работать с семьей: семья не просит, чтобы с ней работали, семья не хочет, чтобы в тайны ее заглядывали, семья не доверяет таких полномочий школе.

Школа и семья – два разных института воспитания и по происхождению, и по природе существования, и по назначению. По своим основаниям, по способу вовлечения человека в свою среду, по стилю проживания и характеру взаимоотношений эти две сферы представляют некую противоположность. Но именно благодаря данному противостоянию они создают гармоничность многочисленных связей отдельного человека с другими людьми.

В теории и практике существует несколько классификаций средств воспитания, которые, в частности, могут оказать положительное воздействие на социальное оздоровление личности в условиях школы. Рассмотрим наиболее известную в науке и практике классификацию Р.С. Немова как наиболее подходящую специфике социального оздоровления и возрасту участников исследования. Р. С. Немов предлагает несколько классификаций методов воспитания, которые подразделены на прямые и косвенные, осознанные и неосознанные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие.

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания методы делятся на осознанные и неосознанные. Осознанные методы характеризуются тем, что учитель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных методов воздействия воспитуемый принимает воспитательные влияния без сознательного контроля со своей стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, ее преобразование. Сами знания человека о мире не только формируют его как личность (воспитывающая функция обучения), но и оказывают решающее влияние на его поведение. В современных условиях значение этой области воспитательных воздействий существенно возрастает. Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные эмоциональные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту, осуществляющему воспитательное воздействие. Отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитуемого от воспитателя, блокируют оказание воспитательного воздействия. Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека, вынуждают его действовать определенным образом и обеспечивают соответствующие положительные или отрицательные подкрепления

совершаемым поступкам. Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Эти методы воспитания, адаптированные под особенности процесса социального оздоровления обучающихся, способны оказать положительный эффект на развитие убежденности по отношению к явлениям, неодобряемым обществом. Каждое из рассмотренных методов воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. В процессе организации работы по социальному оздоровлению обучающихся учитывается эта специфика.

Все методы направлены на жизненный опыт и отношения детей, проявляющиеся не только в предпринимаемых ими поступках, но и в их осмыслении, определении своей позиции, осознании своих успехов и ошибок. На основе такого определения направленности методов Н. Ф. Голованова выделяет четыре группы методов воспитания.

Первая группа – формирование социального опыта детей. В эту группу методов входит, например, педагогическое требование. Оно может быть индивидуальным (исходить от отдельного воспитателя) и коллективным (исходить от коллектива, сообщества). По своей силе требования делятся на слабые (напоминание, просьба, совет, намек, порицание), средние (распоряжение, установка, предостережение, запрещение) и сильные (угроза, приказ-альтернатива). Вторая группа методов воспитания, применяемые в школе по социальному оздоровлению – это методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивации деятельности и поведения. Это в основном вербальные методы: рассказ, беседа, дискуссия. С их помощью описываются события и явления, порой еще не встречавшиеся детям в жизни, формируются понятия, представления, собственное мнение и оценка происходящего. Третья группа методов воспитания по социальному оздоровлению школьников – методы самоопределения личности.

В настоящее время имеют место многочисленные попытки создания условий для формирования основ социального здоровья личности в семье и образовательных учреждениях. Значимость социального оздоровления подрастающего поколения подчеркивается в нормативных документах различного уровня. Так, в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. указывается, что задачами современного образования являются воспитание граждан демократического и социального государства, уважающих права и свободы личности, а также воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону.

Итак, понятие «социальное оздоровление» имеет междисциплинарный и многокомпонентный характер, что обусловлено множеством сфер жизнедеятельности личности, в которых реализуются задачи формирования основ социального здоровья. Социальное оздоровление школьников рассматривается нами как наличие знаний и личностных качеств, достижение социального престижа и повышения статуса, самосовершенствование и повышение самооценки: выработка у обучающихся психологической установки и ценностных ориентаций, позволяющие сохранять стойкое отрицательное

отношение к алкоголю, табаку и наркотическим веществам и противостоять к их употреблению.

У социально здоровой личности сформированы способность успешно адаптироваться к условиям современной социокультурной среды, а также система идеалов, не позволяющих употреблять алкоголь, табак и наркотические вещества. Социальное здоровье человека как состояние гармонии личностных смыслов, взаимоотношений его с членами семьи и другими людьми, способствует не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию общества и культуры в целом. Таким образом, социальное здоровье по мнению исследователей представляет собой результат социальных взаимодействий индивида в семье и обществе. Компонентами социального оздоровления является отсутствие социальных девиаций, совпадение в поведении общечеловеческим нравственным и общественным нормам, целостность, самооценочность и духовность личности, способность определять жизненные перспективы.

Процесс социального оздоровления школьников в нашем исследовании основывается на следующих критериях оценки: когнитивный, волевой, операционный, диагностический, а содержание деятельности институтов воспитания ориентировано на перевод обучающихся с социально-ситуативного на социально-нейтральный и социально-нормативный уровень.

Первый опыт социальных отношений и связей ребенок приобретает в семье: родители, родственники, соседи, знакомые и друзья родителей, а также дети, играющие во дворе, – это первый микросоциум, где формируется социальный опыт. Но нельзя не признать то, что семья, при всей малости своей как социальной единицы, проживает всю совокупность отношений к жизни: к человеку, природе, труду, красоте, науке, искусству, обществу, деньгам, власти, сильному, слабому и т.д. Перечень этих отношений бесконечен. А феномен семьи как первого фактора развития личности ребенка поражает и силой, и широтой влияния. Следовательно, члены каждой конкретной семьи должны задуматься о своем социальном оздоровлении.

В свою очередь, педагог, по мнению А. Мудрика и Р. Скульского, в статусе профессионала, наделенного способностью «вводить ребенка в контекст культуры и социальные отношения», не может игнорировать такое глубокое влияние на ребенка семьи, он не смеет сердиться на детей, воспроизводящих семейный стиль речи, поведения, отношения, не смеет оскорбляться на грубые либо непристойные выходки ребенка, подражающего кому-то из своего маленького социального мирка. Он только ищет истоки такого поведения и вовлекает ребенка в иные отношения, иначе выражаемые.

Современные взаимоотношения школы и семьи выстраиваются на иных фундаментальных основаниях, и связь школы как института социального воспитания и семьи как института родительского воспитания может обрести только форму альянса как надежного союза. У такой характеристики есть все основания для ее реальности, потому что обоюдным интересом такого альянса выступает ребенок, уважаемый школой и любимый родителями. У них общий

объект заботы, и этот объект обладает тонкой и нежной душой, чуткой и впечатлительной, ранимой и слабой.

В педагогической среде всегда было понимание, что нормальная семья со своими воспитательными возможностями превосходит любой социальный институт, ибо именно в семье происходит передача социальной информации и на ее основе развитие интеллектуальных и эмоциональных способностей человека. Современная ситуация показывает, что семья и педагогические коллективы школ пытаются переложить эти обязанности друг на друга, мотивируя занятостью первых и низкой заработной платой вторых.

По мнению ученых, взаимодействие семьи и школы с окружающей сферой жизнедеятельности родителей и учащихся повышает их воспитательный потенциал, который становится мощным средством социализации, социальной поддержки и защиты личности, и социального оздоровления в целом.

Таким образом, профилактическая деятельность в образовательном пространстве институтов воспитания основывается на следующих основных принципах *комплексности* на межведомственном, профессиональном, федеральном, региональном, муниципальном уровнях, а также в образовательных учреждениях; *дифференцированности* с учетом возраста и степени сформированности вредных привычек; *аксиологичности* на общечеловеческие ценности, здорового образа жизни, законопослушности, уважения к человеку, государству, окружающей среде и др.; *многоаспектности*, т.е. сочетание различных направлений целевой профилактической деятельности на различных уровнях субъект-объектных взаимодействий при осуществлении профилактических мероприятий; *последовательности* с разделением целей и задач на общие стратегические и частные (этапные); *легитимности* профилактической деятельности.

Р.В. Гурин

Педагогическая специфика мотивации трудового поведения коллектива

R.V. Gurin

Educational specifics of motivation of labor behavior collective

В статье раскрываются вопросы мотивации персонала и трудового поведения коллектива, педагогическая специфика решения этих вопросов в разных коллективах.

Ключевые слова: коллектив, мотивация трудового коллектива, трудовое поведение, педагогическое воздействие.

In the article the questions of labor motivation and behavior of staff, pedagogical specificity of these issues in the different bands.

Keywords: staff, the motivation of the staff, labor behavior, pedagogical influence.

На современном этапе развития экономики в менеджменте особенно актуальной становится проблема мотивации и стимулирования труда персонала. В условиях сильной конкуренции предприятиям для достижения поставленных целей и задач бывает недостаточно внедрять современные технологии производства и иметь высококвалифицированный персонал. Как правило, без должной мотивации и достаточного стимулирования производственные процессы малоэффективны или не эффективны вообще. Становится очевидным, что необходимо организовать труд таким образом, чтобы каждый специалист в организации работал наиболее эффективно и прилагал максимум усилий, чтобы достичь цели предприятия. Персонал – это главный ресурс компании, который нужно правильно педагогически стимулировать в его деятельности [4].

Очевидным фактом является то, что с переходом России на рыночные отношения прежняя система мотивации и стимулирования труда, разработанная и используемая еще при социалистическом строе, устарела [7; 8; 9]. Как следствие, необходимо перенимать опыт передовых стран и применять более современные методы педагогической мотивации и стимулирования труда, такие как компетентностный подход и идею фасилитации в управлении.

Мы можем отметить, что в последнее время наблюдается значительный спрос на HR-менеджеров, повышаются требования к их знаниям и опыту [5]. По этой причине специалисты по управлению человеческими ресурсами должны владеть современными методами мотивации и стимулирования труда, знать их преимущества и недостатки, уметь правильно их применять для повышения производительности труда [11; 13; 16; 22].

В настоящий момент нет единого мнения по поводу оптимальной системы мотивации и стимулирования труда работников, поэтому имеет смысл перечислить методы и их преимущества и недостатки.

Если рассматривать понятие мотивации с точки зрения управления человеческими ресурсами, то выделяют процесс активизации мотивов работников, или внутреннюю мотивацию, и создания стимулов, другими словами, внешнюю мотивацию для их побуждения к эффективному труду. Можно считать, что целью мотивации является создание системы таких условий, которые бы побуждали работника к осуществлению действий, направленных на наиболее эффективное достижение целей. Когда говорят о мотивации и стимулировании труда, также подразумевают такие понятия, как потребность, мотивы и цели [19; 23].

Проблема мотивации трудовой деятельности является одной из ключевых для психологии труда, поскольку знание детерминант профессиональной активности открывает широкие возможности управления субъектом труда, повышения эффективности его работы и саморегуляции. Вопросам мотивации труда посвящено большое количество исследований, по результатам которых накоплен обширный материал, требующий систематизации и обобщения на новом методологическом уровне.

Одной из наиболее актуальных является проблема составляющих мотивации трудовой деятельности. В работах А.В. Аксеновой, В.А. Бодрова, А.Е. Войскунского, А.Ф. Джумагуловой, Г.Н. Кригера, Е.А. Лариной и др. анализируется сочетание различных компонентов в составе мотивации. Лишь некоторые ученые выходят на уровень описания структуры мотивационной сферы. Так, в исследованиях Н. В. Бойцовой [2], Н. П. Трошиной [18] выделяются не только единицы профессиональной мотивации, но и осмысливаются возможные связи между ними. Однако авторами характеризуются отдельные стороны мотивации, обозначаются отдельные связи между компонентами, но не описывается их иерархическое взаимодействие. Другими словами, в настоящее время для педагогической науки особую значимость приобретают исследования интегративного характера, выходящие на уровень целостного описания мотивации профессиональной деятельности.

Под мотивацией профессиональной деятельности мы понимаем систему личностных диспозиций, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность субъекта на рабочем месте в рамках определенной должности. Данная трактовка мотивации основана на методологии системного подхода и идеях В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, Е.П. Ильина, Д. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. К. Марковой, Е. Г. Минкова, Ю.П. Поваренкова и др. Однако логика развития педагогической науки показывает, что для анализа мотивации классической эпистемологии системного подхода недостаточно.

В качестве мотивов исследователи называют потребности, установки, интересы, ценности, идеалы, влечения, эмоции, намерения, идеи, убеждения, мировоззрение, интернализированные социальные роли, цели, отношения, стремления, ожидания и т.д. Анализ определений данных понятий в словарных статьях и работах различных авторов позволил нам выделить ряд «корневых»

категорий, которым чаще всего приписываются функции мотива. Такими категориями в отношении профессиональной деятельности могут выступать установки, интересы, ценностные ориентации, образ цели, эмоциональные состояния и результат деятельности.

Потребности – это состояние человека, испытывающего нужду в каком-либо объекте, который необходим для его жизнедеятельности [14]. Можно сказать, что потребности определяют активность человека, являются причиной его целенаправленных действий.

Мотивы – это внутренние побуждения человека к действию, направленные на какие-либо результаты или цели [14]. В свою очередь, цели – это желаемый объект или его состояние, к которым стремится человек [14].

Рассмотрим их более подробно. Установки рассматриваются в качестве мотивов Н.В. Бойцовой, Е.В. Карповой, Д.А. Леонтьевым, М.И. Магурой, Ю.П. Поваренковым, С.Л. Рубинштейном и др. При этом под установкой понимается целостное психологическое состояние predisposedности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Установка может включать в себя элементы процесса мотивации и психологическую защиту, влечения и общую направленность, отношения и личностно принятые социальные нормы, интернализированные социальные роли и статус, ценностные ориентации и убеждения, представления и эмоции. Установка как целостное состояние психики может напрямую побуждать к действиям. Установки в профессиональной деятельности побуждают субъекта труда в определенной профессиональной ситуации действовать определенным образом.

Интересы также часто употребляются в качестве мотивов (Н.В. Бойцова, Ю.П. Поваренков, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.). Под интересом понимается «специфическая направленность личности, окрашенная устойчивым положительным отношением, сосредоточенность помыслов на определенном предмете» [17]. В своей психологической сущности интерес связан с эмоциональной реакцией индивида, всегда направлен на объект (т. е. имеет цель) и сопряжен с вниманием к нему – этими характеристиками интерес побуждает к деятельности или определенному поведению по отношению к объекту. В интересе всегда находят отражение потребности, идеалы и ценности субъекта, и они тесно связаны с установками по отношению к деятельности, что в свою очередь связано со свойствами личности. Наличие источника интереса внутри профессиональной деятельности означает высокую вероятность возникновения внутренней мотивации субъекта труда и, как следствие, высокую эффективность работника.

Достаточно часто в качестве мотивов поведения и деятельности называются ценности и ценностные ориентации (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, Е.В. Карпова, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн, М. Рокич, И.Г. Сенин, В.Д. Шадриков, Ш.Шварц и др.). Ценностные ориентации – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. На основании общечеловеческих ценностей складывается и система ценностей профессиональной деятельности, которая побуждает субъекта труда

действовать определенным образом. С ценностными ориентациями тесно связаны установки, интересы, идеалы, убеждения, личностно принятые социальные нормы и волевые процессы.

В качестве мотива профессиональной деятельности может выступать предполагаемый образ цели профессиональной деятельности. Формируя этот образ, субъект труда задействует наличные у него потребности и профессиональные интересы, установки и сформированные убеждения, учитывает и эмоциональные состояния, ценности и наличные условия ситуации, вероятность достижения цели, свои знания и опыт.

Сильное эмоциональное возбуждение, яркая эмоция, безусловно, самостоятельно могут выступить в качестве мотива профессиональной деятельности. Переживания в качестве мотивов анализируют Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, В.Д. Шадриков и др. В психологии под эмоциями понимают психические процессы, протекающие в форме переживания и отражающие личную значимость и оценку внешней и внутренней ситуации для жизнедеятельности человека [17]. Благодаря эмоциям человек осознает свои потребности и предметы, на которые они направлены, эмоционально содействует процессу реализации целей.

Предвосхищаемый результат деятельности также может выступать в качестве мотива деятельности. Согласно концепции мотивации [15], эффективная, качественно выполняемая работа мотивирует в большей степени, чем поощрения или наказания.

Потребности в качестве мотивов называются такими авторами, как Н.В. Бойцова, С.Д. Каверин, И.Г. Кокурина, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ю.П. Поваренков, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др. Отождествлять потребность и мотив не позволяет целый ряд обстоятельств. Главным Е.П. Ильин считает то, что потребность сама по себе не имеет побудительного начала и обозначает лишь психическое переживание нужды. Для того, чтобы потребность приобрела побуждающую функцию, она должна пройти через «блок внутреннего фильтра». Е. В. Карпова утверждает, что потребности составляют так называемый элементный уровень в структуре мотивации, являются «строительным материалом» для формирования мотивов поведения и деятельности. Помимо потребностей как внутренних детерминант активности субъекта деятельности есть еще категория внешних детерминант – стимулов. Стимулы – внешние события, предметы или явления, которые запускают мотивационный процесс и приводят к возникновению желаемого поведения субъекта [15]. Внешний стимул должен актуализировать ту или иную потребность личности, а потребность, в свою очередь, запускает мотивационный процесс.

Таким образом, элементный уровень предполагает наличие в составе системы профессиональной мотивации образований, из которых состоят «компоненты» данной системы. Элементы – это необходимые, но недостаточные единицы для создания компонентных образований. Чтобы стать таковыми, они должны пройти этап «психологического обогащения». Элементный уровень мотивации профессиональной деятельности включает в

себя внешние и внутренние детерминанты профессиональной деятельности - стимулы и потребности. Но мотивационный процесс запускается только внутренним побудителем. Другими словами, мотивация профессиональной деятельности начинается с актуализации потребностей личности, которые могут удовлетворяться в профессиональной деятельности.

Если говорить о теории мотивации и стимулирования труда на предприятии, то все классические и современные теории можно свести к пяти основным. Им отводится решающая роль при разработке системы трудовой мотивации:

- 1) теория «верующего человека» (М. Вебер);
- 2) теория «экономического человека» (А. Смит);
- 3) теория «механистического человека» (Ф. Тейлор);
- 4) теория «эмоционального человека» (Э. Мэйо);
- 5) теория «неомеханистического человека» (Ф. Херцберг).

Появление и развитие этих теорий обусловлено специфичным периодом экономических отношений, которые, в свою очередь, являлись основой для возникновения определенных мотивов и стимулов трудовой деятельности [9; 10; 11; 12; 19].

Перечислим и охарактеризуем наиболее часто используемые методы мотивации и стимулирования труда на предприятии. Традиционно их принято разделять на материальные и нематериальные. Материальные, в свою очередь, подразделяются на денежные и неденежные. К денежным стимулам относят:

1. Заработная плата – компенсация трудовой деятельности сотрудника. Она является основой стимулирования эффективности труда работника, одной из сильнейших инструментов, так как может достигать относительно больших размеров по сравнению с другими компонентами, как следствие, является одним из самых привлекательных инструментов для сотрудников. Высокий уровень заработной платы способствует закреплению положительного имиджа компании и привлечению компетентных специалистов.

Среди недостатков этого метода можно назвать, например, сложность однозначной оценки результатов выполненной работы. Обычно трудности возникают тогда, где результаты труда работника нужно посчитать. К примеру, на производстве не возникает проблем при установлении сдельной оплаты труда – сколько сделал годных деталей, такая и заработная плата. Но как посчитать интеллектуальный труд, в том числе коллективный? Повременная система оплаты не так эффективна, потому что можно работать разное количество часов с различной производительностью. Самым очевидным способом оценки такой деятельности становится разработка различных систем показателей. За рубежом уже давно широко известны в разнообразных сферах деятельности.

Еще одним недостатком является тот факт, когда работник сталкивается с более весомыми явлениями, чем какая бы то ни было высокая заработная плата. К таким явлениям можно отнести сильные физические перегрузки, постоянные многочасовые переработки, считающиеся нормой и никак не поощряющиеся, низкие условия труда, постоянные конфликтные ситуации в коллективе.

2. Премии, надбавки, доплаты – материальное поощрение за высокие результаты труда, опыт и знания, инициативность, рационализаторские предложения. Положительным моментом использования этого метода является то, что сотрудник непосредственно отмечает связь между эффективностью своего труда и вознаграждением. Система с применением данного метода способствует росту производительности, вдохновляет сотрудников на получение новых знаний и навыков и применения их в своей деятельности для достижения наибольших результатов.

К недостаткам можно отнести, как уже было сказано выше, сложность оценки, прежде всего, индивидуального вклада в общий результат и возникновения конфликтов в коллективе на этой почве. Кроме того, если основной доход сотрудника целиком будет зависеть от премий (иными словами, не будет какого-то минимального стабильного гарантированного заработка, который покрывал хотя бы физиологические потребности), скорее всего, такой сотрудник рано или поздно уйдет в другую организацию, причем независимо от того, насколько высокими могут быть премии [4; 13; 16; 19; 23].

Отметим, что правильно разработанная материальная часть системы мотивации является основой основ. Именно эта часть привлекает основную часть работников, то есть при выборе организации человек, прежде всего, ориентируется на уровень заработной платы, который предлагает та или иная компания. Только у материально обеспеченных работников эффективность труда зависит от неденежных и нематериальных методов стимулирования трудовой деятельности [11].

Если рассматривать неденежные формы мотивации и стимулирования труда, то к ним обычно относят социальные: медицинское обслуживание, страховка, путевки, питание, оплата транспортных расходов и мобильной связи, абонементы в спортзал, место на парковке, дополнительный отпуск, предоставление служебного транспорта и т.п., и функциональные: улучшение организации и условий труда [16].

Обычно неденежные формы мотивации используются специалистами по управлению человеческими ресурсами при разработке системы стимулирования трудовой деятельности в зависимости от целей и задач компании, ее стратегии [19; 22]. К примеру, существуют такие организации, где в кадровой политике заложены постоянные спортивные конкурсы между филиалами компаний. Как следствие, HR-менеджеры филиалов отдавали предпочтения соискателям, имеющим те или иные достижения в спорте, причем в ущерб основным профессиональным компетенциям [21]. Разумеется, производительность труда отделов падала, поскольку решение основных задач было на ответственности более квалифицированных сотрудников. Зато, прибегая к таким ухищрениям, отделы добивались высоких результатов в спортивных состязаниях, за что получали вознаграждение, иными словами, поощрение и дальше так делать.

Как уже было сказано выше, неденежные формы мотивации обычно являются приятным бонусом. Действительно, учеными давно замечено, что когда сотрудник достигает определенного уровня заработной платы, ее изменение практически не влияет на производительность, даже если сначала

результаты были абсолютно противоположными [10]. Однако деятельность таких сотрудников все еще можно стимулировать. Например, сейчас стала обычной компенсация затрат на мобильную связь и транспортные расходы для менеджеров по продажам, ведь результаты их труда непосредственно зависят от непрерывного поиска клиентов и общения с ними. В целом большинство руководителей постоянно используют сотовую связь для решения деловых задач. Для воспитания корпоративного духа вполне возможно предоставление служебного транспорта [20].

Все большую популярность приобретает предоставление питания своим работникам. К примеру, во многих организациях принято не только компенсировать обеды, но и завтраки. Кроме того, руководители таких компаний стараются постоянно поддерживать наличие в офисе свежих овощей и фруктов для поддержания своих сотрудников в здоровой форме [3].

Приведем пример нематериального стимулирования работников в крупных российских компаниях.

В компании ОАО «Газпром» система мотивации для ТОП-менеджеров разработана система бонусов, которая зависит от пяти показателей эффективности менеджмента: продаж газа в натуральном выражении, удельных затрат в добыче, расходов в транспортировке, а также ввода приоритетных производственных объектов, снижения затрат на покупку товаров и услуг на 10% ежегодно. Для остальных работников компании ОАО «Газпром» мотивационная политика предусматривает установление должностных окладов и тарифных ставок с учетом квалификации и деловых качеств, текущее премирование за результаты производственной деятельности работников, доплаты и надбавки в зависимости от условий труда и объема выполняемых работ, единовременное премирование (в том числе за ввод в действие производственных мощностей и объектов строительства, внедрение новой техники, экономию энергоресурсов, открытие новых залежей углеводородов), а также выплату вознаграждения по итогам работы. Также реализуется ряд Программ: «Резерв развития», «Последовательный рост», «Успешный старт», «Уверенность в будущем». Данные программы направлены на формирование внутреннего кадрового резерва из молодых специалистов, студентов–выпускников, из рабочих, имеющих высшее образование, для замещения инженерно-технических должностей и профессионального роста. Компания ОАО «Газпром» предприятие предоставляет данным категориям работников возможность раскрыть свой потенциал [<http://www.gazprom.ru/careers/hr-policy>].

В ОАО «РЖД» в последние годы произошли серьезные изменения в мотивационной политике сотрудников компании. В ОАО «РЖД» разработана единая корпоративная система премирования, которая направлена на улучшение материальной заинтересованности персонала компании. Данная система установила единые принципы мотивирования и стимулирования труда работников ОАО «РЖД», порядок разработки и утверждения в филиалах компании положений о премировании работников. За последние годы были разработаны и утверждены: Положение о дополнительном премировании техников по расшифровке лент скоростемеров за выявление нарушений;

Положение о премировании за результаты внедрения стандартов бережливого производства в структурных подразделениях; Положение о дополнительном премировании за гарантийный пробег локомотивов до очередного технического обслуживания (текущего ремонта) и другие. В дополнение к этому, в ОАО «РЖД» применяют различные виды единовременного вознаграждения, к примеру, надбавка за экономию мазута, доплаты за разработку предложений по повышению эффективности деятельности компании в целом, отдельных её подразделений.

В компании ПАО «Мобильные телесистемы» разработана система мотивации и стимулирования труда, которая из фиксированной и переменной частей. Величина фиксированной части заработной платы (должностного оклада) складывается с учетом размеров заработной платы, которые установлены для каждого должностного грейда на основании Политики позиционирования Компании относительно рынка оплаты труда. Переменная часть в Компании представлена системой мотивации и стимулирования труда, которая предусматривает определенные и прозрачные правила установления целевой величины премии и расчета ее фактических значений на основе ключевых показателей эффективности и индивидуальных задач, которые закреплены в оценочных формах каждого работника. Также в компании применяется система стимулирования для работников, занятых продажами и абонентским обслуживанием, основное правило которой – мотивация на достижение конкретного результата. Отличительной особенностью системы является структура дохода с большей переменной частью и иная частота выплат. Для работников Компании, отвечающих за прямые продажи, действует комиссионная схема премирования (прямые проценты от продаж) [<http://www.report2014.mts.ru/ru/pdf/mts-ar-2014-ru-chapter13.pdf>].

В ПАО «МТС» реализуется целая совокупность мероприятий, направленная на повышение нематериального стимулирования труда работников компании, карьерный рост. Она направлена на создание соревновательной атмосферы (ежеквартальные рейтинги участников, конкурс «Лидер года в области инноваций» среди участников «Фабрики идей»), другие обеспечивают сотруднику признание в коллективе (вручение почетных грамот и кубков, размещение плакатов с самыми эффективными инноваторами на стенах офисов компании по всей стране, регулярное проведение интервью с участниками на федеральном корпоративном портале, включение информации о реализованных инициативах и их авторах в еженедельный отчет компании для топ-менеджмента). Также победители Программ получают возможность за счет компании пройти курс профессионального обучения, посетить конференцию или семинар. Наиболее активные сотрудники, принимающие участие в этих программах — победители и призеры, становятся примером для других сотрудников, мотивируя их на проактивную работу. Этому способствует поддержание атмосферы открытости МТС к новшествам со стороны персонала [1].

Среди наиболее популярных методов нематериального стимулирования трудовой деятельности являются:

1. Социально-психологические – обычно их связывают с потребностью человека в самоутверждении. Реализовать данные потребности можно с помощью участия сотрудников в управлении организацией, в принятии решений. Молодых специалистов обычно привлекают быстрым продвижением по карьерной лестнице и возможностью заниматься интересными и перспективными проектами.

2. Моральные – связаны с одобрением деятельности сотрудника. К этим стимулам можно отнести похвалу и критику. К примеру, помимо личной благодарности руководитель может отметить особо отличившихся сотрудников на докладах высшему руководству. Похвалу можно выразить публично, иными словами, информация о благодарности лучшим сотрудникам должна быть распространена посредством специальных стендов, знаков, грамот. Еще к моральным формам мотивации относят критику. Однако с негативными методами воздействия необходимо обращаться очень аккуратно. Нередки случаи, когда эффективность положительных методов мотивации гораздо выше отрицательных.

Еще к нематериальным методам мотивации и стимулирования труда можно отнести повышение квалификации и стажировки за счет организации. Очевидным преимуществом данного вида воздействия на сотрудников является выработка стремления у персонала к постоянному повышению уровня своей квалификации. Другими словами, нужно, чтобы у сотрудника было не только желание повышать эффективность своей трудовой деятельности, но и возможность [20].

Кроме того, интересным методом мотивации является предоставление гибкого или свободного графика работы своим работникам. Как правило, данный инструмент применяется в тех компаниях, которые тесно связаны с информационными технологиями и где задействован высокоинтеллектуальный труд. К этому инструменту прибегают менеджеры, когда хотят привлечь перспективных студентов последних курсов, чтобы однозначно обеспечить своей компании квалифицированного специалиста в будущем [3; 10].

Как уже было отмечено выше, разработка методики мотивации и стимулирования труда имеет особую актуальность на данный момент, поэтому очень много популярных периодических изданий дают советы по тем или иным инструментам стимулирования. Исследуя различные сайты о поиске работы, можно найти интересные рекомендации, как повысить мотивацию сотрудников, не прибегая к увеличению заработной платы. Самым интересным способом является открытость высшего руководства к общению со своими подчиненными. К примеру, сотрудники могут писать на e-mail руководителю свои предложения по улучшению трудовой деятельности. С одной стороны, это возможность сотрудников быть услышанными; с другой – такой открытый диалог позволяет не упустить действительно ценных предложений.

Среди особенно неожиданных рекомендаций является предоставление работникам бессрочного отпуска. Такой метод действительно эффективен, правда, пока только в США. Там сотрудники не спешат пользоваться

продолжительными отпусками. Однако в России существует опасность злоупотребления этим методом.

Можно также попробовать отменить дресс-код или, наоборот, внедрить его. К примеру, в тех компаниях, где форма одежды и так свободная, возможно применить приходиться в офис в установленной одежде хотя бы один день, например понедельник. Это будет способствовать росту дисциплины и настраивать на рабочее настроение. На тех предприятиях, где установлена строгая форма одежды, стоит попробовать внести разнообразие: это стимулирует рост творческого потенциала.

Еще одним интересным инструментом является внутренняя социальная сеть. Она позволяет быстро обмениваться новостями, видеть результаты труда других команд, их идеи и инициативы и даже поучаствовать в них. Кроме того, внутренняя социальная сеть является инструментом обмена корпоративной культуры. Если говорить о корпоративной культуре, то она также является одним из эффективных методов стимулирования. Действительно, должностные инструкции не всегда могут четко описать все обязанности, которые должен выполнять сотрудник. Корпоративные ценности же способствуют появлению большей мотивации для выполнения определенных правил. Примером такого поведения в повседневной жизни может служить превосходство традиций над формальностью в некоторых. Иными словами, корпоративная культура как бы заполняет те пробелы, которые не в силах предсказать и описать должностная инструкция [3].

Таким образом, добиться высокой эффективности труда поможет только умелое сочетание различных методов мотивации и стимулирования трудовой деятельности. Кроме того, нужно сказать, что работа в крупных межнациональных компаниях всегда связана с жесткими требованиями и регламентами, это, безусловно, может демотивировать. Как следствие, нужны дополнительные стимулирующие факторы. Нужно также понимать, что мотивация – это сугубо субъективная вещь. Для одних стабильная заработная плата и личная благодарность является отличным стимулом к эффективной деятельности, для других необходима только возможность карьерного роста.

Отметим, что сотрудников следует стимулировать периодически в течение всего проекта, не дожидаясь окончания всей работы. Это объясняется тем, что достижение крупных целей и задач, как правило, трудоемко и занимает длительное время. Как следствие, сотруднику трудно постоянно концентрироваться на один большой результат, потому что он не видит положительного эффекта от решения мелких задач. Один большой приятный бонус кажется слишком далеким и нереальным, чтобы трудиться ради него постоянно с максимальными усилиями. Другое дело, когда человек периодически получает положительную мотивацию, это дает ему понимание важности процесса и чувство уверенности в себе и своих силах. Эффективное и успешное решение мелких задач приводит к такому же результату всего процесса.

Мотивирование дает положительные результаты, когда каждый сотрудник видит результат своего труда в достижении конечной цели. Кроме того,

нерегулярные премии действуют эффективнее запланированных, поскольку последние обычно становятся неизменной частью заработной платы и сотрудник постепенно снижает свою производительность, потому что понимает, что все равно ее получит. Однако схема получения материальных поощрений все равно должна оставаться прозрачной для сотрудников. Объясняется это тем, что человек должен знать, за какой результат он будет награжден, и тем самым систематизировать свою трудовую деятельность.

Стоит также отметить, что положительное мотивирование действует сильнее отрицательного. Причину этого несложно угадать: работа в постоянном страхе получить наказание за промахи мешает сконцентрироваться на более эффективном решении задач. Другими словами, прибегая к таким методам, мы достигаем совершенно противоположной цели – сотрудник думает о наказании, а не о работе.

Еще одним важным советом в мотивации и стимулировании труда можно назвать немедленное положительное подкрепление эффективной деятельности. Сотрудник, получая своевременное поощрение своих правильных действий, осознает, что интересные и инициативные решения не только замечаются, но еще и вознаграждаются. Если же вовремя не «отблагодарить» работника, то эффект значительно меньше. Причем, прежде всего, страдает репутация руководителя, потому что сотрудник уже не доверяет обещаниям, а значит, и свою работу выполняет соответственно.

Самой очевидным фактором для специалистов по управлению человеческими ресурсами является разработка такой системы мотивации и стимулирования труда, которая ни в коем случае не ориентирована на так называемый дешевый труд, который представляет собой труд, не связанный с интеллектуальным развитием человека. Сегодня востребованными и высокооплачиваемыми работниками являются те сотрудники, которые способны при минимуме затрат, как финансовых, так и физических, получать максимальный эффект. Таким образом, нужно ориентироваться на развитие интеллекта трудящегося, а не на бездумную работу в качестве функции. Нужно понимать, что такой труд в силу ряда причин негативно влияет как на предприятие, так и на общество. Сотрудник, которому мало платят за его работу, малопродуктивен и неинициативен, не чувствует ответственности за результаты своего труда, как положительные так и отрицательные, ни перед компанией, ни перед обществом. Как следствие, на предприятии доминирует низкий уровень организации и условий труда.

Таким образом, нами были рассмотрены методы мотивации и стимулирования труда, выявлены плюсы и минусы различных подходов. Однако важно отметить, что сегодня их применение необходимо выводить на новый уровень применения. Для этого необходимо изучать и внедрять компетентностный подход и идею фасилитарности. Мы планируем непосредственно обосновать идею внедрения компетентностного подхода и идеи фасилитарности, которые, в свою очередь, синтезируют в себе все рассмотренные нами методы мотивации трудового поведения коллектива.

Перейдем к анализу понятия «трудовое поведение». Трудовое поведение коллектива в науке рассматривается как индивидуальные и групповые действия, показывающие направленность и интенсивность реализации человеческого фактора в производственной организации. Это сознательно регулируемый комплекс действий и поступков работника, связанных с совпадением профессиональных возможностей и интересов с деятельностью производственной организации, производственного процесса. Это процесс самонастройки, саморегуляции, обеспечивающий определенный уровень личностной идентификации.

Структуру трудового поведения можно представить следующим образом: циклически повторяющиеся действия, однотипные по результату, воспроизводящие стандартные статусно-ролевые ситуации или состояния;

маргинальные действия и поступки, которые формируются в фазах переходного состояния от одного статуса к другому;

поведенческие схемы и стереотипы, часто встречающиеся образцы поведения;

действия, в основе которых лежат рационализированные смысловые схемы, переведенные в план устойчивых убеждений;

акции, совершаемые под диктатом тех или иных обстоятельств; спонтанные действия и поступки, спровоцированные эмоциональным состоянием;

осознанное или неосознанное повторение стереотипов массового и группового поведения;

действия и поступки как трансформация влияния других субъектов, применяющих различные формы принуждения и убеждения.

Кроме того, трудовое поведение можно дифференцировать по следующим критериям:

по предметно-целевой направленности, т. е. по тому, на что оно направлено;

по глубине пространственно-временной перспективы достижения определенной цели;

по контексту трудового поведения, т. е. по комплексу относительно устойчивых факторов производственной среды, субъектов и систем коммуникации, во взаимодействии с которыми разворачивается все многообразие поступков и действий;

по методам и средствам достижения конкретных результатов в зависимости от предметно-целевой направленности трудового поведения и его социокультурных образцов;

по глубине и типу рационализации, обоснования конкретной тактики и стратегии трудового поведения и т.д.

Итак, трудовое поведение отражает функциональный алгоритм производственного процесса, представляет собой поведенческий аналог трудовой деятельности; является формой приспособления работника к требованиям и условиям технологического процесса и социального окружения; выступает динамическим проявлением социальных стандартов, стереотипов и

профессиональных установок, которые интернализированы индивидом в процессе социализации и конкретного жизненного опыта; отражает характерологические черты личности работника; есть определенный способ и средство воздействия человека на окружающую его производственную и социальную среду.

В специализированной литературе можно встретить различные классификации видов трудового поведения. Это зависит от того, что берется за ее основание. Соответственно этому можно предложить различные виды трудового поведения: индивидуальное или коллективное; предполагающее или не предполагающее взаимодействие; исполнительское или управленческое; жестко детерминированное или инициативное; нормативное или отклоняющееся от нормативов; установленное в официальных документах или не установленное; ценностное или ситуативное; позитивное или негативное; собственно трудовой процесс построение отношений на производстве или создание трудовой атмосферы; сложившиеся виды поведения или зарождающиеся виды, в том числе в форме реакции на различные социально экономические акции; соответствующие желаемым образцам трудовой жизни или не соответствующие.

В организации группы может существовать как подразделение, проектная команда, комитет, бригада и пр., выступая при этом в качестве управляющей, управляемой или самоуправляемой структуры. В соответствии со степенью сплоченности участников выделяют несколько типов групп: группа – конгломерат; группа-объединение (стая); группа-коллектив. Различают шесть признаков коллектива.

По составу коллективы бывают однородные и разнородные. По статусу коллективы бывают официальные и неофициальные. По характеру внутренних связей – формальные и неформальные. Исходя из сроков существования коллективы бывают временные и постоянные. По размерам коллективы подразделяются на малые и большие.

Коллективы различаются между собой психологически, что проявляется в характере их внутреннего климата, состояния и степени сплоченности участников. Психологический климат отражает состояние внутренних взаимоотношений в коллективе. Психологическое состояние определяется степенью удовлетворенности людьми своим положением. Сплоченность коллектива. Условия социально-психологической совместимости.

Сплоченный работоспособный коллектив возникает не сразу. Этому предшествует длительный процесс его становления и развития, успех которого определяется рядом обстоятельств, мало зависящих от того, складывается ли коллектив стихийно или формируется целенаправленно. Как принудительное так и спонтанное формирование коллектива приводит к тому. Что его состав и структура оказываются неоптимальными. Внутренние отношения в коллективе выявляются социографическими методами. Официальный коллектив проходит длительный процесс организации, состоящий из нескольких этапов. Консолидация коллектива.

Силу коллективу во многом придает конформизм его членов. Это психологическая особенность поведения людей, проявляющаяся как групповое

единомыслие и отказ от самостоятельных действий Причины конформизма. Степень конформизма Положительные стороны конформизма. Типы поведения людей с точки зрения отношений к нормам.

Как правило, руководитель является персонифицированным воплощением организации, и к ее целям и проблемам он должен относиться как к своим собственным. В зависимости от уровня управленческой иерархии можно выделить руководителей высшего, среднего и низового звена.

Все члены организации, кроме первого лица, являются подчиненными старшего по должности. Работников одного уровня, не зависящих друг от друга, называют коллегами. Существуют самые различные способы классификации работников организации. С точки зрения отношения к окружающей действительности А. Харрисон и Р. Брэмсон выделяют следующие их типы: аналитики, прагматики, реалисты, критики, идеалисты.

В соответствии с вкладом в результаты деятельности организации выделяю следующие категории подчиненных: 1) решающие все плановые задачи и достигающие результата; 2) выполняющие добросовестно основные обязанности; 3) неспособные выполнить большую часть обязанностей; 4) ненужные работники.

С точки зрения особенностей поведения выделяют следующие типы подчиненных: самостоятельные; осторожные; добросовестные; терпеливые. Исходя из таких параметров, как ориентация на работу или на безделье, безопасность или риск, выделяют предпринимателей, тружеников, авантюристов и безразличных.

Соотношение различных мотивов, влияющих на поведение людей, образует его мотивационную структуру. Выделяют следующие типы мотивированности: трудовой, профессиональный, властный, идейный, хозяйский, творческий, коллективистский, люмпенизированный.

Механизм, с помощью которого формируются условия, побуждающие людей к деятельности, получил название мотивационного. Он состоит из двух элементов: механизма внешнего целенаправленного стимулирующего воздействия (побуждения и принуждения) и механизма реализации внутренней психологической предрасположенности к той или иной деятельности. В целом мотивировать людей можно, используя внутренне побуждение; внешнее побуждение; внешнее принуждение.

В нашем исследовании компонентами трудового поведения коллектива будут являться: мотивационно-целевой, аффективный, аксиологический, конативный, рефлексивный. Таким образом, мотивация трудового поведения коллектива требует учета педагогической специфики.

Список литературы

1. Белова А.В. Современный российский опыт мотивации и стимулирования персонала // Молодой ученый. — 2016. — №9. — С. 491-4943.
2. Бойцова Н.В. Закономерности формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ...

канд. психол. наук. – Ярославль: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2009. – Ярославль, 2009. – 19 с.

3. Борисова Е. Мотивация в стиле Google: зарплаты, бонусы, настроение // Аргументы и факты. URL: <http://www.aif.ru/dontknows/1235833> (дата обращения: 11.11.2015).

4. Виханский О.С. Менеджмент. – М.: Магистр: ИНФРА-М, 2012. – 576 с.

5. Вишнякова М. В. Охота на менеджера в кризисный период. Книга для эффективных собственников и вменяемых менеджеров. – М.: Управление персоналом, 2009. – 367 с.

6. Вторушин Н.А. Категория отчуждения: гносеологический анализ // Известия Томского политехнического университета. – 2008. - Т. 313. - № 6. – С. 105-108.

7. Вторушин Н.А. Роль творчества в решении проблемы отчуждения личности // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – С. 221-222.

8. Вторушин Н.А. Автономная личность как решение проблемы отчуждения человека // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Труды XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Томск: Изд-во ТПУ, 2012. – С. 219-221.

9. Гамиров Н.В. Мотивация труда менеджеров современного предприятия: дис.... канд. экон. наук. – М., 2004. – 192 с.

10. Данилова Н.А., Нуриева Р.Н. Социология и психология управления. Краткий курс. – М.: Окей-книга, 2012. URL: <http://fictionbook.ru/static/trials/00/17/76/00177676.a4.pdf> (дата обращения: 11.11.2015).

11. Коноваленко В.А. Психология управления персоналом. – М.: Юрайт, 2014. – 477 с.

12. Комаров Е.И. Измерение мотивации и стимулирования «человека работающего». – М.: РИОР: ИНФРА-М, 2013. – 135 с.

13. Миротин Л.Б. Основы менеджмента и управление персоналом. Логистическая концепция. – М.: Горячая линия-Телеком, 2010. – 240 с.

14. Островский Э.В. Психология управления: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 249 с.

15. Пономарев И.П. Мотивация работой в организации. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 247 с.

16. Потемкин В.К. Управление персоналом. – СПб.: Питер, 2010. – 432 с.

17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – С. 145.

18. Трошина Н.П. Исследование ценностно-смысловой сферы предпринимателей и менеджеров // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докл. междунар. науч. заоч. конф. (Липецк, 20

марта 2010 г.). Т. 2. Психологические науки / отв. ред. А. В. Горбенко. Липецк: Изд. центр «Де-факто», 2010.

19. Шапиро С.А. Мотивация и стимулирование персонала. – М: ГроссМедиа, 2005. – 224 с.

20. Baguley P. Teams and team-working. – Abingdon: Hodder and Stoughton, 2003. – 180 p.

21. Bright J. Brilliant CV. What employers want to see and how to say it. - 2nd ed. – Harlow: Pearson Education, 2005. – 223 p

22. Leech C. Positive recruitment and retention. – Oxford: Elsevier Ltd Pergamon, 2005. – 86 p.

23. Firth D. People management. – Oxford: Capstone Publishing, 2001. – 228 p.

Сведения об авторах

Александрова Наталья Сергеевна,

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и методики дошкольного
и начального образования Института педагогики и психологии
Вятского государственного университета, г. Киров
E-mail: profalekasndrova@yandex.ru

Гончарук Алексей Юрьевич,

доктор педагогических наук, профессор,
Российский государственный социальный университет –
Высшая школа музыки им. А.Г.Шнитке, г. Москва
E-mail: a-goncharuk@bk.ru

Гурин Роман Владимирович,

Аспирант кафедры педагогики
Вятского социально-экономического института, г. Киров
E-mail: nauka@vsei.ru

Злыгостева Наталья Ильинична,

кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии
Вятского социально-экономического института, г. Киров.
E-mail: nauka@vsei.ru

Зыков Александр Сергеевич,

магистрант 3 курса, юридический институт,
Вятский государственный университет, г. Киров
E-mail: AlexsandrZykov@list.ru

Кашин Евгений Александрович,

магистрант 3 курса, юридический институт,
Вятский государственный университет, г. Киров
E-mail: mr.kashin1981@mail.ru

Кузнецов Игорь Юрьевич,

магистрант 3 курса, юридический институт,
Вятский государственный университет, г. Киров
E-mail: yanakuznetsova@mail.ru

Личутина Марина Геннадьевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры гражданско-правовых доцент

Московского гуманитарно-экономического института, филиал в г. Кирове

E-mail: nauka@vsei.ru

Фалеева Лия Владимировна,

доктор педагогических наук,

профессор кафедры менеджмента и маркетинга

Московского гуманитарно-экономического института,

филиал в г. Кирове.

E-mail: liaaleks@bk.ru

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

Срок публикации – по мере поступления материалов.

Для публикации статьи в рецензируемом журнале необходимо представить в редакцию:

- а) заключение кафедры, на которой проходило выполнение научной работы;
 - б) текст статьи в электронном виде с приложением сведений об авторе (см. ниже).
- Статьи аспирантов (без соавторов) публикуются бесплатно на конкурсной основе.

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА

1. Предоставляемый материал (статьи, дискуссионные материалы, рецензии, обзоры) должен являться оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.

2. Рукопись представляется на русском языке, при этом прилагается название статьи, основные сведения об авторе (фамилия, инициалы, должность, место работы, ученая степень, город, адрес электронной почты), краткая аннотация, ключевые слова на русском и английском языках.

3. Объем текста для авторов, не имеющих ученой степени, – до 20 000 печатных знаков (0,5 авт. л.), для авторов, имеющих ученую степень, – до 40 000 печатных знаков (1 авт. л.).

4. Для выделения отдельных пунктов в тексте или графическом материале необходимо использовать только арабскую нумерацию.

5. В конце статьи приводится список литературы. Образец смотрите на www.vsei.ru.

6. Библиографические записи должны быть расположены в алфавитном порядке. При упоминании или цитировании в тексте приводится номер библиографической записи и страница источника в квадратных скобках, например: [25, с. 61], [12, с. 1–8].

7. Текст необходимо набирать в формате страницы А4, с межстрочным расстоянием «полуторный». Поля текста – по 2 см. Страницы должны быть пронумерованы. При наборе текста необходимо использовать шрифт «Times New Roman». Размер шрифта – 14.

8. Графический материал должен быть представлен в приложении к «Word», например, «Microsoft Graph».

9. Математические формулы оформляются через редактор формул «Microsoft Equation 2.0», а их нумерация проставляется с правой стороны.

Сведения об авторе (на отдельном листе)

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Специальность.
3. Ученая степень, звание, должность на кафедре.
4. Полное название кафедры, вуза.
5. Научный руководитель (ФИО, научная степень, звание, должность).
6. Адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail.

Аспиранты очной формы обучения и докторанты указывают ведущую кафедру и полное название вуза. Аспиранты заочной формы обучения и соискатели указывают место работы и должность.

Статья, сведения об авторе и скан-копия заключения кафедры передаются в редакционный совет по электронным адресам: nauka@vsei.ru (Александрова Наталья Сергеевна), rus@vsei.ru (Мальцева Светлана Александровна). В ответ Вы получите подтверждение в том, что письмо получено редакцией (если не получите подтверждение в течение 3-х дней – звоните нам по тел.: (833-2) 37-51-61).

Авторам присланные материалы и корректуры не возвращаются.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ

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

Почта России		ФСП-1									
АБОНЕМЕНТ на журнал			91728 (индекс издания)								
ПЕДАГОГИКА. ОБЩЕСТВО. ПРАВО			Количество комплектов								
на 2015 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда											
(почтовый индекс)				(адрес)							
Кому											
			ДОСТАВОЧНАЯ 91728 КАРТОЧКА								
ПВ	место	литер	на журнал ПЕДАГОГИКА, ОБЩЕСТВО, ПРАВО								
Стоимость	подписки	руб.	количество комплектов								
	переадрес.	руб.									
на 2015 год по месяцам											
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(почтовый индекс)		город									
		село									
		область									
		район									
		улица									
дом	корпус	квартира									(фамилия, и.о.)

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

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

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

Учредитель:
ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»
Свободная цена

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

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

Подписано в печать 2016 г. Тираж 500 экз.
Формат 68x84/16. Объем 3,88 усл. печ. л. Заказ 97/16 .

Отпечатано в типографии ИП Зуляр Е. Н.
610040, г. Киров, ул. П. Корчагина, 225, оф.150
Тел./факс: (833-2) 409859

