

компетентных физиков) виделся в том, чтобы рассматривать возникновение в природе упорядоченных структур и состояний как некую грандиозную флуктуацию, вероятность которой, согласно теории, настолько ничтожна, что такой флуктуации и случиться-то не должно было. Идея была поистине абсурдной, однако – как тогда казалось – в рамках так называемой статистической физики единственно приемлемой». И Хакен резюмирует: «Таким образом, утверждая, что биологические процессы основаны на физических законах, но само возникновение жизни противоречит основополагающим физическим законам, физика зашла в тупик». (Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. М. – Ижевск. 2003. С. 22). Далее Хакен показывает, что выход из обозначенного тупика был найден благодаря обнаружению эффектов самоорганизации в неживой природе и последующему созданию синергетики как науки.

Впрочем, несмотря на то, что создатели синергетики являются крупными физиками и методологами науки, сами они, как и менее компетентные авторы, тоже не всегда отчетливо осознают, что даже статус универсальных законов, в данном случае – второго начала термодинамики, не позволяет распространять их действие на Вселенную. Например, Г. Хакен в цитированной работе занимает в этом плане двусмысленную позицию. Когда он раскрывает коллизию физических и биологических законов, состоящую в том, что второе начало термодинамики противостоит возможности возникновения жизни, которая, тем не менее, существует, то его можно было бы понять так, что речь идет о коллизии, относящейся к окружающему миру. Но его можно было бы понять только так, если бы он, заговорив о распространении Р. Клаузиусом и Г. фон Гельмгольцем (1821–1894) второго начала термодинамики на Вселенную, отметил неправомерность этого хода мысли в принципе. Но на самом деле Хакен, обосновывая остроту несообразности второго начала термодинамики факту существования жизни, напротив, полностью считается с ходом мысли Клаузиуса и Гельмгольца. (Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии... С. 36).

Как бы то ни было, проблема преодоления абсолютизации второго начала термодинамики явилась научно-рациональным стимулом и основанием для возникновения новой научной дисциплины – синергетики. Что же касается тенденции к абсолютизации второго начала термодинамики самими создателями синергетики – в форме придания этому началу вселенской размерности, то её оправданием является то, что она усиливала стимул к созданию новой науки. Кроме того в ней выразилась, пусть и не во вполне адекватной форме, актуальность философско-мировоззренческих проблем, возникавших вместе с формированием новой науки. Но правда, думается, состоит всё-таки ещё и в том, что тенденция к абсолютизации второго начала термодинамики внутри самой формирующейся новой науки явилась почвой для, на наш взгляд, неправомерного приписывания ей значения чуть ли не новой мировоззренческой теории и значения чуть ли не

некоей универсальной методологии.

Формирование синергетики и синергетические школы. Если связанная со вторым началом термодинамики коллизия, состоявшая в необходимости объяснения того, как возможно совместить возрастание энтропии с возникновением упорядоченных форм существования вещей и процессов, явилась основным стимулом формирования синергетики, то естественно, что термодинамика сыграла роль основной научной дисциплины, в рамках которой происходило формирование самого предмета и содержания новой науки. Для этого термодинамика должна была поставить в центр внимания изучение неравновесных термодинамических процессов. С 20-х гг. XIX в. до 30-х гг. XX в. термодинамика развивалась в классической форме равновесной термодинамики (термостатика). С начала 1930-х гг. до середины XX в. – в форме слабо неравновесной (линейной) термодинамики. Важнейшим событием этого периода стала теория необратимых реакций американского физика норвежского происхождения Л. Онсагера (1876 – 1968). Он показал (1931 г.), что связанные необратимо протекающие реакции (например, передача тепла от горячего тела к холодному и таяние последнего) влияют друг на друга в определённых соотношениях (сейчас их называют соотношениями взаимности Онсагера) и что эти соотношения математически эквивалентны принципу наименьшей диссипации (рассеяния тепла). Или, иначе говоря, скорость возрастания энтропии в таких процессах минимальна. Открытие Л. Онсагера явилось важной предпосылкой для перехода к этапу развития термодинамики сильно неравновесных процессов и затем, в 1960-70-е гг., для формирования в её рамках синергетики. Доказанная бельгийско-американским учёным русского происхождения И. Р. Пригожиным (1917 – 2003), который признан вместе с немецким учёным Г. Хакеном и российским учёным С.П. Курдюмовым (1928 – 2004) основателем синергетики, теорема динамики неравновесных процессов («теорема Пригожина», 1947 г.) опирается непосредственно на соотношение взаимности Онсагера. Теорема Пригожина гласит, что при данных внешних условиях, препятствующих достижению системой равновесного состояния, стационарному (неизменному во времени) состоянию системы соответствует минимальное производство энтропии. Отсюда следует возможность возникновения порядка из хаоса в ходе сильно неравновесных – в термодинамическом плане – процессов.

Отдельные эффекты самоорганизации в неравновесных процессах обнаруживались учёными ещё до возникновения синергетики, затем они вошли в эмпирический базис новой науки. Три из них стали классическими (стандартными) примерами проявления синергетических закономерностей.

Первым примером являются так называемые *ячейки Бенара* – эффект, обнаруженный французским физиком Б.Х. Бенаром (годы жизни установить не удалось – В. М.), сообщение о чём он опубликовал в 1901 г. Эффект состоит в том, что в горизонтальном слое жидкости, подогреваемой снизу, образуются ячейки правильной гексогональной формы (напоминает пчелиные

соты).

Второй пример – *реакция Белоусова-Жаботинского*. Эффект состоит в том, что в смеси некоторых химических веществ наблюдается периодическая смена цвета, концентрации компонентов, температуры и др. Эффект открыт исследован советскими физикохимиками Б.П. Белоусовым (1893 – 1970) (открытие 1951 г.) и А.М. Жаботинским (1938 – 2008; с 1991 г. работал в США). В 1959 – 1974 гг. Жаботинский исследовал механизм реакции и разработал её математическую модель.

Третий пример – *эффект усиления света в результате вынужденного излучения*, на основе которого работают оптические квантовые генераторы или, сокращённо, *лазеры* – по первым буквам слов в английском названии данного эффекта: **L**ight **A**mplification by **S**timulated **E**mission of **R**adiation. Суть эффекта: в активной среде, в качестве которой могут выступать все агрегатные состояния вещества, из энергетически возбуждённых атомов при определённой энергии накачки (световой, электрической, тепловой, химической и др.) возникает самосогласованное монохроматическое излучение. Луч лазера может быть непрерывным, с постоянной амплитудой, или импульсным, достигающим экстремально больших пиковых мощностей. Существование такого эффекта было предсказано А. Эйнштейном в 1916 г., теоретическое обоснование в рамках квантовой механики это явление получило в работах английского физика П. Дирака (1902 – 1984) в 1927 – 1930-х гг. В 1952 г. французский физик А. Кастлер (1902 – 1984) вместе со своим студентом Ж. Бросселем реализовали на практике метод оптической накачки среды, способной усиливать электромагнитное излучение. В 1954 г. американскими физиками Ч. Таунсом (род. В 1915 г.), игравшим руководящую роль, Дж. Вебером, Д. Гордоном и Х. Цайгером создан первый микроволновый генератор (на аммиаке), так называемый *мазер*. – Термин является сокращением фразы на английском **M**icrowave **A**mplification by **S**timulated **E**mission of **R**adiation («усиление микроволн с помощью вынужденного излучения»). К открытию принципа работы квантового генератора кроме Ч. Таунса прямо причастны советские физики А.М. Прохоров (1916 – 2002) и Н.Г. Басов (1922 – 2001). В 1964 г. Прохорову, Басову и Таунсу присуждена Нобелевская премия по физике «за фундаментальные работы в области квантовой электроники, которые привели к созданию осцилляторов и усилителей, основанных на принципе лазера – мазера». В 1960 г. американский физик Т. Мейман (род. в 1927 г.) показал в действии первый оптический квантовый генератор – лазер. В качестве активной среды он использовал рубин (оксид алюминия Al_2O_3 с небольшой примесью хрома Cr), в качестве резонатора – не объёмный, а открытый оптический резонатор. В 1963 г. советский физик Ж. И. Алфёров (род. в 1930 г.) и немецкий физик Г. Кремер (род. в 1928 г.) параллельно внесли особенно весомый вклад в разработку теории полупроводниковых гетероструктур, на основе которых создавались многие лазеры (за создание этой теории Алфёров и Кремер в 2000 г. удостоены Нобелевской премии по

физике). С начала 1960-х гг. физика и техника лазера развиваются особенно интенсивно, это развитие продолжается вплоть до наших дней. Лазерный эффект играет центральную роль в эмпирическом базисе синергетической теории, разрабатываемой Г. Хакеном.

Формирование математического аппарата, оказавшегося, в конце концов, пригодным для развития синергетики и решения её задач, началось ещё в конце XIX в., особенно в трудах великого французского математика, физика, философа А. Пуанкаре (1854 – 1912). Он заложил в ходе изучения проблемы взаимного движения трёх небесных тел (Земля – Луна – Солнце) основы математических методов исследования нелинейной динамики и качественной теории дифференциальных уравнений. В первой половине XX в. большую роль в развитии методов нелинейной динамики играли русские и советские математики и физики: А.М. Ляпунов (1885 – 1902), Н.Н. Боголюбов (1909 – 1992), Л.И. Мандельштам (1879 – 1944), А.Н. Колмогоров (1903 – 1987) и др. Среди западных исследований, развивавших в середине в. математические методы нелинейной динамики, особенно важными являются работы английского математика и логика А.М. Тьюринга (1912 – 1954) и итало-американского физика и математика Э. Ферми (1901 – 1954 г.). А. Тьюринг разрабатывал эти методы в процессе создания теории химических основ морфогенеза (имеются в виду физико-химические формы, в том числе – образующие строение организмов) (1952 г.). Э. Ферми разрабатывал математические методы нелинейной динамики в рамках созданной им теории солитонов (от англ. solitary wave – уединенная волна) (1954 г.).

Принципиально значимым для формирования и развития синергетики стало развитие с середины XX в. математических методов исследования динамики нелинейных процессов, связанное с анализом качественного поведения нелинейных динамических систем при изменении описывающих их параметров. Основой этого направления является новая область математики – теория особенностей гладких отображений, сформировавшаяся на стыке топологии и математического анализа (советский физик и математик А.А. Андронов, 1901 – 1952; американский математик Х. Уитни, 1902 – 1989; и др.) и получившая позже образное наименование – теория катастроф. Под катастрофами в данном случае понимаются скачкообразные изменения, возникающие в виде ответа системы на плавное изменение внешних условий (по В.И. Арнольду). После работ французского математика Р.Ф. Тома (род. в 1923 г.) математическая теория катастроф получила интенсивное развитие и в качестве таковой, и в её многочисленных приложениях, в частности и прежде всего – в синергетике. В отечественной науке теорию катастроф и её синергетическое приложение развивает В.И. Арнольд (род. в 1937 г.).

Также принципиальное значение для синергетики имеет созданная франко-американским математиком Б. Мандельбротом (род. в 1924 г.) фрактальная геометрия (*фрактал* – от лат. fractus – дробленный), иначе –

математическая теория простых иерархических самоподобных множеств. Данная теория была изложена её автором в книге «Фрактальная геометрия природы», изданной в 1977 г. Б. Мандельброт опирался на математические идеи А. Пуанкаре, немецких математиков Г. Кантора (1845 – 1918), Ф. Хаусдорфа (1868 – 1942), шведского математика Н.Ф.Х. фон Коха (1870 – 1924). Коху принадлежит, в частности, классический геометрический пример фрактала, так называемая *кривая Коха* (1904 г.) (о *кривой Коха* см. далее).

В 60-е – 70-е годы прошлого века – вместе с процессом формирования и развития синергетики в области физических и физико-химических термодинамических процессов – её применения распространяются и на другие предметные области: в биологии ведётся разработка синергетических моделей морфогенеза, изучается формирование паттернов движения людей, строятся модели человеческого восприятия и электрического тока в мозге, модели когнитивных процессов, типов принятия решений, строятся модели некоторых процессов биологического развития. (Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? – Сайт «Синергетика и образование», режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm>). «Далее приложения стали возможны в области психологии и психотерапии, например в изучении изменения поведенческих навыков. Математизация экономических процессов – еще один пример дальнейшего расширения области применения синергетики». (Там же).

По мере расширения предметных областей синергетических исследований всё большее распространение получает представление об общенаучном значении синергетического подхода и о том, что в этом своём междисциплинарном и даже общенаучном статусе синергетический подход наследует и развивает познавательные возможности *системного* и *кибернетического подходов*, также претендовавших на статус общенаучных. Возникновение теории систем и кибернетики предвосхищалось и подготавливалось *тектологией* (от греч. tektologija – учение о строительстве) – «всеобщей организационной наукой», созданной в 20-х гг. прошлого века русским учёным и философом А.А. Богдановым (1873 – 1928; наст фамилия Малиновский). Создателем теории систем в качестве *общей теории систем (ОТС)* (создавалась в 1930-х – 40-х гг.) явился австрийский биолог, проживавший в США и Канаде, Л. фон Берталанфи (1901 – 1972). Основоположителем кибернетики (от греч. kybernetike – искусство управления, от κυβερνάω – правлю рулём, управляю) как науки об управлении, связи и переработке информации, стал, опубликовав в 1948 г. труд с названием «Кибернетика», американский математик и философ Н. Винер (1894 – 1964). Фиксируя преемственность и отличие синергетики от ОТС, указывают на то, что первая, как и вторая, является теорией систем, но не взятых, как в ОТС, в статике, а исследуемых в динамике, в становлении. Что касается связи и отличия синергетики от кибернетики, то обращают внимание на то, что и той, и другой исследуются процессы самоорганизации

систем, но кибернетика изучает системы, организующиеся под воздействием сигналов управляющего органа, а синергетика – системы, организующиеся за счёт взаимодействий её элементов, не обладающих специализированной функцией управления, но оказывающихся способными к спонтанной самоорганизации. Как образно выразился Г. Хакен, в лазерах (к примеру) нет никого, кто мог бы давать управляющие команды атомам.

В 1960-е – 1970-е гг. начинается формирование и своего рода синергетического направления в философии. Особенно сильно данная тенденция проявилась в попытках создания синергетической версии *глобального (универсального) эволюционизма*. Основополагающим в этом плане стал изданный в 1980 г. труд работавшего в США австрийского астрофизика, специалиста в области прогнозирования, одного из основателей Римского клуба Э. Янча (1929 – 1980) «Самоорганизующаяся Вселенная. Научный и человеческий смысл возникающей эволюционной парадигмы» (*Jantsch E. The Self-Organizing Universe. Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution. New York, 1980*). По Э. Янчу вселенская эволюция является последовательной «универсальной развёртываемостью» физико-химического, биологического, социального, социокультурного процессов. При этом автор предполагает, что центральную роль в эволюции систем разной природы играет *автопоэзис* (от греч. auto – само- и poiesis – создание, производство; термин *autopoiesis* – самосоздание, самотворение и т.п. предложен У. Матураной в 1973 г.) – их способность к самовоспроизведению и сохранению автономии по отношению к окружающей среде. Концепция автопоэзиса была разработана в начале 70-х годов XX в. чилийскими нейробиологами У. Матураной и Ф. Вареллой с целью описания феномена жизни как явления, свойственного открытым, самовозобновляющимся системам. Эта концепция не случайно была включена Э. Янчем в его теорию эволюции Вселенной – смысл концепции Матураны и Вареллы близок к идеологии синергетики. Э. Янч, опираясь на концепцию автопоэзиса, акцентирует тем самым мысль о том, что вне- и добиологические фазы мирового бытия не абстрактно общи формам жизни, а содержат возможность жизней своих основаниях.

Но, в общем, познавательный статус синергетики чётко не определён. Её познавательные возможности по разному видятся, в частности, с позиций разных синергетических школ.

Основными в синергетике считаются три научные школы: бельгийско-американская школа И.Р. Пригожина; немецкая школа физика Г. Хакена; советская и российская школа физика и математика С.П. Курдюмова (1928 – 2004) [организация научной школы совместно с математиком А.А. Самарским (1919 – 2008), руководство школой совместно, прежде всего, с математиком Г.Г. Малинецким (род. в 1956 г.), соавтор большей части книг С.П. Курдюмова по синергетике – доктор философских наук Е.Н. Князева (род. в 1959 г.)].

Школа И. Пригожина, сформировавшаяся в начале 1960-х гг. в

Брюссельском университете, а с 1967 г. приобретая центр также в Сольвеевском институте и Центре термодинамики и статистической физики при Техасском университете в США, где Пригожин работал директором, занималась исследованиями преимущественно в области химической термодинамики. За работы в этой области И.Р. Пригожин был удостоен Нобелевской премии (1977 г.). Хотя школу Пригожина принято квалифицировать в качестве синергетической, сам И. Пригожин и его последователи не пользуются термином «синергетика» для обозначения той области исследований, которой они занимаются. Эта школа предпочитает направление своих исследований называть *теорией диссипативных структур* (*диссипативный* от франц. *dissipation* – рассеяние, расселение, растрата) или просто *неравновесной термодинамикой*, подчёркивая преемственность своей школы пионерским работам упоминавшегося выше Л. Онсагера в области необратимых химических реакций. Думается, что это не просто формальный момент теоретического самоопределения, а фиксация особой позиции в понимании познавательных возможностей новой научной дисциплины и нового направления научных исследований. Что касается данной научной дисциплины, то в качестве таковой в школе Пригожина она остаётся, судя по содержанию исследований, по преимуществу термодинамической научной дисциплиной, исследующей неравновесные процессы в физико-химических средах. Более же широкое, выходящее за пределы собственно дисциплинарной предметности, значение «теории диссипативных структур», т.е. её значение в качестве особого направления в науке, понимается в том смысле, что оно задаёт некую новую научную нормативность, служит созданию новой научной, прежде всего – физической, картины мира. Но при этом не обнаруживается претензии на получение новых исследовательских результатов за пределами предметной области термодинамики и на создание какой-то особой философии. То, что Э. Янч создаёт глобально-эволюционистское, философское, по сути, учение, опираясь, главным образом, на работы Пригожина – это инициатива Янча, к которой сам Пригожин не причастен. Для самого Пригожина характерно не намерение создать новую философию, а стремление способствовать развитию определённых существующих философских позиций. Конкретно же, он отмечал, в частности, что ему («нам», т.е. также и его соавтору И. Стенгерс, и, очевидно, другим представителям школы) «близка утверждаемая диалектическим материализмом необходимость преодоления противопоставления «человеческой», исторической сферы материальному миру, принимаемому как атемпоральный». И далее: «Мы глубоко убеждены, что наметившееся сближение этих двух противоположностей будет усиливаться по мере того, как будут создаваться средства описания внутренне эволюционной Вселенной, неотъемлемой составной частью которой являемся мы сами». (Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М. 1986. С. 10). Из цитированной декларации очевидна разница в понимании возможностей нового

направления исследований между И. Пригожиным, ждущим от него вклада в развитие философии – именно философии диалектического материализма, и Э. Янчем, создавшим новое – синергетическое – философское учение. Заметим, что цитированная книга Пригожина и Стенгерс появилась после публикации упоминавшегося труда Э. Янча, которому они высказывают в своей книге признательность за совместность усилий по разработке идей нового теоретического направления. Но и всего-то – они не только не присоединяются к его синергетическому философскому учению, но и вовсе умалчивают о нём.

Школа Хакена, сложившаяся в 1960-е гг. на кафедре теоретической физики Штутгартского университета в ФРГ, первоначально занималась вместе с лидером нелинейной оптикой, квантовой механикой, статистической физикой. С 1970-х гг. школа объединяет большую группу учёных, издающих в издательстве Шпрингера серию книг по синергетике (к настоящему времени выпущено около 70 томов). В серии представлены исследования широкого предметного спектра: от физики, физико-химии и биофизики до биологии, социологии, психологии, проблем создания синергетического компьютера. Однако весьма симптоматично, что в предметном плане исследования в самых различных областях в школе Хакена являются обычно узко и чётко очерченными, посвящены конкретным проблемам. Здесь явно видна ориентация на то, чтобы предмет исследования позволял применение синергетического исследовательского инструментария в полном соответствии с канонами критериев строгой научности, как это было в первоначальном предмете исследования. Для Хакена и его школы, как отмечает Е.Н. Князева, стажировавшаяся в течение двух лет у Г. Хакена в Штутгартском университете, «синергетика – это, прежде всего и главным образом, модели, модели становления кооперативного поведения, родившиеся из физики лазеров». (Князева Е.Н. Выступление на Круглом столе журнала «Вопросы философии» по теме «Синергетика: перспективы, проблемы, трудности» 22.04.2005 // Интернет, сайт С.П. Курдюмова «Синергетика», режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KrStolSyner.htm>). Хакен не ставит в центр внимания специально проблему междисциплинарного характера синергетики, тем более, не пытается возводить её в ранг философии. «Как он отмечал в одном из интервью, – уточняет Е.Н. Князева – он <...> не склонен руководствоваться отвлеченными философскими принципами, а, скорее, конкретным опытом исследования процессов самоорганизации и эффектов становления когерентного поведения, пониманием их физических механизмов и их математическим описанием. Философия самоорганизации существует в Германии сама по себе. Имеются работы коллег-философов, которые развивают эти идеи независимо от синергетиков, но со ссылками на их работы». «То, в чем Хакен действительно далеко продвинулся, – это приложения синергетики в психологии восприятия и в информатике, в том числе построении компьютера, работающего согласно принципам

синергетики, так называемого синергетического компьютера, дальше к философии он не идёт». (Е.Н. Князева. Там же).

В советской и российской школе С.П. Курдюмова, складывавшейся в 1960-е гг. в Москве, в Институте прикладной математики им. Келдыша, исследования начинались с решения задач газовой динамики, теории взрыва, физики плазмы. Но в СССР / России синергетическое движение приобрело, сравнительно с положением за рубежом, особенно широкий размах и в плане организационном, и в плане предметно-тематическом. Школа С.П. Курдюмова, разрабатывающая, по выражению Е.Н. Князевой, «синергетику как таковую, жёсткое ядро синергетики», в скором времени оказалась дополненной многими другими синергетическими школами и центрами.

В Москве кроме собственно школы Курдюмова действуют синергетические семинары в МГУ. На физическом факультете в руководстве семинаром долгие годы участвовали Ю.Л. Климонтович и Ю.А. Данилов, известные физики, теоретики синергетики. На биологическом факультете семинар ведёт биофизик Г.Ю. Ризниченко. Она и её коллеги с кафедры биофизики регулярно обсуждают проблемы синергетики в рамках организуемых ими конференций по теме «Математика, компьютер, образование». Семинаром по математическим моделям нелинейных явлений руководит математик, ректор МГУ (с 1992 г.) В.А. Садовничий (род. в 1939 г.). Более десяти лет участники этого семинара совместно и плодотворно работали с И.Р. Пригожиным и представителями его научной школы. В МГУ выпущено уже около десятка томов альманаха «Синергетика», в котором публикуются труды семинаров.

Одна из крупных российских синергетических школ возникла в Саратовском государственном университете. Инициатором её создания и главой является физик и математик, специалист в области теории колебаний, радиоэлектроники и радиолокации Д.И. Трубецков (род. в 1938 г.). В 1994 г. в Саратовском университете открыт единственный в стране факультет синергетического профиля – факультет нелинейных процессов. Д.И. Трубецков является заместителем главного редактора всероссийского научного журнала «Известия ВУЗов. Прикладная нелинейная динамика».

Крупной школой является также школа Горьковского (Нижегородского) университета, у истоков которой стоял упоминавшийся выше физик и математик А.А. Андронов, который внёс большой вклад в разработку математического аппарата синергетики. В Горьком работает Л.П. Шильников (род. в 1934 г.), являющийся создателем классических работ по математическим моделям в синергетике («аттрактор Шильникова»; о понятии *аттрактор* см. далее).

В Ленинградском / Санкт-Петербургском государственном университете сложилась синергетическая школа, лидером которой является математик, аэродинамик Р.Г. Баранцев (род. в 1931 г.). Под руководством Баранцева с 1970-х гг. в синергетическом ключе развиваются, в частности, междисциплинарные исследования по *семиодинамике* (от греч. *seméion* –

знак, признак; т.е. речь идёт об исследованиях по *динамике знаковых систем*).

Синергетические школы и центры развиваются также в Томском, Удмуртском, Белгородском государственных университетах и в других российских вузах.

Что касается предметно-тематической направленности синергетических исследований в нашей стране, то она отличается особенно широким спектром, относясь фактически ко всем названным выше научным областям, в которых к настоящему времени в мировой науке ведутся синергетические исследования. Притом именно в отечественном синергетическом движении предпринимаются попытки не только выделять те или иные конкретные проблемы в разных научных областях – в физике, биофизике, биологии, социологии, истории, политологии и др. – в качестве предметов исследований, а перестраивать вообще целые науки на синергетических началах. Именно в отечественном синергетическом движении существует толкование синергетики не просто как междисциплинарного подхода, но как *общенаучного подхода* и выдвигается тезис о синергетике как о *новой научной парадигме* (в смысле – как об *общенаучной парадигме*). Именно в отечественной литературе обнаруживается намерение не просто философского осмысления оснований синергетики, включения тематики существования синергетики как науки в контекст исследований философии науки, а создания некой особой *синергетической философии*.

Вновь, как и несколько выше, обратимся к мнению о состоянии синергетики такого компетентного эксперта как Е.Н. Князева. Но теперь – к её оценке состояния отечественной синергетики. «Я могу судить о развитии синергетики в России, – говорит Князева, – в связи с разработкой всей этой проблематики в других научных школах в мире и должна сказать, что синергетика в России – это феномен, которому нет равных в мире. У нас синергетика необычайно развилась, приобрела огромную популярность, подняла мощную волну научных семинаров и конференций, проводящихся ныне, в том числе и на постоянной основе, обросла разнообразными естественно-научными и социальными приложениями, физическими и метафизическими смыслами». (Князева Е.Н. Выступление на Круглом столе журнала «Вопросы философии»...). Но Е.Н. Князева даёт не одностороннюю оценку состояния российской синергетики. Отечественная синергетика, – отмечает Князева, – складывается «очень сложным образом, неоднозначно и неравномерно. Мода на синергетику в России порождает и «обильную пену», множество поверхностных искажающих существо синергетического знания выступлений и публикаций, по сути забалтывающих синергетику. Применение синергетики, особенно в гуманитарных и социальных областях, нередко сводится к «навешиванию ярлыков», к простому использованию синергетической терминологии без понимания тех глубоких эволюционных механизмов, которые за ними стоят». (Князева Е. Н. Там же).

Публично выражаемое критическое отношение Е.Н. Князевой к состоянию отечественной синергетики вполне уместно, коль скоро она сама входит, как уже отмечалось, в школу Курдюмова, которую характеризует, – как тоже нами отмечалось, в качестве развивающей «синергетику как таковую», как её «твёрдое ядро». Критическое отношение к состоянию российской синергетики высказывают и другие представители той же школы. Например, в этом плане стоит особо упомянуть имя Г.Г. Малинецкого, видного синергетика и соратника С.П. Курдюмова. Малинецкий кроме общей критической оценки по отношению к наличию в синергетическом движении «пены» поверхностных и симулянтских изысков настаивает, защищая принцип строгой научности исследований в русле синергетики, на том, что неприемлемы попытки некоторых гуманитариев обходиться в работах, претендующих на статус синергетических, без применения математического аппарата. (Малинецкий Г.Г. Выступление на Круглом столе журнала «Вопросы философии» по теме «Синергетика: перспективы, проблемы, трудности» 22.04.2005 // Интернет, сайт С.П. Курдюмова «Синергетика», режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KrStolSyner.htm>).

И всё-таки, думается, нельзя сказать, что охранение «жёсткого ядра синергетики» школой Курдюмова является последовательным и достаточно жёстким. Критические высказывания по поводу поверхностных и симулирующих синергетические принципы работ звучат не только со стороны представителей этой школы, но и если говорить об этой школе, как и вообще, об отечественном синергетическом движении, подобная критика не достигает цели, ибо она обычно бывает безадресной. Когда же извне движения высказывается критика в адрес конкретных работ и авторов, представляющих синергетику, насколько бы не безупречно они её понимали, все школы, входящие в синергетическое движение, в том числе – школа Курдюмова, солидарно защищают «своих». (См., например, указанное выше выступление Г.Г. Малинецкого на Круглом столе журнала «Вопросы философии»).

Конечно же, большой «информационный шум», сопровождающий синергетическое движение, является помехой для уяснения действительного междисциплинарного значения синергетики и её соотношения с философией. К обозначенным вопросам обратимся после рассмотрения основных понятий синергетической теории.

Основные понятия и содержание синергетической теории. Основные понятия синергетики, в последовательном ходе раскрытия которых выступает основное содержание (контуры, схема содержания) синергетической теории, сформировались уже тогда, когда её предметом являлись процессы самоорганизации в неравновесных физико-химических средах (узкое – термодинамическое – определение предмета синергетики как науки). Другое дело, что вместе с расширением предметной области новой познавательной дисциплины и попытками дать её более широкие определения в тех или иных более широких, чем первоначальный, контекстах

происходит либо обогащение, либо, напротив, редуцирование значения (и смысла) тех или иных из этих основных понятий. Но в любом случае нормативным остаётся (по крайней мере – должно оставаться) то значение этих понятий, которое сформировалось в изначальном, термодинамическом варианте предметной области синергетики. Эти изначальные значения основных понятий синергетики мы и будем иметь в виду. Что же касается их последовательной связи, в которой раскрывается основное содержание синергетической теории, то она, в общем, такова: [1] состояние системы*, способной к самоорганизации («диссипативные структуры» по Пригожину) → [2] точка бифуркации (и флуктуации) → [3] аттрактор («принцип подчинения» по Хакену) и странный аттрактор (а также «режим с обострением» по Курдюмову) → [4] самоорганизующаяся и «самоорганизованная» система – фрактал. [*В современных научных текстах по физике, а вслед за физикой и в синергетике, термин «система» используется для обозначения любых объектов, являющихся предметом исследования и теоретического представления; мы в данном разделе лекций по необходимости следуем отмеченной специальной терминологической норме, хотя с терминологической позиции предметной области нашего курса в некоторых случаях уместнее было бы употреблять вместо термина «система» иные термины, чаще всего – термин «объект»]. Рассмотрим теперь основные понятия синергетики в указанной последовательности.

Состояние системы, способной к самоорганизации («диссипативные структуры» по И.Р. Пригожину). Система (термодинамическая система), которая в определённом состоянии оказывается способной к самоорганизации, относится к классу открытых нелинейных систем. Под состоянием системы, способной к самоорганизации, понимается многовариантное и неоднозначное поведение таких сложных, т.е. многоэлементных структур или многофакторных сред, в которых не выполняется второе начало термодинамики и, соответственно, они не деградируют к стандартному для замкнутых систем усреднению термодинамического типа, а развиваются вследствие открытости, притока энергии и информации извне, нелинейности внутренних процессов, наличия более, чем одного возможного устойчивого состояния. Элементы структуры таких систем могут быть как того же порядкового уровня материального субстрата системы, что и данная система – например, макроуровня вещества, так и принадлежать к иному, нижележащему уровню – например, к микроуровню элементарных физических частиц. В случае, когда элементы структуры принадлежат к нижележащему по отношению к системе уровню материального субстрата системы, организованное состояние (состояние порядка) вышележащего уровня может основываться на хаотическом состоянии нижележащего уровня. Важно подчеркнуть, что в диссипативных структурах макроскопических систем, благодаря тому, что они состоят из большого числа элементов нижележащего (микроскопического) уровня (атомы, молекулы, макромолекулы, клеток и т.д.), оказываются возможными

коллективные – синергетические взаимодействия этих элементов, необходимые для перестройки системы.

В открытых нелинейных термодинамических системах источником способности к самоорганизации является её прохождение через состояние хаоса: либо через состояние «теплого» хаотического движения элементов, пределом которого выступает в соответствии с законом энтропии тепловое равновесие, либо через состояние так называемого динамического хаоса, наиболее репрезентативным примером которого является турбулентное (от *лат.* *turbulentus* – бурный, беспорядочный) движение.

Согласно И.Р. Пригожину, фундаментальным, исходным для возникновения способности системы к самоорганизации является первое из названных состояний, т.е. состояние, пределом которого является тепловое равновесие. Именно поэтому способность термодинамических систем к самоорганизации он рассматривает в рамках теории диссипативных структур. Диссипативные структуры – структуры, образующиеся в результате рассеяния (диссипации) энергии в открытых системах. Такие структуры поддерживают своё состояние только за счёт обмена энергией и/или веществом и/или информацией с окружающей средой. Тенденция к равновесию в этих структурах может нарушаться и необратимо переводить структуру в неоднородное стационарное состояние, устойчивое относительно малых возмущений. Это и есть способность системы с подобной структурой к самоорганизации. То, что диссипация может играть роль источника самоорганизации, до появления синергетики, особенно – до появления работ И.Р. Пригожина, должно было казаться парадоксальным, поскольку в соответствии со вторым началом термодинамики понятие диссипации предполагает затухание различного рода движений, рассеяние энергии, утрату информации. Краеугольное открытие синергетики заключается как раз в том, что диссипация необходима для образования устойчивых упорядоченных структур в открытых системах.

Точка бифуркации (и флуктуации). На пути к реализации способности к самоорганизации открытая нелинейная термодинамическая система выталкивается тепловым хаосом, порождаемым тенденцией к тепловому равновесию, в состояние динамического хаоса и оказывается в сильно неравновесном состоянии. В ситуации сильного неравновесия система особенно чувствительна к изменениям условий существования, а её собственные изменения – *флуктуации* (от *лат.* *fluctuatio* – колебание), случайные отклонения физических характеристик от их средних значений, в результате становятся аномально большими. Поскольку аномально большие флуктуации содержат возможность качественных изменений системы, притом, что для этих потенциальных качественных изменений характерен случайный характер, постольку система подходит к точке *бифуркации* (от *англ.* – *fork*, вилка) – к точке, в которой дальнейшие возможные изменения могут протекать в двух (в более общем случае, в нескольких) качественно различных альтернативных направлениях – различных *фазовых переходах*. В

точке бифуркации даже незначительные изменения внешних условий могут вызвать внезапный скачок в одно из возможных качественно новых состояний. Ответ на вопрос, какой именно фазовый переход выберёт и совершит система, имеет существенно вероятностный характер.

По мнению многих авторов, данный выбор оказывается принципиально непредсказуемым для наблюдателя. И. Пригожин и И. Стенгерс в одной из своих книг пишут об этом так: «В точках бифуркации, т.е. в критических пороговых точках, поведение системы становится неустойчивым и может эволюционировать к нескольким альтернативам, соответствующих различным устойчивым модам (устойчивым совокупностям физических характеристик данной системы – В. М.). В этом случае мы можем иметь дело только с вероятностями, и никакое «приращение знаний» не позволит детерминистически предсказать, какую именно моду выберёт система». И далее: «Простейшая точка бифуркации соответствует ситуации, когда некогда устойчивое состояние становится неустойчивым и симметрично возникают два других возможных устойчивых состояния. Этот случай служит наглядной иллюстрацией существенно вероятностного характера бифуркаций: нарушения детерминистического поведения на макроскопическом уровне. Существует один шанс из двух возможных найти систему за точкой бифуркации в той или другой из её новых возможных мод активности. Исход такой бифуркации столь же случаен, как бросание игральной кости». (Пригожин И., Стенгерс И. *Время, хаос, квант*. Пер. с англ. М. 2003. С. 61).

Впрочем, утверждение И. Пригожина и И. Стенгерс о принципиально индетерминистическом характере «выбора» термодинамической системой в точке бифуркации определённой возможности из альтернативы возможных новых качественных состояний и, соответственно, об абсолютной непредсказуемости траектории системы после точки бифуркации разделяется не всеми. Так, С.П. Курдюмов считает, что правильнее говорить в рассматриваемой связи не об исчезновении детерминистической зависимости будущего состояния от предшествующего, а всё-таки о её наличии, хотя и в существенно модифицированном виде. Конкретнее же своё несогласие с Пригожиным в данном вопросе Курдюмов развивает в ходе рассмотрения такого способа реализации одной из альтернативных возможностей как странный аттрактор. (См. Интервью с С.П. Курдюмовым [по поводу статьи И.Р. Пригожина «Философия нестабильности»] // *Вопросы философии*. 1991. №6. С. 46 – 57).

Аттрактор («принцип подчинения» по Хакену) и странный аттрактор (а также «режим с обострением» по Курдюмову). Понятие аттрактора (от англ. attract – притягивать) выработано в рамках математического аппарата исследования неравновесных физических систем. Поэтому его определение обычно даётся в физико-математическом ключе: аттрактор – это множество точек фазового пространства, к которому с течением времени «притягивается» траектория динамической системы. Под

множеством точек фазового пространства, включающем в свой возможный состав и множество из одной точки, понимается определённое множество состояний определённого агрегатного состояния вещества (шире – субстрата) или физического поля системы (физического и/или физико-химического объекта). И. Пригожин в определениях аттрактора подчёркивает, что аттрактор представляет собой ход эволюции системы и её конечное (финальное) состояние. Но это не нужно понимать в чисто телеологическом смысле: аттрактор не является сугубо идеальной целью системы, выходящей из точки бифуркации, а представлен в качестве состояния, реально наличествующего в большой области состояний системы, в которую она входит после точки бифуркации. В этой области состояние аттрактора является реальным *паттерном* (англ. pattern – узор, шаблон, структура, образование и др.) физической и/или физико-химической среды, через который или около которого система проходит время от времени, подвергаясь его воздействию, что и становится фактором перехода системы в конечном счёте именно в данное состояние. Г. Хакен, используя понятие «принцип подчинения», раскрывает как раз план реального воздействия паттернов среды на неравновесную систему, определяющего конкретный путь её самоорганизации. Хакен показывает, что неравновесная система находится под воздействием «параметров управления», являющихся определёнными факторами среды, в которой существует система. В ответ на воздействие «параметров управления» система формирует «параметры порядка» – немногие переменные характеристики системы на макроуровне, которые «подчиняют» себе другие характеристики, чаще всего – огромное число элементов микроуровня, которые, действуя согласованно и совместно (синергично), переводят систему в качественно новое упорядоченное состояние. Параметры порядка это долгоживущие – вследствие замедленного реагирования на флуктуации среды – переменные характеристики системы, а другие «части» (элементы) системы – короткоживущие (в функциональном плане) переменные – вследствие быстрого реагирования на изменения среды. Долгоживущие параметры порядка подчиняют себе короткоживущие «части» системы, т.е. функции их элементов. В этом и состоит «принцип подчинения» или, как мы бы сказали, аттрактор в действии. Таким образом, Хакен посредством понятия «принцип подчинения» раскрывает изначальность (в области после точки бифуркации), а не только финальность реального существования того состояния системы, которое другие авторы предпочитают называть аттрактором.

Реальное наличие аттрактора среди возможных состояний системы специально подчёркивает С.П. Курдюмов. Чтобы терминологически передавать план реального изначального существования аттрактора С.П. Курдюмов использует словосочетание *структура-аттрактор*.

Другое дело, что аттрактор определяется в некоторых случаях только вероятностным образом, т.е. как состояние, которое в качестве финального становится «выбором» определённой возможности из возможностей

альтернативных. Или, как говорит Хакен, определённая возможность определяется в ходе конкуренции альтернативных «параметров порядка» (альтернативных паттернов «параметров порядка»). Но, собственно, только в этих некоторых случаях система и проходит через точку бифуркации. В других случаях система эволюционирует по типу однозначно детерминированного процесса, т.е. – в смысле классического, а не, так сказать, синергетического детерминизма.

Аттракторы бывают двух типов – регулярные и нерегулярные. Регулярными аттракторами являются состояния, траектория движения к которым является однозначно детерминированным процессом. К типу регулярных аттракторов относится состояние, в котором колебания системы последовательно затухают или, как говорят, притягиваются неподвижной точкой (например, нижняя точка дуги колебаний реального маятника). К тому же типу аттрактора относится состояние, в котором изменения характеристик системы принимают вид периодической траектории (например, самовозбуждающиеся колебания в контуре с положительной обратной связью). Периодические траектории состояний аттракторов регулярного типа в геометрическом отображении могут представлять собой не только линии, но и поверхности и объёмы.

Аттракторы нерегулярного типа называют чаще *странными аттракторами*. Их характерной чертой является то, что система в состоянии сильного неравновесия совершает переход через ряд периодических режимов к аperiodическому движению. Это означает, что от однозначно детерминированной траектории изменений совершается переход к траектории, детерминация которой приобретает существенно вероятностный характер. Странный аттрактор представляет собой состояние вполне определённым образом ограниченной области фазового пространства, в которой, однако, характеристики этого состояния совершают случайные изменения. Случайный характер траектории изменений характеристик таким образом детерминированных систем называют *динамическим хаосом* в отличие от *стохастического хаоса* состояния термодинамической системы, находящейся вблизи точки теплового равновесия.

В связи с созданием теории динамического хаоса возникла проблема меры предсказуемости эволюции систем, характеристики которых изменяются по типу такого хаоса. Предсказуемость эволюции этих систем особенно затрудняется так называемым *эффектом бабочки*. Поскольку системы в сильно неравновесном состоянии особенно чувствительны к начальным условиям, а их невозможно зафиксировать точно, постольку даже очень незначительная неточность в фиксации начальных условий может вылиться с течением времени в огромное расхождение между расчётом ожидаемого состояния и фактическим положением дел. Подобно тому, как взмах крыльев бабочки в одной части света со временем может вызвать ураган в другой части света. Это образное разъяснение теоретиком динамического хаоса Э. Лоренцем смысла синергетического *эффекта*

бабочки навеяно фантастическим рассказом американского писателя Рэя Бредбери «И грянул гром», написанным в 1951 г. Сюжет рассказа состоит в том, что путешественник во времени, попавший в прошлое и убивший там бабочку, тем самым изменил ход истории, в результате чего возникло совершенно неожиданное настоящее. Но изучение странных аттракторов и служит тому, чтобы всё-таки обеспечивать определённую достоверность прогнозов эволюции сильно неравновесных систем.

Ю.Л. Климонтович следующим образом раскрывает, в чём заключается «странность» странных аттракторов: «Слово – странный – подчёркивает два свойства аттрактора. Это, во-первых, необычность его геометрической структуры. Она не может быть представлена в виде кривых или плоскостей, т.е. геометрических элементов целой размерности. Размерность странного аттрактора является дробной, или, как принято говорить, фрактальной (о фрактале подробнее см. ниже. – В. М.). Во-вторых, странный аттрактор это притягивающая область для траекторий из окрестных областей. При этом все траектории внутри странного аттрактора динамически неустойчивы. Странный аттрактор существует только в нелинейных диссипативных системах с числом переменных больше двух». (Климонтович Ю.Л. Введение в физику открытых систем. Лекция 1 (1.5 -1.7) от 17.02.03 // Сайт «Трагедия Свободы» в Интернете, режим доступа: http://www.kirsoft.com.ru/freedom/KSNews_223.htm). Надо ещё добавить, что ни одна часть траектории внутри странного аттрактора ни в одной точке не пересекается с другой частью траектории. Этим наглядно иллюстрируется, что состояние странного аттрактора представляет собой органическое включение хаоса / случайности в порядок / необходимость.

Классическим примером странного аттрактора является *аттрактор Лоренца* (упоминавшийся нами Э. Лоренц). Геометрический образ аттрактора Лоренца представлен на рисунке ниже.

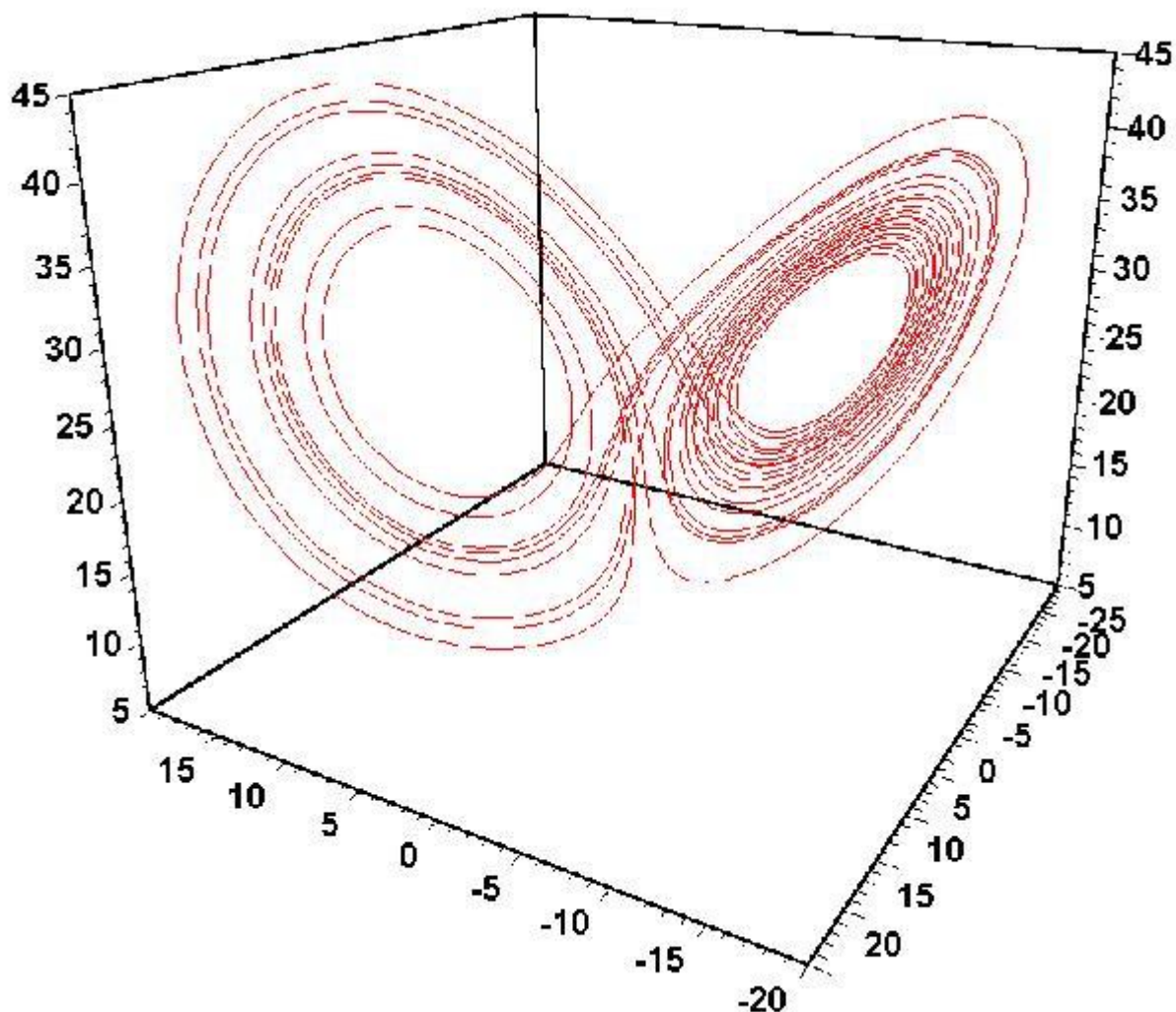


Рис. Аттрактор Лоренца.

Одна из возможных картин динамического хаоса, полученная на компьютере. Клубок траекторий в целом отображает неперiodическое движение с конечным горизонтом прогноза. Точки в этом пространстве характеризуют возможные состояния системы, траектории – её динамику. Точка некоторое время совершает движение около одного «мотка траекторий», а потом перескакивает к другому, время перескока в значительной мере случайно. Динамический хаос, как видно из его геометрического отображения, представляет собой не нечто бесструктурное, а структуру в виде суперсложной организации.

Распознавание и исследования странных аттракторов и фазовых пространств, в которых они реализуются, открывает возможность увеличивать глубину горизонта достоверного прогноза эволюции неравновесных систем. (См. об этом: Каплица С.П., Курдюков С.П., Малицкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего // Интернет, режим доступа: <http://www.iph.ras.ru/~mifs/kkm/G11.htm>).

Существуют разнообразные варианты странного аттрактора. Но их классификация пока не создана, поэтому подробнее этот сюжет рассматривать не будем. Подчеркнём лишь, что аттрактор Лоренца типичен, поскольку все виды странных аттракторов, как и он, обладают следующими чертами. Фазовая траектория характеристик состояния системы внутри

аттрактора не покидает замкнутой области, оставаясь бесконечной, нигде не пересекающейся линией, притом эта траектория неустойчива и сколь угодно малая флуктуация условий среды системы может вызвать её непредсказуемые изменения, происходящие по экспоненте. Описание траектории характеристик системы в системе дифференциальных уравнений подчиняется, как говорят математики, теореме единственности решения, что следует интерпретировать, очевидно, таким образом, что каждый данный странный аттрактор (данный – не в смысле относящийся к некоему особому классу, а в смысле «вот этот» конкретный экземпляр) при всём том, что он обладает типичными чертами, всё-таки непременно уникален. Впрочем, правильным будет сказать также, что и последний момент является типичной чертой странных аттракторов.

Выше мы уже говорили о механизме (способе и форме) зарождения аттракторов и их осуществления неравновесными термодинамическими системами в качестве своего метастабильного состояния. Раскрытый Г. Хакеном и другими исследователями процесс возникновения аттракторов в виде определённых «параметров порядка» системы под воздействием факторов среды, выступающих по отношению к системе в виде «параметров управления» и последующее подчинение «параметрами порядка», т.е. аттрактором, остальных «частей» системы, в общем, признаётся всеми специалистами в качестве адекватного описания упомянутого механизма. Но что касается механизма формирования и реализации системой состояния именно странных аттракторов, то здесь в рамках указанных широко признанных теоретических представлений С.П. Курдюмов и его школа важное значение придают также механизму *режима с обострением* (по англ. blow-up).

Режим с обострением представляет собой особую динамику среды неравновесной системы – сверхбыстрое изменение её термодинамических характеристик или, можно сказать, – «управляющих параметров». Сверхбыстрые изменения среды обуславливаются нелинейными *обратными положительными связями*, которые, в отличие от *обратных отрицательных связей*, гасящих флуктуации и возвращающих объекты к исходному состоянию (или в окрестности исходного состояния), напротив, усиливают флуктуации так, что, как в рассматриваемом случае, характеристики среды системы (температуры, энергии, концентрации компонентов, информации и др.) неограниченно – точнее: в пределе до бесконечности, а в реальности на порядки – возрастают за конечное время. (Такое время называют *временем обострения*).

Физическим прототипом теоретической модели режима с обострением является *режим «горения»*, обозначаемый символом *S-режим*. (Символ S воспроизводит первую букву фамилии А.А. Самарского, под руководством которого С.П. Курдюмов и другие отечественные синергетики начинали изучение режима «горения» и других режимов с обострением). По типу режима «горения» протекают также и другие процессы в физических и

физико-химических средах: сжатие, кумуляция, кавитация, коллапс. Предполагается, что такого типа режим имеет место и в атмосферных, некоторых биологических, психологических, социальных процессах. В свою очередь, S-режим определяется динамикой двух других, действующих в противоположных направлениях, режимов, являясь, собственно, режимом, в котором устанавливается равновесие этих двух других режимов, а именно *режима локализации*, обозначаемого символом *LS-режим* и *режима размывания* (диссипации, рассеяния тепла), обозначаемого символом *HS-режим*. [В символе *LS-режим* буква *L* означает «ниже» (*англ.* lower), т.е. процессы размывания в этом режиме развиваются слабее, чем в S-режиме; в символе *HS-режим* буква *H* означает «выше» (*англ.* higher), т.е. процессы размывания в этом режиме развиваются быстрее, чем в S-режиме.]

HS-режим – фактор рассеяния тепла, размывающий неоднородности в нелинейной открытой среде, фактор «расплавания» структур. Действие этого фактора проистекает из фундаментального физического закона – второго начала термодинамики. Второе начало термодинамики действительно для закрытых систем. В нашем же случае речь идёт об открытой среде, в которой существует система с определённой структурой. Однако ясно, что абсолютно открытых сред не бывает. Если в данной среде существует система с определённой структурой, то это и является свидетельством того, что среда и система обладают некоторой мерой закрытости, реализуемой в единстве с известной мерой открытости. Причём чем более организованной является структура, тем в большей мере она «закрывает» систему и среду, и, соответственно, тем интенсивнее действует HS-режим. HS-режим связывает макроуровень системы с микроуровнем путём превращения движения элементов макроуровня в тепловой хаос микроуровня (особенно наглядный пример – механический процесс трения). Из сказанного уже становится понятным, что суть HS-режима раскрывается не иначе, чем через его взаимодействие с режимом локализации, LS-режимом.

LS-режим возникает в результате воздействия на среду интенсивного источника энергии и представляет собой фактор образования неоднородностей в среде, локализации и интенсификации процессов в системе. Области локализации процессов, неоднородности как зачаточные структуры актуализируются, когда поток энергии попадает в строго определённые точки среды, так сказать, в точки её «акупунктуры», т.е. LS-режим возникает не просто вследствие воздействия на среду потока энергии, но и благодаря – в некоторых случаях даже главным образом благодаря – топологии распределения этих потоков в среде. В этом режиме происходит всё более интенсивное развитие процессов во всё более узкой области около максимумов значений характеристик среды и системы. Физический прототип LS-режима – «сходящиеся волны горения». Режим локализации, как и процесс размывания, связывает микро- и макроуровень системы, но в противоположность процессу размывания он является преобразованием процессов микроуровня системы в процессы и структуры макроуровня

(например, это упоминавшееся образование диссипативных структур в виде ячеек Бенара). Как и HS-режим, LS-режим обнаруживает свою суть только во взаимосвязи со своей противоположностью. Структуры не могут существовать без размывания отживающих своё элементов, т.е. вытесняемый структурой тепловой хаос является и поддерживающим её организацию основанием.

Конкуренция HS-режима и LS-режима выражается в неустойчивости среды и системы, чувствительности к малым флуктуациям, к утрате когерентности подструктур системы, в угрозе распада, возможного вследствие того, что подструктуры начинают изменяться с разной скоростью. В случае чрезмерного возобладания HS-режима система движется к тепловому хаосу, в случае, когда чрезмерно перевешивает LS-режим, – к динамическому хаосу. Среда и система в ситуации конкуренции этих двух режимов с обострением существует – до тех пор, пока не разрушена одним из состояний хаоса, колеблясь между полюсами хаоса.

В ситуации развития в среде и системе процесса с обострением в сторону локализации, достигающей некой меры равновесия с размыванием, процесс входит в S-режим – режим «горения». Процесс, вошедший в S-режим, локализуется на своей асимптотической стадии, т.е. на стадии бесконечного – в пределе – роста характеристик. Его развитие продолжается внутри некоторой устойчивой пространственной области (так называемой *фундаментальной длины* – предполагаемой элементарной пространственной размерности, в которой выполняются фундаментальные физические законы), достаточной для резонансных со средой изменений характеристик системы. Процесс приобретает устойчивость в виде остановившейся «тепловой волны» (*англ.* standing wave – стоячая волна).

В диапазоне изменений динамики среды и системы от S-режима до LS-режима по мере того, как источник нарастания неоднородностей среды становится существенно сильнее фактора размывания, рассеяния тепла, возникают и образуются качественно различные траектории изменения состояния среды в её локализуемых областях. Этот процесс, согласно С.П. Курдюмову, является ничем иным, как образованием спектра структур-аттракторов разной сложности. То, какую именно структуру-аттрактор «предпочтёт» реализовать данная система в данной среде, это зависит, как можно понять С.П. Курдюмова и других авторов, представляющих его школу, зависит опять-таки оттого, какая структура-аттрактор окажется наиболее сбалансированной, гармоничной (в математическом смысле) в плане взаимодействия преобладающего LS-режима с HS-режимом. Также можно думать, если мы правильно понимаем авторов излагаемой концепции, что показателем того, какой вариант взаимодействий режимов локализации и размывания является наиболее гармоничным и, соответственно, какая именно структура-аттрактор наиболее перспективна в смысле возможности её осуществления данной нелинейной системой, является диссипация тепла этой системой в виде так называемой «инерции тепла» («инерции горения»)

или, как ещё говорят, – «кристаллов горения». Вероятно, концепт «инерции тепла», «кристалл горения» можно интерпретировать как сброс системой тепла с макроуровня на микроуровень некими естественными порциями, своего рода тепловыми квантами.

Следует, впрочем, отметить, что по признанию самого С.П. Курдюмова концепция режимов с обострением как механизма формирования и осуществления странных аттракторов была проработана им и его сотрудниками главным образом путём математического моделирования, но совсем недостаточно проверена в экспериментах на реальных средах, т.е. является в основном гипотетической (см., напр.: Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Принципы самоорганизации и устойчивого совместного развития сложных систем // Высокие технологии и современная цивилизация. (Материалы научной конференции). М. 1998). Преимущественно гипотетической эта концепция остаётся и к настоящему времени.

Самоорганизующаяся и «самоорганизованная» система – фрактал. Выше мы цитировали, в частности, следующий тезис: «Размерность странного аттрактора является дробной, или, как принято говорить, фрактальной» (Климонтович Ю.Л. Введение в физику открытых систем. Лекция 1...). То, что размерность странных аттракторов, в частности, аттрактора Лоренца, графическое изображение которого в условной проекции на трёхмерную систему координат мы приводили выше, является дробной, означает, что фрактальная размерность отличается от евклидовой на дробные числа, благодаря чему может служить мерой отличия нерегулярных геометрических образов от регулярных. Например, траектория механического движения броуновской частицы имеет размерность больше 1, но меньше 2, так как эта траектория уже не обычная гладкая кривая, но ещё и не плоская фигура. Аттрактор Лоренца имеет размерность больше 2, но меньше 3, поскольку он уже не гладкая поверхность, но ещё не объёмное тело. Изобретение фрактальной геометрии Б. Мандельбротом стимулировалось его стремлением найти математический инструмент для возможно более точного отображения фигур в природе – облако, линия берега, очертания гор, лист дерева и др., отличающихся изломанностью, шероховатостями, неровностями от гладких и ровных фигур евклидовой геометрии. Мандельброт нашёл ключ к решению проблемы в идее самоподобия многих естественных фигур. Одно из его широко известных определений фрактала гласит: «Фракталом называется структура, состоящая из частей, которые в каком-то смысле подобны целому». Значит, даже небольшая часть фрактала содержит в себе информацию о целом. (Между прочим, стоит отметить, что в этом отношении понятие фрактала было в какой-то степени предвосхищено древнегреческим философом Анаксагором, учившим, что все вещи в мире порождены различного вида «семенами», которые Аристотель назвал гомемериями – «подобочастными», поскольку анаксагоровским учением предполагалось, что каждое «семя» геометрически подобно другим «семенам» данного целого и самому целому, состоящему из

«семян» данного вида. Притом семена-гомеомерии в учении Анаксагора являлись началами, благодаря которым состояние хаоса приводится в состояние порядка, т.е. понятие семян-гомеомерий выступало, так сказать, в качестве понятия античной «синергетики».)

Классической геометрической моделью фрактала принято считать *кривую Коха*.

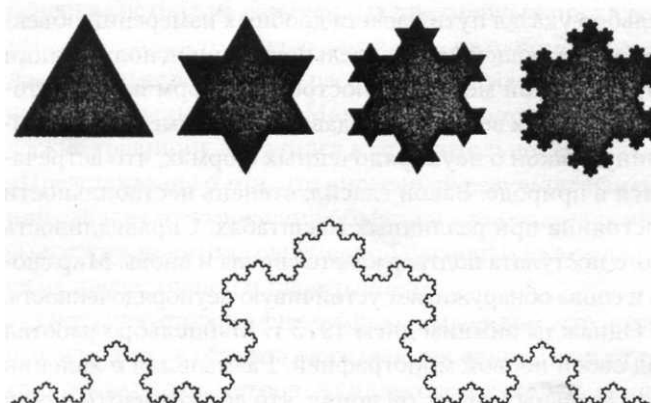


Рис. Кривая («снежинка») Коха. Чтобы создать подобную конструкцию, следует начать с построения треугольника, каждая сторона которого равна единице. В середину каждой стороны надо встроить новый треугольник, уменьшенный в три раза, и повторять преобразования. Длина контура полученной фигуры равна $3 \times \frac{4}{3} \times \frac{4}{3} \times \frac{4}{3} \dots$ и так далее до бесконечности. Однако ее площадь все же меньше площади окружности, описанной около первоначального треугольника. Таким образом, бесконечно длинная линия очерчивает ограниченную площадь. Кривая Коха представляет собой непрерывную петлю, никогда не пересекающую саму себя, так как новые треугольники на каждой стороне достаточно малы и поэтому не сталкиваются друг с другом. При этом она представляет собой уже нечто большее, чем просто линия, но всё же это ещё не плоскость. Мандельброт о кривой Коха сказал: «Приблизительная, но весьма удачная модель береговой линии».

Рисунок и комментарий к нему взяты из книги: Глейк Дж. Хаос: Создание новой науки / Пер. с англ. М. 2001. С. 130.

Это очевидно, но всё же подчеркнём, что фрактальная геометрия в качестве инструмента синергетики используется не просто как метод исследования фигур физико-механического пространства макротел, но и – и это главным образом – как метод исследования конфигураций состояний в термодинамическом фазовом пространстве, к которому относятся макро- и мезоуровень. Геометрическое (т.е. в осях физико-механического пространства) отображение состояний фазового пространства является лишь способом наглядного представления топологии совокупных конфигураций этих состояний. Геометрическое отображение состояний фазового пространства позволяет, в частности, фиксировать величину так называемой *топологической энтропии* странного аттрактора и/или системы, реализовавшей странный аттрактор. Топологическая энтропия – мера показательного роста числа различимых орбит динамической системы. Но этот геометрически фиксируемый показатель – рост числа орбит – сам является мерой хаотичности / упорядоченности системы, поскольку

различимые орбиты внутри определённым образом ограниченной области фазового пространства имеют случайный, т.е. хаотический, характер.

Фрактал, являясь размерностью странного аттрактора, в синергетическом плане не сводится к этому определению, поскольку является также размерностью системы, реализовавшей странный аттрактор. Фрактальная размерность странного аттрактора, будучи одной из конфигураций состояний системы, способствует её самоорганизации как целого – что можно понять из работ по синергетике – опосредствованно, через воздействие на среду системы как целого. В целом же именно динамика среды выступает в качестве первичного фактора динамики самоорганизующейся системы. Фрактальная размерность системы, реализовавшей странный аттрактор, т.е. уже «самоорганизованной» системы, является её внутренней размерностью как целого. Как специфическое целое система функционирует постольку, поскольку её фрактальная размерность оказывается способной противостоять нарастанию топологической энтропии, т.е. хаоса. Эта способность не может не быть ограниченной во времени. В определённый момент система приходит к распаду и процесс самоорганизации среды с продуктами распада начинается заново, в новых условиях, созданных распадом.

Проблема междисциплинарного статуса синергетики, её места и роли в научном познании. Предпринятая выше попытка раскрыть основное содержание синергетической теории путём воспроизведения смысла и связи основных понятий синергетики была бы заведомо невозможной, если бы она не была ориентирована на узкое определение синергетики. То есть на её определение в качестве науки, изучающей процессы самоорганизации неравновесных в термодинамическом отношении физических и физико-химических сред. В случаях попыток воспроизвести содержание синергетической теории, ориентированное на более широкие или просто иные предметные области – на области, изучаемые не термодинамикой, а иными разделами физики и химии, а также изучаемые биологией, психологией, социологией, экономикой и другими науками, цель была бы недостижима по той причине, что не каждое из основных понятий синергетики оказалось бы при этом уместным и/или оказалось бы невозможным усмотрение их последовательной и цельной связности. Это и значит, что более широкие определения синергетики, определения, вроде упомянутых нами в начале лекции, из которых следует, что синергетика изучает процессы самоорганизации «вообще», являются, как минимум, проблематичными.

В первую очередь сказанное относится к широким определениям синергетики как особой науки, особой научной дисциплины. Конституирование всякой отдельной науки, научной дисциплины начинается с выделения особого предмета. Нельзя признать, что синергетике за всё время её существования – а оно приближается уже к полувековому периоду – удалось расширить свой предмет за пределы неравновесной термодинамики.

На наш взгляд, весьма уязвимо, например, следующее, довольно популярное, соображение о том, в каком смысле нужно понимать предметную область синергетики как науки. Цитируем: «По замыслу своего создателя проф. Хакена, синергетика призвана играть роль своего рода метанауки, подмечающей и изучающей общий характер тех закономерностей и зависимостей, которые частные науки считали "своими". Поэтому синергетика возникает не на стыке наук в более или менее широкой или узкой пограничной области, а извлекает представляющие для нее интерес системы из самой сердцевины предметной области частных наук и исследует эти системы, не апеллируя к их природе, своими специфическими средствами, носящими общий ("интернациональный") характер по отношению к частным наукам» (Данилов Ю.А. Роль и место синергетики в современной науке // Интернет, сайт «Что такое синергетика», режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Syn.htm>). Речь идёт о том, что синергетика призвана «извлекать из самой сердцевины предметной области частных наук» процессы самоорганизации.

Беда в том, однако, что на деле результативность таких притязаний не продемонстрирована. За пределами предметной сферы, фиксируемой в узком определении синергетики, синергетические исследования не затронули центральные участки предметов частных наук, иначе бы это вызвало кардинальную перестройку множества наук – чего, конечно же, не наблюдается. В предметных сферах информатики, биологии, экологии, социологии, истории, психологии, экономики, лингвистики и других наук примеры синергетических исследований являются примерами исследований частных аспектов предметов частных наук, примеры решения их отдельных вопросов. (Конкретные примеры упоминались выше – в частности, названные Г. Хакеном в статье «Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке?»). Никто не показал, что возможно консолидировать вокруг предмета, фиксируемого в узком определении синергетики, эти частные аспекты предметов частных наук в единую предметную область синергетики как особой научной дисциплины. Думается, что это и невозможно.

Тезис о том, что синергетика является «метанаукой» или, иначе говоря, междисциплинарной наукой – консолидирующей в единую предметную область соответствующие разделы предметов разных (едва ли не всех) наук, обычно остаётся не больше, чем декларацией, до обоснования которой дело не доходит. Декларацией, формулируемой, в общем, в неявно проблематичной модальности не то действительности, не то возможности.

На этом фоне выделяется позиция В.С. Стёпина, полагающего, что статус синергетики как междисциплинарной науки утверждается (впрочем, не ясно из высказываний этого автора: утверждается или *будет* утверждаться) по мере того, как «на базе синергетических представлений» формируется (будет формироваться?) «общенаучная картина мира». (См.: Стёпин В.С. Выступление на Круглом столе журнала «Вопросы философии»

22.04. 2005 г. «Синергетика: перспективы, проблемы, трудности» // Интернет, режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KrStolSyner.htm>). Однако состоятельность концепта, ключевого для этого соображения о пути синергетики к статусу междисциплинарной науки, – концепта «общенаучная картина мира» – в плане задаваемого автором содержания вызывает сомнение. Современная «общенаучная картина мира» – это, как считает В.С. Стёпин, глобальный (универсальный) эволюционизм, в котором идея развития распространяется «на все объекты Вселенной». Синергетика, полагает Стёпин, призвана в этой картине заполнить «непроясненные лакуны, касающиеся и развития неживой природы, и того, как возникла жизнь, и как произошло рождение общества и человека». (Там же). Между тем, *научная* картина мира может быть картиной развития лишь *окружающего* мира, но не картиной, имеющей вселенскую размерность, ибо развитие «всех объектов Вселенной» – предмет собственно философской теории. (К рассмотрению вопроса о соотношении синергетики и философии мы обратимся далее). К тому же сдвиг от синергетического понятия самоорганизации, которое предполагает процессы в определённых средах и в определённых условиях, к понятию развития (саморазвития), который, так сказать, явочным порядком производит В.С. Стёпин в своей трактовке предмета синергетики, представляется неоправданным. Неоправданным – не только во вселенской размерности, но даже и в пределах только окружающего мира. Развитие, саморазвитие – качественно более богатые содержанием категории, нежели понятие самоорганизации, не говоря уж о том, что в нашем случае исходным понятием является, повторим, понятие самоорганизации исключительно в особых средах и условиях. В концепции глобального эволюционизма отображение процесса эволюции, развития оказывается возможным не потому, что это предполагается какими-то таинственными трансформациями синергетической самоорганизации, а потому, что содержание эволюционных процессов на различных ступенях и в различных сферах природного и социального бытия отражено и отражается различными науками, специальными предметами которых эти ступени и сферы являются.

На наш взгляд, считать, что синергетика изучает процессы самоорганизации вообще, тем более – саморазвития или развития вообще, независимо от того, каков субстрат этих процессов, т.е. независимо от того являются ли самоорганизующиеся объекты (системы) физическими, химическими, биологическими, социальными и др., это значит лишить синергетику всякой специфической определённости в качестве научной дисциплины. Специфическая определённость синергетики как науки характерна для неё именно в том случае, когда её предметом являются процессы самоорганизации в неравновесных в термодинамическом плане физических и физико-химических средах. Подтверждением чего является и использование при изучении этого предмета «специфических средств», по выражению только что цитированного автора. Ведь специфическими для

синергетики как науки познавательными средствами являются, прежде всего, *математические методы* нелинейной динамики, теории катастроф, фрактальной геометрии, а не некие средства, носящие «общий ("интернациональный") характер по отношению к частным наукам». В иных же – не физических и не физико-химических – «средах» соответствующие математические методы применимы лишь в отдельных случаях: в случаях сильно неравновесных состояний, вызывающих притоки и стоки энергии (энергии – в термодинамическом смысле), выразимые в физических единицах и величинах. Недаром исследователи-синергетики, заботящиеся о сохранении идентичности синергетики как науки, считают псевдосинергетическими работы, в которых практикуется не математизированная синергетика – «синергетика без формул».

Другое дело, что, на наш взгляд, среди псевдосинергетических в указанном смысле работ имеют место не только работы, которые, профанируя синергетику, заодно профанируют и науку вообще. Среди псевдосинергетических работ есть и такие, в которых просто не отрефлектировано, то, что в них синергетика выступает фактически не как наука, а используется в качестве особого *методологического подхода*, встраиваемого в методологический арсенал определённой науки. Такие работы, являясь по форме псевдосинергетическими, по существу могут быть настоящими научными работами в области биологии, социологии, истории, лингвистики и т.д. Но, наверное, при этом не идёт на пользу дела то, что фактическая функция синергетики остаётся не отрефлектированной.

Из сказанного понятно, что мы пытаемся обозначить позицию, согласно которой из непризнания статуса синергетики как «метанауки», не должно следовать отрицание её значения в качестве «метанаучного», т.е. *междисциплинарного научно-методологического подхода*. И, может быть, – даже *общенаучного методологического подхода*.

Нельзя не согласиться со следующим определением синергетики как междисциплинарного подхода, данным Г.Г. Малинецким. «Во-первых, синергетика – это междисциплинарный подход, связанный с теорией самоорганизации, с выделением новых качеств у сложных систем, состоящих из многих взаимодействующих подсистем. Таких новых качеств, которыми ни одна из подсистем не обладает. Не уточняя, нелинейные ли это среды или что-то другое.

Во-вторых, синергетика – это междисциплинарный подход, развитие которого требует активного взаимодействия представителей разных научных дисциплин». (Малинецкий Г.Г. Выступление на Круглом столе журнала «Вопросы философии» 22.04. 2005 г. «Синергетика: перспективы, проблемы, трудности» // Интернет, режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/KrStolSyner.htm>).

Г.Г. Малинецкий подчёркивает, что предназначением синергетики как междисциплинарного подхода является решение актуальной задачи, о которой в своё время ярко высказался английский писатель и учёный Чарльз

Сноу (1905 – 1980): преодоление «разрыва двух культур»: естественно-научной и гуманитарной. В этой связи он и критикует, как упоминалось, тех гуманитариев, которые провозглашают девиз: «За синергетику без формул», считая, что эта позиция не способствует преодолению разрыва научного естествознания и гуманитаристики, а, напротив, его усугубляет. Но тут есть момент, который всё-таки требует уточнения. Безусловно, не способствуют решению указанной задачи попытки распространять предмет синергетики на область социальных и гуманитарных наук, т.е. превращать её в «метанауку», за счёт устранения из неё математической методологии. Это, в общем, понятно из того, что было уже сказано выше о некорректности попыток придания синергетике статуса «метанауки». Также, очевидно, справедливо и то, что статус синергетики в качестве междисциплинарного подхода будет способствовать сближению естественных и социально-гуманитарных наук только при условии, что синергетический подход и в области социально-гуманитарных наук будет ориентировать на применение математических методов в исследовательской деятельности.

Но отсюда – это и надо уточнить – не должно следовать, что синергетический подход в социально-гуманитарных науках оказывается вовсе неуместным и несостоятельным, если исследуемые феномены не поддаются применениям синергетического математического аппарата. Причины этой «нематематизируемости» или неполной «математизируемости» могут быть различными. Одна из них предполагается цитированным выше определением синергетики как междисциплинарного подхода, данным Г.Г. Малинецким. Мы имеем в виду, что в определении Малинецкого, в частности, отмечается, что синергетический подход позволяет фиксировать свойства систем, не существующие на уровне подсистем, в том числе, независимо от того «нелинейные ли это среды или что-то другое». Конечно, если среды, в которых протекают процессы самоорганизации нечто иное, чем нелинейные среды, то в исследовании таких процессов окажется невозможным применение, по крайней мере, математических методов нелинейной динамики – специфически синергетических методов. Другая причина невозможности применения синергетического математического аппарата может состоять в недостатке статистически значимого массива информации о тех или иных социальных или культурных процессах самоорганизации. В социокультурной сфере ограниченные возможности для получения статистически значимой информации являются обычной ситуацией, обусловленной либо чрезвычайной трудоёмкостью и, соответственно, неприемлемой затратностью её сбора, либо принципиальными сложностями её унификации с целью приведения в пригодное для математической обработки состояние. Ещё одна причина не преодоленных, а, может быть, и не преодолимых затруднений математической алгоритмизации исследований соответствующих процессов социокультурной жизни – роль субъектного и субъективного планов в её функционировании и развитии. Возможно, фактор

субъектности и субъективности так трансформирует процессы самоорганизации, что превращает их в нередуцируемые к алгоритмам, характерным для нелинейных физических и физико-химических сред и систем. Может быть, что обозначенный ряд причин, ограничивающих возможности математизации исследований процессов самоорганизации в предметной сфере социально-гуманитарных наук, надо бы продолжить. Наверное, первая и вторая из названных причин, а также и некоторые другие, не названные нами, действительно не только для предметной области социально-гуманитарных наук, но и для предметов других наук за пределами того предмета, который обозначается узким определением синергетики.

Но ограничения на применение математических методов реализации синергетического междисциплинарного подхода, тем не менее, не лишают этот подход эвристического потенциала. Ведь и за пределами применимости математики данный подход способен ориентировать исследования на интуитивное обнаружение и логическое обоснование того, что в такой-то области реальности имеют место те или иные синергетические реалии и эффекты: или формируются объекты (системы), способные к самоорганизации, или/и фиксируется точки бифуркации, или/и действуют аттракторы, «режимы с обострением» и др.

Научно-познавательное значение синергетического междисциплинарного подхода состоит в том, что вместе с другими междисциплинарными подходами – системным и кибернетическим – он расширяет арсенал познавательных средств во многих, если не во всех, науках, позволяя им видеть предметы своих исследований более объёмно, более многогранно.

Из нашего рассмотрения вытекает вывод, что корректным применением синергетического подхода, как и других междисциплинарных методологических подходов, является его применение не в качестве альтернативы частно-научным подходам, а в единстве с ними и в составе методологического арсенала каждой данной науки, а, в конечном счёте, при условии его ассимиляции методологическим арсеналом каждой данной науки. Связь наук и, в частности, но не в последнюю очередь, связь, преодолевающая разрыв между двумя исследовательскими культурами, естественно-научной и социально-гуманитарной, устанавливается не на путях их унификации посредством включения в некую синергетическую «метанауку», что было бы обеднением, необратимым синергетико-физикалистским редуцированием совокупного потенциала и содержания, а на путях развития внутреннего исследовательского потенциала и содержания каждой из наук – в том числе за счёт синергетического междисциплинарного методологического подхода.

Философия и синергетика. Мы отмечали, что в литературе по синергетической тематике помимо видения синергетики в качестве некоей «метанауки» её зачастую предъявляют и как некую новую философию. Определённые поводы для того, чтобы усматривать в синергетике новое

философское учение дают сами основатели этой исследовательской дисциплины. Так, В.П. Курдюмов заявляет синергетику как новое мировоззрение или, по его слову, – *мировидение*. Поскольку же мировоззрение или «мировидение» для исследователя, принадлежащего к академической традиции, так сказать, по определению должно выступать в теоретической форме, постольку понятно, что в данном случае можно было бы (и, думается, – даже *нужно* было бы) без обиняков говорить о новой *философии*. И, собственно, во многих работах В.П. Курдюмова, особенно – в совместных с Е.Н. Князевой, синергетика и выступает в качестве методологии создания новой *метафизики* – универсальной эволюционистской схемы мироздания (см., напр.: Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. №12). И. Пригожин тоже не удерживается от того, чтобы не провозгласить свою теорию диссипативных структур – причисляемую не только синергетическим сообществом к синергетике – новой философией, по его формулировке, – «философией нестабильности». У Г. Хакена дело, кажется, не доходит до объявления синергетики философией. Но до конца принципиальной его позицию в этом отношении можно было бы счесть, если бы область применимости синергетической теории он – как и основатели других синергетических школ и многие их последователи – не распространял на Вселенную (т.е. на «всю Вселенную», на «Вселенную в целом»).

Именно эта некорректная претензия, претензия придавать синергетической теории вселенскую размерность, является основной причиной, затрудняющей понимание действительного характера взаимоотношений синергетики и философии, философии и синергетики. Мы отмечали в своём месте, что в новейшее время в науке, в общем, было осознано, что так называемые универсальные законы (т.е. известный класс законов физики) имеют не вселенскую размерность, а действительны для наблюдаемой части Вселенной (имеют метагалактическую размерность, границу которой физики называют «горизонтом событий»). Но синергетика, вероятно, в силу своей сравнительной молодости до сих пор не переболела «вселенским универсализмом». Основатели синергетики, многие другие крупные учёные, чаще всего произвольно, в порыве увлечения созиданием нового научного направления, «забывали» критически взглянуть на проблему границ новой предметной области и потому-то наивно усматривали в синергетике и философскую «составляющую», даже не пытаясь обосновать правомерность этого усмотрения. Причём, если учёные, представляющие первый ряд синергетического сообщества, всё-таки более или менее осторожны в демонстрациях философской «составляющей» синергетики и её – в качестве философии – познавательных возможностей, так что можно их понять и так, что название синергетики философией – это больше метафора, чем дефиниция, то в среде синергетиков не первого ряда находятся теоретики, пытающиеся предельно серьёзно заявить о существовании

«синергетической философии».

Приведём два примера таких попыток, которые, на наш взгляд, являются особенно выразительными примерами абсурдности притязаний будто бы состоятельности «синергетической философии».

Первый пример относится к синергетике в функции методологии. Один из авторов утверждает, что синергетическая методология альтернативна диалектике. Синергетика призвана стать основным методом научного познания. И синергетическая методология – не больше, и не меньше! – «либо будет включать диалектику как частный метод синергетики – и то лишь для некоторых областей, – либо вообще заменит её принципиально новыми подходами к действительности». В чём же дело? «Дело в том, – поясняет цитируемый автор – что синергетика по-иному, чем диалектика, особенно в её материалистической модификации, решает проблему онтологии и гносеологии». Синергетика выступает «как новое мировидение, мировосприятие, коренным образом меняющее понимание необходимого (закономерного, детерминированного) и случайного в самых основах мироустройства». Вместо диалектико-материалистической позиции детерминизма синергетическая методология выдвигает позицию «вероятностной случайности», вместо трактовки случайного как формы проявления необходимого – понимание случайного как «гадательного случая» (что такое? – В. М.). (Венгеров А. Синергетика и политика // Свободная мысль. 1993. №4. С. 56 – 57).

Прежде всего, надо заметить, что в цитированных соображениях опять-таки имеет место смешивание науки и философии. Если синергетика, согласно этим соображениям, претендует стать вместо диалектики основным методом *научного* познания, то это намерение абсурдно, поскольку диалектика – метод не научного, а собственно философского познания (см. в наших лекциях раздел 1.5). И если бы синергетическая методология на самом деле была бы альтернативна диалектическому методу, то и она должна была бы в таком случае стать собственно философским – но тогда не научным – методом познания. Беда в том, что если синергетика есть научная дисциплина и выступает в качестве научного исследовательского подхода (а в лице своих представителей первого ряда она ни за что не отказалась бы и не откажется от своей научной идентичности), то она не может одновременно выступать и в качестве философского метода. Философская и научная методологии взаимосвязаны, но не тождественны. Их взаимосвязь имеет сложный и непрозрачный характер, а, значит, если в том есть потребность, должна специально изучаться в каждом особом случае. В частности, – в случае взаимосвязи диалектического метода и синергетической методологии.

Сложный характер взаимосвязи диалектики и синергетического подхода обнаруживается сразу же, как только мы начинаем соотносить их отдельные принципы и категории. Как, скажем, упоминаемые в рассматриваемом тексте принципы и категории, относящиеся к решению

проблемы детерминизма. Что касается философского решения проблемы детерминизма, то в рамках диалектико-материалистической, марксистской философии оно действительно состоит, согласимся, в признании детерминизма и, соответственно, в толковании случайности как формы проявления необходимости. Но в философии существует множество течений и, значит, диалектических решений этой проблемы также множество. В этом и состоит специфика философии и философской методологии, что, если иметь в виду философию в целом, всякое конкретное решение той или иной проблемы, в том числе – проблемы детерминизма, является проблематичным, в то время как наука ориентируется на вполне определённое решение. Почему же на основании расхождения только с одной философской версией решения проблемы детерминизма отвергается диалектический метод вообще? Нам дают понять – потому, дескать, что именно данная версия оказалась воспринятой в науке и господствовала в ней до появления синергетики. Но это не совсем так – марксизм возник в девятнадцатом веке, а наука вместе с признанием ею детерминизма и понимания случайности как формы необходимости возникла задолго до этого: в шестнадцатом – семнадцатом веках. То, что в рамках марксистской диалектики было выработано решение проблемы детерминизма, совпадающее с установкой, лежащей в основании науки – это, конечно же, делает огромную честь марксистскому применению диалектического метода. Если даже прежний вариант решения этой проблемы в марксизме устарел, то это не причина для отвержения диалектики, поскольку, повторим, надо ещё было бы уяснить, не найдётся ли в современной философии другое, адекватное времени решение проблемы. Ведь, добавим теперь, философия исторически, благодаря, в том числе, и марксизму, подтвердила способность диалектического метода быть инструментом разработки фундаментального для науки принципа детерминизма.

Скажем ещё, что вовсе не факт, что синергетика настолько иначе заставляет решать проблему детерминизма, что прежнее решение просто-напросто упраздняется в пользу признания полной независимости случайности от необходимости («гадательный случай»), т.е. – в пользу индетерминизма. Ближе всего к позиции индетерминизма среди представителей первого ряда синергетического сообщества стоит И. Пригожин – мотивы индетерминизма особенно заметны как раз в его статье «Философия нестабильности», в которой он отдаёт дань притязаниям синергетики («теории диссипативных структур») на «философичность». Но вот позиция С.П. Курдюмова, изложенная в интервью по поводу указанной статьи И. Пригожина и опубликованная вместе с ней (см.: Вопросы философии. 1991. №6. С. 46 – 57): «На мой взгляд, как это ни парадоксально, Пригожин, по крайней мере, в данной статье, слишком расширил роль нестабильности, настаивая на принципиальной непредсказуемости поведения сложных систем (к которым, несомненно, принадлежит и наш мир в целом)». Пригожин близок к индетерминизму, когда анализирует феномен странного

аттрактора. В этой связи Курдюмов подчёркивает: «Однако не следует забывать, что странный аттрактор – это именно область в фазовом пространстве, а не всё пространство в целом. <...> Поскольку же такая область ограничена (а, значит, в какой-то степени предсказуема) и поскольку возможны отнюдь не какие угодно состояния, постольку имеет смысл говорить о наличии здесь элементов детерминизма. Несмотря на то, что мы переходим в сферу вероятностного поведения объекта, вероятность в данном случае не как угодно произвольна – что говорит о необходимости сохранения представлений о детерминизме (пусть и модифицированных)».

Нельзя не признать убедительность поправок С.П. Курдюмова в отношении позиции И. Пригожина с её индетерминистической тенденцией. Из чего мы вправе сделать вывод: возникновение синергетики требует не отбрасывания принципа детерминизма, как он был разработан в философии, конкретнее – в диалектико-материалистической философии, в частности – в традиции марксизма. Что ставит синергетика на повестку дня, так это необходимость дальнейшего осмысления и уточнения решений проблемы детерминизма, что, в общем-то, является обычным делом для всякого живого философского учения. Сказанное тем более справедливо, что синергетика не даёт оснований для того, чтобы особой разновидности детерминизма, с которой она имеет дело, придавать универсальную размерность; синергетика открывает лишь отдельные области реальности, в которых детерминации действуют особым образом.

Таким образом, синергетическая альтернатива диалектическому методу столь же не убедительна, как и рассмотренная в предыдущей лекции альтернатива диалектике в виде попперовского «метода проб и ошибок». Обе эти альтернативы, как и всякие другие попытки «отменить» диалектический метод, заведомо несостоятельны по той простой причине, что диалектический метод нельзя «отменить», не «отменив» философию.

Второй пример относится к синергетике, выступающей в качестве «картины мира». В работах одного из авторов, провозглашающих приверженность «синергетической философии», утверждается, что создаваемая синергетикой глобальная (универсальная) эволюционная картина мира имеет «философский смысл». Поскольку новая философия строится как учение об эволюции Вселенной, постольку это «позволяет, прежде всего, выполнить одну из основных задач философии – объединить в единую систему знаний все их разделы от физики пространства-времени, элементарных частиц, ядерной и атомной физики, неорганической и органической химии, биохимии, биоэволюции до наук о человеке и обществе, включая историю философии как часть истории эволюции человеческого сознания и познания, нанизывая все их на общий стержень эволюции Вселенной». «Если, – рассуждает он дальше, – все прежние философские системы строились интуитивно и связаны с именами своих авторов, то синергетическая философия создаётся подобно науке усилиями многих: каждый вносит свой вклад, как кирпичик, и кирпичики эти подходят друг к другу, если они, как

это принято в науке, получены по одним и тем же правилам <...> Если в XIX и начале XX вв. считалось, что единственным процессом, идущим во Вселенной, является движение к тепловой смерти, связанное с ростом энтропии, то к концу XX в. выяснилось, что навстречу ему идет процесс самоорганизации, связанный с ростом негэнтропии = информации. Суператтрактором этого процесса является полное или абсолютные знание = абсолютный порядок». (Косарев В.В. Трансгуманизм и синергетическая философия // Международные чтения по теории, истории и философии культуры. СПб. 2004. №20. С. 296 – 297).

Только что цитированные рассуждения замечательны тем, что развёрнутые в них следствия из типичного для литературы по синергетике смешения научного статуса данной дисциплины с притязанием на то, чтобы выступать и в качестве философии, с обескураживающей откровенностью обнаруживают, к каким абсурдным результатам в представлениях о картине мира ведёт это смешение науки и философии. Действительно, если принимать за само собой разумеющееся, что создаваемая синергетикой за счёт интеграции соответствующих знаний из других наук эволюционная картина мира имеет вселенскую размерность (а не размерность наблюдаемого мира), то разве «синергетическая философия» не должна казаться имеющей такое достоинство науки как эмпирическая подтверждаемость добываемых ею теоретических знаний? И потому разве не должна казаться «синергетическая философия», способной дать – наконец-то! – абсолютное знание о своём (якобы) предмете – эволюционирующей Вселенной? Конечно, для этого приходится создавать фантомный образ новой философии – невозможной именно как философия. Нам предлагается забыть, что философия по самому смыслу этого слова и, конечно, по смыслу философского дела есть не мудрость, состоящая в постижении абсолюта и достижении абсолютного знания, а только стремление к мудрости. Предлагается вообразить, что философское знание эмпирически подтверждаемо; что философия может обойтись без индивидуальной формы авторства и без интуитивного способа постижения мира.

Так как концепция глобального эволюционизма, предъявляемая в качестве синергетически обоснованной картины мира, является, судя по тем немногим основательным и влиятельным трудам, в которых эта картина мира разрабатывается (труды Э. Янча, В. Эбелинга совместно с Р. Файстелем и А. Энгелем, работы Р.С. Карпинской, В.В. Казютинского и некоторых других авторов), обобщением разных научных концепций и данных об эволюции (соответствующие научные дисциплины с большей или меньшей полнотой перечислены, в частности, в цитированном выше тексте), то очевидно, что эта картина мира является собственно научной картиной мира, т.е. картиной наблюдаемого, окружающего мира. И поскольку, далее, никаких иных концепций, которые могли бы рассматриваться на предмет их возможного метафизического характера, от лица синергетики не предъявляется, то очевидно и то, что никакой синергетической философии не существует.

Больше того, по крайней мере, до тех пор, пока в синергетическом сообществе не будет адекватно осознана проблема специфики и соотношения философии и науки, синергетика в качестве особого философского учения в принципе не возможна.

Реальное значение синергетики в плане открытия новых возможностей для философского осмысления проблематики эволюционной картины мира, создаваемой современной наукой, состоит не в том, что она, будучи наукой, выступает будто бы ещё – каким-то невозможным образом – и в качестве философии, придающей метафизический статус картине эволюционирующего мира, а в том, что синергетика играет важную роль в перестройке взаимоотношений философии и науки. Суть происходящей перестройки хорошо, на наш взгляд, отражена в следующем аналитическом суждении: «... Вместе с разработкой в середине XX столетия основных идей общей теории систем и кибернетики, научное познание окончательно вступило в качественно новую фазу своего развития – фазу формирования междисциплинарного знания. Вместе с формированием этого знания наступает новый этап во взаимоотношении между наукой и философией, который характеризуется постепенным переходом интегрирующей и синтезирующей научные знания функции (во всяком случае, части ее) от философии к науке. Следовательно, вместе с появлением междисциплинарного знания наука начинает постепенно как бы "отбирать" у философии функцию синтеза научного знания, которую она до тех пор почти единолично выполняла. Однако отсюда не следует делать поспешный вывод о том, что путь к этому синтезу либо уже, либо будет совсем перекрыт для философии. Как раз наоборот, философия играла, играет и будет играть важную роль при формировании целостной общенаучной картины мира. Вопрос здесь может быть поставлен лишь в том плане, что философия будет действовать в этом процессе, а, следовательно, и в синтезе научного знания не в качестве "единоличного монополиста", как дело обстояло прежде, и даже не как главное "действующее лицо", а будет участвовать в нем наравне или, точнее, наряду с другими "действующими лицами". Таким образом, вместе с формированием междисциплинарного знания философии приходится отказываться от роли "первой скрипки" в синтезе научного знания, точно так же как она была вынужденной ранее отказаться от такой же роли в непосредственном изучении и исследовании природы вместе с зарождением и развитием естествознания». (Аль-Ани Н.М. Обладает ли синергетика философским статусом. 2000 // Интернет. Сайт «Цифровая библиотека по философии». Режим доступа: <http://bobrdobr.ru/nhfa>).

Думается, что осмысление в рамках философии науки глобально-эволюционной картины (окружающего) мира, формирующейся в междисциплинарном синтезе под интегрирующим воздействием синергетики, теперь уже с предельной остротой ставит проблему адекватной демаркации философии (метафизики) и науки. От того, как будет решаться эта проблема, в дальнейшем будет прямо и непосредственно зависеть

плодотворность взаимодействия этих двух видов теоретического познания.

13.3. Экологическая этика и современная наука

Римский клуб в осознании экологического кризиса как глобальной проблемы современности. Актуальность экологической этики. В 1968 г. итальянский промышленник и социальный исследователь Аурелио Печчеи (1908 – 1984) и британский учёный-химик, директором по вопросам науки ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития, объединяющая многие экономически развитые страны мира) Александр Кинг (1909 – 2007) основали международную общественную организацию – Римский клуб. Печчеи стал первым президентом этой организации, позже её возглавлял также и Кинг. Главной задачей Клуб ставил исследование проблем социального – в самом широком смысле этого слова – развития, имеющих глобальное значение, и привлечение внимания мировой общественности и правительств к таким проблемам путём публикации и организации обсуждений докладов о результатах их, проблем, исследований.

Римский клуб для того, чтобы справиться с поставленной задачей, должен был предстать авторитетной международной организацией. Основатели Клуба пригласили войти в него представителей высших кругов из сфер политики, финансов, культуры, науки многих стран мира. В частности, в разные годы в Клуб входили от СССР – России видные учёные разных специализаций, академики Д.М. Гвишиани, Е.К. Фёдоров, Е.М. Примаков, С.П. Капица, А.А. Логунов, В.А. Садовничий, а также известный писатель Ч.Т. Айтматов. Количество членов Клуба ограничено 100 человеками. Клуб стремится строить свою деятельность, обеспечивая свободу и независимость суждений своих членов. Так, члены правительств не могут быть членами Клуба. Авторы докладов, в которых отражаются результаты исследований глобальных проблем и рекомендации о путях и способах их решений, не могут находиться под каким-либо давлением. Вместе с тем для публикации результатов деятельности Клуба требуется их коллективное одобрение. Подготовленный кем-либо из членов доклад по определённой проблеме рассматривается и утверждается клубом на его специальной конференции, нередко в присутствии широкой публики – политиков, учёных, представителей прессы. После утверждения доклад официально, под эгидой Клуба, публикуется и устраиваются его обсуждения в разных аудиториях и странах мира.

Для исследовательского стиля Римского клуба характерно построение глобальных математических моделей изучаемых аспектов мирового развития и основательное фактологическое их документирование. В теоретико-методологическом плане это были пионерные исследования, что также придавало и придаёт им весомость и авторитетность.

Исследования Римского клуба нацелены на обнаружение негативных тенденций в развитии цивилизации, развенчивают технократический миф об

экономическом росте как единственном эффективном средстве решения всех проблем, осуждают гонку вооружений, направлены на поиск путей повышения благосостояния людей и улучшения качества их жизни, на поиск путей гуманизации человека и мира, на сохранение окружающей среды.

Римский клуб внёс значительный вклад в исследование проблем экологического кризиса и перспектив развития биосферы. Собственно, исследованию проблем экологического кризиса отводится центральное место в первом же исследовании, заказанном Римским клубом Джею Форрестеру (род. в 1918 г.), профессору Массачусетского технологического института, специалисту по теории управления. Д. Форрестер опубликовал результаты этого исследования в 1971 г. в книге «Мировая динамика». В развитие исследования Форрестера Римский клуб поручил его молодому коллеге, профессору того же института Деннису Медоузу (род. в 1942 г.) с его исследовательской группой усилить анализ за счёт разработки методологии «глобального моделирования». Исследование Д. Медоуза и его сотрудников в 1972 г. было опубликовано в качестве первого доклада Римскому клубу под названием «Пределы роста».

Основной целью исследования Форрестера – Медоуза являлся прогноз экологического состояния планеты. Концепция авторов такова: вследствие быстрого роста населения Земли (ежегодный прирост населения во второй половине XX века приближался к 2%, что справедливо расценивалось как «демографический взрыв») экспоненциально увеличивается производство продовольствия и истощается земля, растёт промышленное производство и иссякают минеральные ресурсы. Сильно прогрессирует загрязнение окружающей среды, что повлечёт в первые десятилетия XXI в. серию природных и техногенных катастроф. Чтобы предотвратить катастрофическое развитие событий необходимо остановить неуправляемый рост населения, промышленного и сельскохозяйственного производства. В модели Медоуза впервые определяются физические пределы роста: общая площадь потенциальных пахотных земель – 3,2 млрд га (вдвое больше, чем в 1970 г.); максимальная урожайность втрое выше среднемирового показателя 1970 г.; общие доступные запасы невозобновляемых ресурсов в 250 раз больше, чем в 1970 г.; уровень поглощения загрязнителей биосферой в 25 раз выше, чем в природных экосистемах 1970 г.

Концепцию Форрестера – Медоуза критиковали за неомальтузианскую позицию («остановить рост населения»), за игнорирование обратной связи (реакция социальных систем на угрожающие тенденции и т. д.). В последующих исследованиях авторы докладов Римскому клубу, учитывая критику, совершенствовали свою позицию и методологию исследований. Деятельность Римского клуба продолжается поныне. Но её дальнейшее рассмотрение выходит за пределы задач нашей лекции.

Для нас важно подчеркнуть, что исследования Д. Форрестера – Д. Медоуза показали, что экологический кризис имеет характер глобальной проблемы современности. Этот вывод стал после публикации и обсуждений

книги Форрестера и доклада Медоуза Римскому клубу достоянием мирового общественного мнения. Это дало сильный толчок формированию всё шире осознаваемой потребности в новом отношении к природной среде. В общественном сознании, особенно в сознании людей, связанных с природоохранной деятельностью, не в последнюю очередь – среди учёных, актуализировался запрос на формирование экологической этики, предпосылки которой ранее уже создавались некоторыми выдающимися мыслителями.

Определения экологической этики, проблемная ситуация в экологической этике. *Экологическая этика*, как ясно уже из самого термина, является исторически новой формой нравственных отношений, актуализировавшейся в, так сказать, «традиционной» («вечной») этике в связи с развитием экологии (от др.-греч. οἶκος – обиталище, жилище, дом, имущество и λόγος – слово, понятие, учение) – науки, возникшей только в 19 веке (термин изобретён основоположником экологии Э. Геккелем (1834 – 1919)). Экологическая этика, как относительно самоопределившаяся форма этики, сложилась в 1970-е гг. Её основоположниками чаще всего называют двух ранее выступивших мыслителей: немецкого врача Альберта Швейцера (1875 – 1965) и американского эколога Олдо Леопольда (1887 – 1948). Но, на наш взгляд (о чём ниже скажем особо), к основоположникам экологической этики следовало бы также обязательно причислять ещё, как минимум, одного человека – Владимира Ивановича Вернадского (1863 – 1945), русского мыслителя, выдающегося учёного, создателя учения о биосфере и ноосфере.

Экологическая этика является совокупностью нравственных норм, призванных регулировать отношения человека, человеческих сообществ с природой, а конкретнее – с живыми существами, взятыми на надорганизменном уровне (т.е. на уровне разного рода сообществ, популяций, видов) и в единстве с условиями их существования и воспроизводства, т.е. взятыми в качестве экосистем (**Определение I**).

Конечно, отношения человека к природе всегда регулировались нравственными нормами хотя бы уже потому, что эти отношения включены в отношения между людьми по поводу природы, природных объектов, а любые отношения между людьми не могут не иметь нравственного измерения. Поэтому, на наш взгляд, правильно было бы подчеркнуть, что новизна характера нравственных отношений человека к природе, выразившаяся в возникновении экологической этики, проистекает из того, что они стали предметом специального осмысления или, если сказать иначе и точнее, – предметом *теоретического* осмысления. То есть, речь должна бы идти не о какой-то новой этике как альтернативе «традиционной» этике (ибо этика вообще может быть только «традиционной», «вечной», поскольку в этике выражается сущность человека как родового, «вечного» существа), а именно об исторически новой *форме* нравственных отношений человека к природе, о новой *форме* «традиционной» этики.

Правда, поскольку возникновение экологической этики связано с развитием экологии как *науки*, постольку, казалось бы, можно говорить не просто о теоретической форме экологической этики, а об её *научной* форме. Думается, однако, что в обозначенном плане ситуация в экологической этике не однозначна.

В экологической этике следует выделить две основные ориентации. Одна из них состоит как раз в противопоставлении экологической этики «традиционной» этике и провозглашении первой в качестве некой будто бы совершенно новой этики, призванной сменить «традиционную» этику. Такая претензия оправдывается тем, что «традиционной» этике вменяется в вину пренебрежение к природе, проистекающее, как утверждают сторонники данной ориентации, из её антропоцентризма. Что, как предполагается, и привело, в конце концов, к современному глобальному экологическому кризису. На смену антропоцентристской «традиционной» этике должна будто бы прийти этика, признающая независимую от человека самоценность природы. Этика должна стать из антропоцентристской – биоцентристской или, шире, натуроцентристской. В духе данной ориентации экологическую этику определяют, например, так: «Экологическая этика – учение о моральных отношениях человека с природой, основанных на восприятии природы как морального партнера, равноправии и равноценности всего живого, а также ограничении прав и потребностей человека» (Успенский К.В. Экологическая этика (лекция) // Публикация в Интернете, режим доступа:<http://www.endemys.fatal.ru/etica.html>) (**Определение II**).

По сути, в характеризуемой ориентации возможность решения проблемы глобального экологического кризиса ставится в определяющую зависимость от выработки и применения нового («совершенно нового») этического учения. Такая задача имеет, конечно, теоретический характер, но не является научной, ибо этика – философская, а не научная дисциплина. Мы бы сказали, что в соответствии со смыслом био-и/или натуроцентристской ориентации правильной было бы говорить не об экологической этике, а об *этической* («этизированной») экологии.

Другая ориентация в экологической этике предполагает, что этика и не может не быть человекоцентристской, поскольку субъектом этических отношений, как и всяких других *отношений*, выступает именно и только человек (люди), но не какие-либо иные живые существа или, тем более, не какие-либо неживые природные сущности (объекты). Нравственные отношения человека к природе есть нравственные отношения между людьми по поводу природы как условия, среды и средства их жизни и жизнедеятельности. Этика, повторим, это, прежде всего, совокупность вечных нравственных норм. Соответственно, изменения в области этики проистекают из изменения характера взаимодействий людей по поводу каких-либо вещей, в нашем случае – по поводу природы, живой и неживой, затрагивая лишь форму, но не суть нравственных отношений. Вследствие этого экологическая этика в данном случае является способом обновления

нравственных отношений к природе на основе развития экологии как *науки*, призванной исследовать действительный характер изменений в области практических взаимодействий человека с природой и предлагать практические меры для преодоления глобального экологического кризиса. Таким образом, в рамках данной ориентации экологическая этика способна выступать в качестве *научно-теоретической* дисциплины и являться в точном смысле *экологической* («экологизированной») этикой. Данное в начале нашей лекции определение экологической этики, **Определение I**, соответствует именно этой – человекоцентристской – ориентации, которая является, как вытекает из высказанных нами соображений, единственно уместной и адекватной сути дела.

Между тем, надо признать, что справедливость высказанных нами оценок основных ориентаций в экологической этике не является очевидной для многих авторов. Судя по состоянию литературы по экологической этике, в ней явно или неявно преобладает, напротив, био- и/или натуроцентристски ориентированная позиция, выдвигаемая в качестве альтернативной человекоцентристской ориентации. Что, в частности, видно хотя бы уже из того факта, что основоположниками экологической этики обычно называют лишь две упомянутые выше фигуры – А. Швейцера и О. Леопольда. Этическое учение А. Швейцера, в центре которого стоит «этика благоговения перед жизнью» послужила основой для биоцентристской ориентации в экологической этике. В учении О. Леопольда провозглашалась необходимость включения в единое этическое сообщество (его он назвал «землёй», а своё учение соответственно – «этикой земли») в качестве, так сказать, моральных партнёров человека водных, почвенных, растительных объектов и животных. Что и послужило позже основой для более широкой, чем биоцентристская, натуроцентристской ориентации в экологической этике. То есть, историография экологической этики, называющая чаще всего её основоположниками лишь А. Швейцера и О. Леопольда, уже тем самым действительно закрепляет преобладающее положение био- и/или натуроцентристской ориентации в экологической этике – в противоположность ориентации человекоцентристской.

В противном случае, т.е. в случае более широкого признания хотя бы равной значимости и правомерности человекоцентристской ориентации, трудно было бы обойти имя такого мыслителя и учёного как В.И. Вернадский. Научные исследования и учение В.И. Вернадского о биосфере, развитие которой он связывает с перспективой становления ноосферы – сферы научного разума как способа гармонизации отношений человека и природы, исходят из того и обосновывают то, что человек занимает центральное положение в биосфере и играет центральную роль в её развитии. Научно-теоретическая фундаментальность учения В.И. Вернадского обеспечивает способность этого учения служить и фундаментальным основанием экологической этики.

Впрочем, то, что литература по экологической этике, будучи по преимуществу западной, обходит имя В.И. Вернадского, отчасти, вероятно, объясняется тем, что Запад вообще не склонен замечать вклад России в мировую мысль. Но всё же в данном случае главная причина того, почему игнорируется основополагающее значение учения Вернадского для экологической этики, состоит всё-таки именно в том, что в литературе преобладает позиция «этизированной» экологии, для которой его учение неприемлемо в качестве основополагающего. Недаром, если в зарубежной литературе по экологической этике имя Вернадского просто не фигурирует, то в современных отечественных работах, следующих в русле био- и/или натуроцентристской ориентации, но и не могущих обойти упоминанием фигуру такого выдающегося соотечественника, как В.И. Вернадский, можно встретить прямые утверждения, что будто бы его учение враждебно экологической этике (см., напр.: Борейко В.Е. Прорыв в экологическую этику // Общественный экологический Internet-проект EcoLife, режим доступа: <http://www.eclife.ru/education/apress/etica/>).

На наш же взгляд, тупики абсурда, в которые влечёт био- и/или натуроцентристская ориентация, преодолеваются, так что спасается положительное содержание всех поисков востребованной новейшим временем экологической этики, на путях синтеза разных подходов в рамках человекоцентристской ориентации, в основаниях которой центральное положение призвано занимать учение В.И. Вернадского.

Далее мы рассмотрим нашу тему в обозначенном ракурсе.

Био-и/или натуроцентристская ориентация в экологической этике. В начале 1920-х гг. началось этико-философское творчество А. Швейцера. В работах «Культура и этика» (1923 г.), «Учение о благоговении перед жизнью» (1963 г.) он развивает мысль, что кризис современной культуры обусловлен неистинностью её этики. Исходным положением истинной – новой – этики должно стать признание личного существования только благодаря причастности к всеобщей воле к жизни. Вместо декартовского основания истинности, выраженного в тезисе: «Я мыслю, следовательно, я существую», надо исходить из положения: «Я есть жизнь, которая хочет жить, я есть жизнь среди жизни, которая хочет жить». По-декартовски понимаемое основание истинности несостоятельно, поскольку лишено этического смысла, предлагаемое же Швейцером основание истинно, поскольку предполагает благоговение перед жизнью (выражение «благоговение перед жизнью» принадлежит французскому писателю XIX века Виктору Гюго). Благоговение перед жизнью требует сочувствия, сострадания, любви ко всем живым существам, независимо от их положения и иерархии в природе, от степени их близости к человеческой природе, ибо истинная этика может быть только абсолютной, но ни в коем случае не относительной. «Поистине нравствен человек, – говорит Швейцер, – только тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать любой жизни, которой он может помочь, и удерживается от того, чтобы причинить

живому какой-либо вред. Он не спрашивает, насколько та или иная жизнь заслуживает его усилий, он не спрашивает также, может ли она и в какой степени ощутить его доброту. Для него священна жизнь, как таковая. Он не сорвет листочка с дерева, не сломает ни одного цветка и не раздавит ни одного насекомого».

Но нельзя обойти очевидную проблему, состоящую в том, что воля к жизни – и человеческая также – пробивает себе дорогу, в том числе, путём утверждения жизни одних живых существ за счёт жизней других существ. «Мир, – признаёт Швейцер, – представляет собою жестокую драму раздвоения воли к жизни. Одна жизнь утверждает себя за счет другой, одна разрушает другую». Как же, в таком случае, возможно на деле сохранять верность требованию не нанести вред никакому живому существу? Швейцер видит выход в следующем: человек, «если он руководствуется этикой благоговения перед жизнью, то он наносит вред жизни и уничтожает её лишь под давлением необходимости и никогда не делает это бездумно. Но там, где он свободен выбирать, человек ищет положение, в котором он мог бы помочь жизни и отвести от нее угрозу страдания и уничтожения».

Эта оговорка, по сути, сводит возможность реального следования провозглашённому учению с его будто бы абсолютной нормативностью к весьма относительным нормам – к мерам по облегчению мучений животных, обрекаемых на уничтожение природой и человеком. Конечно, это важный аспект совершенствования реальной нравственности людей. Именно этот аспект и получил реальное развитие в общественных инициативах и правовых установлениях новейшего времени. Но, очевидно, что здесь имеет место не реальное ниспровержение прежней этики, а не более, чем призыв к этому. К тому же сам Швейцер мало задумывался о том, способно ли его учение обладать действенной силой. Так, хотя он предполагал в качестве способа придания действенности своему этическому учению необходимость правового оформления его нормативности, но, в общем, к общественно-правовым установлениям относился скептически, возлагая ожидания этического обновления не столько на соответствующие изменения общества, сколько на индивидуальное человеческое начало отдельных героических личностей. Надо заметить также, что мотив и исходный пункт теоретических исканий Швейцера лежат исключительно в сфере этики как таковой, не имея никакого отношения к области экологии и реальной экологической ситуации. Правда, в заключительный период своего творчества Швейцер высказывал мысль о необходимости распространения этики на отношения человека к природе в целом. Но он имел в виду лишь предельное расширение той же «этики благоговения перед жизнью», т.е. имел в виду природу как вселенскую совокупность живых существ, оставляя вне внимания не только отношения живой и неживой природы, но и отношения внутри живой природы. Это понятно – Швейцер не имел экологической компетенции.

В вышедшей в 1949 г. посмертно (автор погиб при тушении лесного

пожара) книге Олдо Леопольда «Календарь песчаного графства» (имеются в виду истощённые песчаные почвы на ферме автора в штате Висконсин, США) разработка темы этического отношения к природе обоснована добротным научным анализом экологических проблем в Соединённых Штатах и анализами некоторых экологических проблем в ряде других регионов мира. Но экологическая компетенция автора, – в силу общего состояния экологической науки его времени – ещё не настолько высока, чтобы позволить делать точные обобщения высокого уровня. Что, впрочем, признавал и он сам. Его обобщения страдают приблизительностью и, зачастую, они не более, чем метафоричны. Собственно, на чём настаивает автор, так это на том, что поскольку вмешательство человека в течение природных процессов неизбежно, постольку от него требуется сугубая осторожность. Здесь нет речи о благоговении перед жизнью любого и каждого отдельного живого существа. Главное требование, значимое для этики, по Леопольду, – не нарушать некий баланс между членами сообщества «земля». Хороша, – говорит О. Леопольд, – «любая мера, способствующая сохранению целостности, стабильности и красоты биотического сообщества. Всё же, что этому препятствует, дурно».

Но разве является чем-то большим, чем метафорой, следующее утверждение Леопольда: человек, создавая и следуя этике земли, должен осознавать, что он, дескать, «рядовой и равноправный член» этого сообщества? Разве человек объективно не играет особую, далеко не «рядовую» роль в экологических сообществах? Не исправляет положения и уточнение О. Леопольда, что характер отношений в сообществе земли передаёт не метафора «равновесия в природе», а образ «биотической пирамиды», в соответствии с которым человек оказывается, вроде бы, не совсем рядовым членом биоты, а «стоит на одной из промежуточных ступеней рядом с медведями, енотами и белками, которые едят как мясную, так и растительную пищу». Но и это опять-таки в лучшем случае метафора, хотя бы потому, что будь человек просто одним из подобных названным животным, говорить о самой возможности какой бы то ни было этики, как и той же этики земли, было бы попросту бессмысленно.

Обострение экологических проблем, как считает О. Леопольд, происходит оттого, что государство, на которое ложится всё больший объём природоохранных мер, перестаёт с ними справляться, в то время как частные собственники природных объектов осуществляют только те меры, которые приносят им прямую выгоду. Этика земли призвана восполнить охрану природы в части, которая лежит за пределами мер, дающих непосредственную экономическую прибыль. Но как пробудить экологическую совесть, о нужде в которой говорит Леопольд? Он связывает усиление действенности этики земли с её превращением из индивидуального феномена в общественно значимый фактор. Но это ведь предполагает необходимость изменения социально-экономического строя, а об этом Леопольд умалчивает. Он вообще не даёт какого-то внятного решения по

вопросу о придании действенности прокламируемой им этике земли. И, однако же, вероятно, именно невнятные или двусмысленные риторические формулы о «праве на существование», по сути, всех известных природных объектов в силу того, что без них невозможна целостность биотических сообществ, были своеобразно восприняты публикой. Нельзя, например, согласно О. Леопольду, по упомянутой причине отказывать в «праве на существование» хищным животным или болотистым ландшафтам, хотя и те, и другие по видимости противоречат задаче обеспечения экономической прибыльности. Подобные высказывания О. Леопольда о «праве» природных объектов «на существование», взятые к тому же в контексте известного «уравнивания» им человека и животных, и были, судя по всему, истолкованы некоторыми его поклонниками в юридическом ключе (который, возможно, он сам и вовсе не имел в виду) так, как если бы природные объекты на самом деле способны выступать в качестве субъектов права и сами по себе, независимо от людей, обладать неким «правом».

В очерке «Права природы. История экологической этики» современного американского автора Родерика Нэша (Nash, Roderic) подчёркивается, что восприятие учений А. Швейцера и О. Леопольда в США и других странах Запада было подготовлено традицией либеральной социально-философской мысли с её идеей естественных прав. Р. Нэш называет эту традицию «либерализмом природных прав». Но правильной было бы в данной связи говорить об идее «естественных прав человека» – именно такая идея, а не идея «природных прав вообще» характерна для традиции либерализма. На самом деле, и либерализм, подобно другим течениям социально-философской мысли, если говорить о его значении для экологической этики, содержит в себе скорее человекоцентристскую ориентацию, нежели био- и/или натуроцентристскую ориентацию. То есть, едва ли уместны ссылки на традицию либерализма как на придающую будто бы особый авторитет и основательность био- и/или натуроцентристской ориентации в экологической этике. Другое дело, что некоторые, в основном, далеко не самые значительные, представители либеральной мысли, те, которых упоминает Р. Нэш (в 19 веке это И. Бентам, Генри Солт, в начале 20 века – А. Н. Уайтхэд, Говард Мур, Роял Диксон, в середине 20 века – Поль Вайс и др.) действительно в чём-то предвосхитили ту тенденцию мысли, которая имела место в учениях А. Швейцера и О. Леопольда и которая была в 1970-е гг. воплощена в течение мысли и даже – в социальное движение борьбы за «права животных» и шире – за «права природы»; борьбы, ставшей главным смыслом био- и/или натуроцентристски ориентированной экологической этики. Своим широким распространением и общественным резонансом данное движение вообще обязано не только и даже не столько социально-философской и, тем более – научной, основательности, сколько, напротив, профанированным приёмам теоретизирования и эпатажным манерам пропаганды, обеспечившим внимание масс-медиа к этому движению на фоне обострения глобального экологического кризиса.

С 1970-х гг. проблематику экологической этики на Западе, особенно в США, стали обсуждать в философских журналах. Появились и журналы, посвящённые специально этой проблематике. Издаются книги. Проходят философские и научные конференции по вопросам экологической этики. Но вся эта активность бедна теоретическим содержанием, ибо публикуемые выступления и дискуссии чаще всего сводятся либо к громким заявлениям о необходимости признания «прав животных» и/или «прав природы», либо к критике подобных призывов на очевидном основании отсутствия у животных и природных объектов, в отличие от человека, правоспособности. Но при этом до развития положительных научных и философских оснований экологической этики у критиков идеи «прав животных» и «прав природы» дело, по сути, не доходило. Рассмотрим очерченную ситуацию несколько подробнее.

В опубликованном ещё в 1964 г. эссе о «законных правах природы» американский профессор права Кларенс Моррис заговорил о необходимости придать законные права «птицам, цветам, прудам, диким зверям, камням, лесам и чистому воздуху». Но тогда этот призыв не привлёк внимания. Положение изменилось в 1970-е гг. Так, в 1970 г. поэт Гарри Снайдер поставил в американской прессе вопрос о необходимости рассмотрения прав дикой природы в «правительственных палатах» и выражал надежду, что «новое определение демократии будет подразумевать включение всего природного в планы политиков». В 1971 г. Сан-Франциский экологический Центр выдвинул инициативу проведения «Первой Конституционной Конвенции по признанию существования и прав Великой Семьи». Под Великой Семьёй подразумевалось сообщество всех живых существ. Как писал экожурналист Гарольд Джильям, целью этой Конвенции должно стать «определение того, как можно переписать Билль о Правах к двухсотлетию США в 1976 г. с тем, чтобы утвердить не только права человека, но и права всех живых существ –членов Великой Семьи».

Упомянутые события – только отдельные примеры начала распространения идеи «прав животных» и «прав природы». Особенно же обстоятельное и эпатажное обоснование актуальности признания «прав природы», рассчитанное на внимание широкой публики, было дано профессором университета в Южной Каролине Кристофером Д. Стоуном в опубликованном в 1970-м году эссе «Должны ли деревья обладать правами?». Он написал эссе под впечатлением намерения чиновников передать высокогорную долину в Калифорнийской Южной Сьерре, называемую Минеральным Царём, в эксплуатацию бизнесу. Сьерра-Клуб, экологическая общественная организация этого региона, подал в Калифорнийский суд протест против плана Уолт Дисней Энтерпрайз создать здесь огромный лыжный курорт. Но суд постановил, что раз сам клуб не является пострадавшим объектом, у него нет «статуса» или «законного основания подавать в суд на бизнесменов». Возражая решению суда, Стоун ставит риторический вопрос: справедливо ли данное решение, коль скоро в

результате в долине всё-таки что-то пострадает. Разве не должен суд прислушаться к защите этого «что-то». Стоун возражает против ограничения этого «что-то» как этической общности. Почему моральная общность, спрашивал он, должна ограничиваться людьми или пусть даже не только людьми, но и животными? Желая повлиять на решение Верховного Суда, в который Сьерра-Клубом была подана апелляция на решение Калифорнийского суда, Стоун использует в популярном юридическом периодическом издании беспрецедентный аргумент о том, что общество должно «предоставить законные права лесам, океанам, рекам и другим так называемым «природным объектам» в окружающей среде». Поскольку же природные объекты не могут выдвигать претензии от собственного имени, постольку, как считает Стоун, надо обратиться к юридическому понятию опекунства или попечительства. На законном уровне интересы малолетних или недееспособных людей обычно представляются опекунами. Стоун полагает, что расширение этого принципа может дать озерам и лесам и самой Земле «статус» в американской юридической системе. Он утверждал, что природные объекты обладают определенными потребностями, отрицание которых и привело к ухудшению их состояния. Опекуны, люди, могут оценивать ущерб, наносимый природным объектам и выдвигать иски в их пользу.

Самым необычным в этом предложении было то, что «ущерб» он определял не в отношении к человеку, а в отношении к природе. Вполне серьёзно Стоун утверждал, что в делах, связанных, например, с загрязнением воды, форель, цапли и тополя вправе выступать в роли истцов, вернее, таковыми мы их должны считать. Оценки наносимого им ущерба следует использовать для определения размеров штрафов, которые нужно использовать для восстановления среды их обитания или для создания природной среды взамен той, что была уничтожена.

В Верховном Суде иск Сьерра-Клуба был также отклонён на том обычном для капиталистического общества основании, что Клуб не несёт убытков при том решении, которое в отношении Минерального Царя было принято Калифорнийским судом. Тем не менее, судья Верховного суда Уильям О. Дуглас, занимавшийся иском Сьерра-Клуба, разделял позицию Стоуна. Дуглас лишь попытался уточнить, какие именно люди могут быть наделены прерогативой представлять права природных объектов. Но уточнил ли это, заявив, что такими лицами могут быть те, «кто близко связан с неодушевленным объектом, которому угрожает загрязнение или какое-либо иное причинение вреда»? Едва ли такая обтекаемая формула применима на практике.

Правда, хотя Сьерра-Клуб и не получил права представлять в суде «права» Минерального Царя, но, тем не менее, оказался всё-таки в некотором роде победителем компании Уолт Дисней Энтерпрайз, ибо последняя отказалась от притязаний на долину из-за больших судебных издержек и Верховный Суд передал эту долину Секвойскому Национальному

Парку, т.е. придал ей статус заповедника. Что в итоге было занесено идеологами борьбы за «права природы» в свой актив и, так или иначе, действительно послужило делу популяризации данной идеологии.

Например, идея «прав животных» вызвала положительную реакцию со стороны ряда философов права, которые стали интерпретировать в экологическом ключе чрезвычайно популярную в академической историографии теорию справедливости Джона Ролза, разработанную в 1950-е гг. С этой позиции в 1974 г. Лоуренс Х. Трайб, гарвардский профессор-специалист в области законодательства, предложил к разряду юридически действительных договоров добавить договоры, направленные на защиту «прав животных», считая, что принцип максимально возможной свободы, который, по Ролзу, лежит в основе справедливого законодательства, должен распространяться и на животных. Он считал это необходимым этапом моральной эволюции, который должен последовать после освобождения негров и женщин. Воплотить в юридическую практику идею «прав животных» пытались и ранее возникшие общественные организации «освободителей животных». Джон Лилли, выдающийся защитник дельфинов и других китовых, напомнил, что и требования освобождения угнетаемых человеческих групп зачастую исходили не от них самих, а от других людей. В этой связи он заявлял: «Индивидуальные дельфины и киты должны иметь юридические права, равнозначные правам индивидуальных людей. Отдельным людям и группам людей следует предоставлять права судиться от лица китовых, которым угрожают другие люди». Юрист Люсьен Фавре, поддерживая ту же позицию, предложил поправку к Конституции США о том, что вся «дикая природа должна иметь право на естественную жизнь» и что люди не должны «лишать какое-либо дикое существо жизни, свободы или места обитания без должного законного процесса».

То, что радикализм инициированного Д. Стоуном движения за юридическое оформление «прав природы» и «прав животных» доходит до абсурда, один из безвестных юристов выразил в таком остроумном ироническом стихотворении:

Если у Дугласа все получится –
О Боже, сохрани нас от этого –
Нас засудят озера и холмы,
Желая возмещения убытков.
Великие горы с престижными именами
Станут вдруг сутяжными.
Ручьи станут булькать в судах,
Добиваясь нашего осуждения.
Как я смогу отдыхать под деревом,
Если в любой момент оно может
Подать на меня в суд?
Или наслаждаться игрой с дельфином,

Когда он будет желать моего ареста?
Каждый зверь будет хвататься за закон,
Чтобы показать свою правоту.
В судах дел будет невпроворот,
Они будут завалены делами,
Открытыми после исков земельных участков.
Но месть будет сладка,
Так как я смогу ответить тем же.
Я выдвину обвинение против дерева
Моего соседа за то, что оно сбросит
На меня свои листья.

Но идеология борьбы за «права животных» в редакции Стоуна и его сторонников всё ещё не была пределом абсурдности. До предела абсурдности её доводит, пожалуй, австралийский философствующий эколог Питер Сингер. В большой серии публикаций, изданных в Австралии, США и других странах в 1970 – 80-е гг., он выступает против выращивания животных в пищу и использования их в лабораторных целях. Аморально причинять страдания. Животные же, как и люди, чувствующие и страдающие существа, поэтому следует покончить с практикой животноводства и использования животных в лабораторных целях. Однако, несмотря на очевидную несостоятельность этих взглядов, после выступления Сингера появляется волна публикаций многих авторов, высказывающихся в том же духе. Особенно заметным среди них наряду с Питером Сингером стал Том Риган, профессор философии из Каролингского университета.

Экстремизм теоретиков и пропагандистов идеологии борьбы за «права природы» и особенно – за «права животных» вызвал критику, которая, помимо того, что вела к осознанию ценности и усилению позиции непосредственно антропоцентрической экологической этики, ещё и вызывала раскол внутри самой био-и натуроцентристски ориентированной экологической этики, который опосредованно усиливает опять-таки антропоцентристскую позицию. Выражением указанной тенденции раскола стало возникновение такого течения в экологической этике как так называемая «глубинная экология». Сами теоретики «глубинной экологии» руководствовались стремлением преодолеть недостатки ранее сложившейся био-и натуроцентристской экологической этики именно за счёт радикально последовательного искоренения в ней антропоцентризма. Но, забегая вперёд, скажем, что этот радикальный «анти-антропоцентризм» «глубинной экологии», напротив, вплотную подводил именно к той позиции, борьбу с которой «глубинная экология», вроде бы, вела наиболее последовательно.

Все критики экстремизма борцов за «права природы» и «права животных» направили елеев первую очередь, на самую идею возможности каких-либо «прав» природных существ и объектов. «Глубинные экологи» как раз в попытке наделения нечеловеческих объектов «правами», которыми

способен обладать лишь человек, усматривали неуместную антропоморфизацию экологических отношений; неуместную – так как она является почвой для антропоцентристской этики. От юридика, опирающегося в западных странах на концепцию «естественных прав человека» и предполагающего человека, в первую очередь, в качестве *индивидуального* существа, «глубинные экологи» направляли экологическую этику к иным основаниям: к понятиям процесса и системы, целого, снимающего в себе отдельное и индивидуальное.

«Глубинная экология» возникла в норвежской экологической школе, распространившись затем в США и других странах. Основателем «глубинной экологии», предложившим и сам этот термин, является норвежский мыслитель и общественный деятель Арнэ Нейс, впервые обнародовавший свою теорию в публичной лекции 1972 года, а в следующем году опубликовавший её в статье на английском языке. Он предложил также в качестве синонима термина «глубинная экология» термин «экософия». Теория Нейса сразу получила известность в США и в мире. В США его теорию поддержали, в частности, если говорить об особенно крупных фигурах в теоретической экологии, Джордж Сессинс и Билл Дивалль.

В теории Нейса ключевую роль играет принцип «экологического равенства» – принцип признания того, что все жизненные формы в экосистеме должны в равной мере иметь возможность полноценной самореализации и процветания или, как он ещё выражается, – «счастья». Реки должны иметь полноценную возможность быть реками, горы – горами, животные данного вида – животными этого вида, люди – людьми. Факт же, состоящий в том, что поддержание жизни многих видов живых существ сопряжено с лишением жизни представителей других видов, и что, в частности, наличие человека в экосистеме «обуславливает убийство, эксплуатацию и угнетение» иных её компонентов, является, согласно «глубинной экологии», этически допустимым в той мере, в какой всё это совершается для «удовлетворения жизненных потребностей». С «жизненными» потребностями не совместимы потребности «периферийные», «чрезмерные» или «несущественные». Главным недостатком технической цивилизации стало то, что она разучилась проводить различие между потребностями разного типа. В экосистемах дикой природы хищник и добыча сосуществуют в гармоничных отношениях, предполагающих баланс жизненных потребностей. В этих системах в отношениях между видами отсутствуют, утверждает Нейс, иерархия, доминирование, эксплуатация и власть. Как разъясняет это одна из последовательниц Нейса, например, в африканской экосистеме «лев – муха цеце – антилопа» лев – не «царь джунглей», ибо он не чинит произвол, а живёт в необходимом и выверенном балансе с другими жизненными формами. Антилопы поедают траву, львы убивают антилоп, мухи или люди убивают львов – всё это события, благодаря которым самореализуется каждая жизненная форма. Но современное человечество за счёт техники получило и осуществило выход за

нормы допустимого, пришло к чрезмерному потребительству и использованию сред обитания других жизненных форм, подрывающему их жизнеспособность. Экологическая этика призвана способствовать восстановлению сбалансированности экологических систем. «Глубинная экология» считает, что эта цель достижима на путях значительного сокращения населения и соответствующего снижения воздействия на экосистемы. Для этого необходимы также революционные перемены в экономическом, социальном, политическом и технологическом строе. Некоторые «глубинные экологи» альтернативу существующим порядкам усматривают в «биорегионализме» или «новом проживании», состоящем в культивировании любви к определённому региону и приспособлении своей жизни к нему как к сбалансированной экологической системе.

Вслед за Нейсом «глубинные экологи» развенчивают традиционное природоохранное движение, считая, что главной подспудной целью борьбы этого движения против загрязнения и истощения ресурсов является «здоровье и благосостояние людей в развитых странах», но не благо всего человечества, тем более – не благо всей природы. Развивая взгляды Нейса, Билл Дивалль призывал сохранить природную среду планеты как для нынешнего, так и для «будущих поколений всех существ, скал и деревьев».

Из ныне живущих и особенно авторитетных «глубинных экологов» следует назвать экофилософа из Колорадского университета Холмса Ролстона III, выступившего в 1988 г. с книгой «Экологическая этика» («Environmental Ethics»), и Бэярда Калликотта, профессора философии и природных ресурсов в Висконсинском университете и в университете Северного Техаса, издавшего в 1989 г. работу «В защиту этики земли» («In defence of the land ethics»). Б. Калликотт первым (с 1971 года) стал читать университетский курс экологической этики. Х. Ролстон III исходит из того, что дикая природа, взятая в сообщности её организмов и других элементов, поскольку она выступает в качестве «рождающей среды» обладает «присущей» или «экзистенциальной» ценностью, т.е. некой самоценностью, предполагающей необходимость быть представленной *равноправной* стороной в этике (в «человеческой» экологической этике). Б. Калликотт подчёркивает, что существование экосистемы обладает большей ценностью, чем существование отдельных организмов, пусть даже речь идёт о представителях вида *Homo sapiens*. Оба этих «глубинных эколога» утверждают равноправие всех элементов экосистемы, включая человека, с точки зрения их, элементов, призвания служить поддержанию целостности экосистемы. И однако же этот экологический холизм (от др.-греч. *holos*, «целый, цельный»), так сказать, поглощающий ради утверждения *равноправия* элементов и агентов окружающей среды всякое индивидуальное начало всех отдельных живых существ и даже отдельных их видов, и в том числе – человека как индивида и вида (что дало повод одному из противников этой позиции заклеить её как «экологический фашизм») в то же время вынужден у названных авторов и их сторонников сосуществовать с

с не соответствующим с ним признанием именно *особого, ключевого* положения человека в экосистеме – и как субъекта оценивания отношений в ней, и как субъекта её физических изменений.

Между тем, разрешение указанной несообразности путём устранения из холистического видения экологической реальности этико-юридического постулата *равноправия* живых и иных элементов природной среды, вообще – *прав* животных и природных объектов, постулата, выражающего антропоморфное, как в мифе, видение природы, сразу переводит экологическую этику на антропоцентрическую позицию – единственно адекватную этике. Притом, что – и это надо подчеркнуть – холистическое видение экологической реальности, т.е. её целостное системное видение, является, безусловно, сильной стороной «глубинной экологии», соответствующей развитию экологии как науки.

Антропоцентристская ориентация в экологической этике. С того же времени, когда в США и других западных странах в био- и натуроцентристской экологической этике начался бум кампаний по провозглашению «прав» животных и иных природных объектов, т.е. с 1970-х гг., в формирующейся экологической этике проводится и «традиционный», антропоцентристский подход.

Так, в 1971 г. на философской конференции по экологическим проблемам в университете Джорджии, которая явилась одной из первых конференций, ставивших задачу формирования экологической этики, её организатор профессор философии Уильям Т. Блэкстоун определял эту задачу исключительно в контексте прав человека «на годную природную среду». Блэкстоун следовал мысли тогдашнего президента США Ричарда Никсона, который в одной из речей в 1970 году заявил, «что величайшим вопросом семидесятых годов» является обеспечение чистой окружающей среды в качестве «первостепенного права каждого американца». Выступление Блэкстоуна было созвучно и позиции сенатора Г. Нельсона, одного из инициаторов основания национального экологического торжества День Земли (впервые проведён 22 апреля 1970 г.), призывавшего к принятию конституционной поправки о гарантиях каждому американцу «неотъемлемого права на качественную окружающую среду».

Если Блэкстоун придерживался антропоцентристской позиции в экологической этике и, в частности, в вопросе о праве на чистую окружающую среду просто как само собой разумеющейся, то ряд других участников процесса формирования экологической этики отстаивали антропоцентристскую ориентацию путём критики био- и натуроцентризма в этике. В ответ на упоминавшуюся публикацию К. Д. Стоуномэссе «Должны ли деревья обладать правами?» профессор философии Марк Сагофф в «Йельском правовом журнале» («Jale Law Journal») высмеял стоуновскую идею, что «вся природа должна стать объектом законодательного внимания» и что – продолжил, иронизируя, Сагофф – «все существа, независимо от расы, веры, цвета, пола, структуры листа, или атомной структуры должны

получить права». Как, спрашивал Сагофф, Стоун может знать, чего хотят природные объекты? Природным объектам можно примысливать те или иные намерения и права лишь произвольно. Выходом из этой произвольно создаваемой этической и правовой коллизии, по мнению М. Сагоффа, может быть лишь принятие антропоцентристского подхода. Люди обладают правом на те же, к примеру, горные долины в силу того, что эти долины имеют культурную, духовную, эстетическую ценность именно для людей и только для людей.

Подобную критику в адрес сторонников «прав животных» и «прав» вообще природных объектов высказывают и многие другие авторы. При этом чаще всего подчёркивается, что будет правильнее необходимость защиты дикой природы аргументировать не обращением к надуманным «правам» животных и иных природных объектов, а правом нынешнего и будущего поколений людей на удовольствие жить рядом с дикой природой и в самой этой природе, её важностью для духовного и физического благосостояния людей.

Среди известных современных мыслителей, развивавших антропоцентристскую экологическую этику, отталкиваясь от критики био- и натуроцентризма, следует назвать Джона Пассмора, автора из Австралии, выступившего в 1974 г. с книгой «Ответственность человека за природу». Он заявлял, что «идея о правах просто не применима к тому, что является нечеловеческим». Неспособность других существ общаться и «признавать взаимные обязанности» означает, что лишь люди «участвуют» в моральном обществе. Ценность природы, подчёркивает Пассмор, проистекает из того, что она является благом для людей. Человечество должно нести ответственность за природу в рамках собственной, человеческой морали. Природа не обладает правами, но люди должны защищать природу ради своего блага. Именно в этом, по мнению Пассмора, и состоит суть того гуманистического движения, которое на протяжении уже 200 лет заявляет о том, что люди не должны быть жестокими по отношению к животным. Пассмор считает, что современное движение по защите животных за пределами борьбы против жестокого обращения с ними, то есть тогда, когда это движение превращается в борьбу за их «права», а тем более – в борьбу за «права» «рек, гор и природы в целом», не имеет никакого смысла.

Отстаивание антропоцентристской экологической этики в основном за счёт развенчания био- и натуроцентристского подхода с вытекающим из последнего провозглашением «прав» животных и природных объектов напоминает, конечно, попытку ломиться в открытую дверь. На самом деле, разве не очевидно, что носителями «прав» не могут выступать существа и сущности, не обладающие сознанием и, соответственно, не способные обладать правосознанием и нести ответственность за характер пользования вменяемыми им «правами»? Видимо, значение рассматриваемой антропоцентристской позиции в формировании экологической этики в том и состоит, что приходится указывать на, казалось бы, очевидное, коль скоро

многие не видят или не хотят видеть очевидное. Думается, однако, что по-настоящему значимость антропоцентристской ориентации открывается всё-таки лишь при условии исследования в её контексте причин возникновения и характера той современной экологической ситуации, которая впервые в истории обуславливает возникновение потребности в особой форме этики, а именно – в экологической этике.

Известным продвижением в направлении раскрытия более глубокой значимости антропоцентристской ориентации в экологической этике, нежели развенчание несостоятельности конкурирующего с ней био- и антропоцентризма, являются попытки рассматривать социально-экономический строй современного общества в качестве основной причины глобального экологического кризиса и, соответственно, увязывать с этим потребность в экологической этике. Одним из примеров продвижения в данном направлении могут служить взгляды Джона Родмана, политолога из Клэрмонтской аспирантуры, который в 1970-х гг. стал заметной фигурой среди теоретиков экологической этики, выступив с резкой критикой движения за «права» и особенно – за «освобождение» животных. В целом идея «освобождения животных», считает Родман, содержит в себе пренебрежительное отношение к ним, ибо навязывает животному миру несвойственное ему устремление. Животных, как и всё в природе, следует уважать просто за то, «что они существуют, обладают своим характером и потенциалом, своим совершенством, целостностью, величиим». Вместо придания природе прав или правового статуса в рамках существующего политического и экономического порядка, Д. Родман призывал экологов быть более радикальными и бороться за изменение этого порядка. Для начала же, призывает Родман, следует покончить со всеми формами одомашнивания животных вместе с институтом землевладения. Призыв покончить с одомашниванием животных мотивируется тем, что оно разрушает дикую природу и тем самым подрывает глобальное экологическое равновесие.

На наш взгляд, Д. Родман верно отмечает, что «борьба» био- и натуроцентристов за «права» и «освобождение» животных не может способствовать решению экологических проблем, ибо она не затрагивает социальный порядок, порождающий эти проблемы. Мы бы сказали даже, что био- и натуроцентристская ориентация в экологической этике является вольным или невольным способом уйти от критической позиции по отношению к социальным порядкам и деятельности субъектов социальной и политической жизни, ответственных за современный глобальный экологический кризис. То есть, био- и натуроцентристская ориентация является идеологической позицией – служит сохранению строя класса буржуазных собственников, прикрываясь лозунгом защиты будто бы всеобщих экологических интересов. Если иметь в виду задачу решения экологических проблем, то нужно согласиться с Родманом также в том, что ключевой мерой необходимых для этого социальных преобразований является преобразование института землевладения, а именно замена частной

собственности на землю её национализацией. Впрочем, в такой ясной форме Родман мысль о необходимости социалистического преобразования землевладения не высказывает. Так что его социальный радикализм в этом плане на деле не очень многим превосходит ни к чему не обязывающие сетования О. Леопольда, основоположника природоцентристской экологической этики, на неготовность собственников земли принимать неприбыльные природоохранные меры. Но главное, что на деле сближает Родмана с неприемлемой, казалось бы, для него позицией био- и натуроцентристов, так это то, что в центре его достаточно сомнительного социального радикализма стоит призыв к упразднению социокультурного достижения человечества – животноводства. Мы уже отмечали, что тот же призыв раздавался и из уст яркого биоцентриста П. Сингера, разоблачавшего потребление людьми животноводческой продукции как, по его утверждению, аморальную практику причинения страданий животным. Меняет ли суть дела разная мотивировка Д. Родманом и П. Сингером одного и того же лозунга? Трудно признать Д. Родмана последовательным теоретиком и приверженцем антропоцентристской ориентации в экологической этике, если он призывает покончить с животноводством, в то время как человечеству остаются неизвестными альтернативные животноводству способы его, человечества, жизнеобеспечения.

Среди критических по отношению к социальным порядкам взглядов, значимых для обоснования антропоцентристской экологической этики, следует назвать определённое течение в женском освободительном движении. Представительницы этого течения отмечают связь между эксплуатацией женского пола и эксплуатацией природы. Данное течение оформилось в 1970 – 80-е гг., получив название *экофеминизм*. В экофеминизме решающую роль играет теоретическая позиция *социалистического экофеминизма*. Одна из первых и особенно влиятельных социалистических экофеминисток – Кэролин Мерчант, профессор философии и истории науки Висконсинского университета. В книге «Смерть природы» (1980 г.) она проводит мысль, что социалистический феминизм должен добиваться реформирования социальной системы, целью которой является прибыль, создаваемая ценой перерасхода природных ресурсов и человеческих сил. Это реформирование необходимо осуществить путём уравнения и развития мужского и женского потенциала полезного труда. Прибыль в рамках возможно, уравнять мужской и женский потенциал полезного труда и реформировать существующую систему, при которой прибыль достигается путем перерасхода природных ресурсов и человеческих сил. В книге «Радикальная экология» (1992 г.) она обосновывает тезис о естественности объединения всех экофеминистских движений вокруг социалистического экофеминизма, поскольку общей приоритетной задачей всего движения, особенно последовательно решаемой социалистическим экофеминизмом, является поддержание жизни на земле, обеспечение ее воспроизводства.

Другая яркая представительница социалистического экофеминизма – Инестра Кинг, независимый исследователь из Нью-Йорка, США, ставшая известной после публикации в 1980 г. книги «Феминизм и экология». Источник глобального социального кризиса, по И. Кинг, капиталистическое насилие над природой, которое, в свою очередь, проистекает от утвердившихся в человеческой культуре «андроцентризма» («мужецентризма») и патриархальной организации. Она предостерегает феминистское и социалистическое движение от опасности уравнивания женщин с мужчинами за счёт отрыва от природы. Подчеркивает необходимость при социалистическом реформировании капитализма опоры на особенности женской природы, которая, на её взгляд, обуславливает в социальном плане более конструктивные жизненные ориентации женщин, их большее вчувствование, вживание в экологическую обстановку, особую чувствительность к состояниям природной среды. Будущее общество, способное решать экологические проблемы, невозможно без активного участия женщин именно как представительниц природного начала. И действительно, современное социалистическое движение может, думается, иметь успех лишь в случае, если оно серьёзнейшим образом воспримет идеи экофеминизма, включит в себя социалистический экофеминизм в качестве важной политической силы. Экофеминизм обогащает антропоцентристскую экологическую этику идеями, что должное отношение к природе невозможно без глубоко осознанного понимания необходимости социального освобождения женщины. Социалистический экофеминизм дополняет эту идею тем, что указывает на неразрывную связь задачи освобождения женщины с задачей социалистического преобразования современного общества, взятого в его глобальном измерении. Но что касается собственно экологической стороны экологической этики, то она в данном направлении мысли и в этом общественном движении не разрабатывается, по крайней мере – не разрабатывается сколько-нибудь основательно.

Правда, можно думать, что собственно экологическая составляющая, соответствующая теории экофеминизма, некоторым образом восполняется так называемой «Гипотезой (или – Теорией) Геи», созданной британским учёным Джеймсом Лавлоком и впервые опубликованной им в 1979 г. в книге «Гея: новый взгляд на жизнь на Земле». Действительно, на философско-онтологическом уровне, предполагаемом (хотя и не проработанном в специально философском ключе) как экофеминизмом, так и Гипотезой Геи (Гея, напомним, – древнегреческая богиня Земли, Мать-Земля), имеет место их единое убеждение: женское мировое начало является основополагающим для существования природы. Но при всём том экофеминизм в плане экологической составляющей не опирается сколько-нибудь сознательно на лавлоковскую Гипотезу Геи, а, с другой стороны, в учении Лавлока, в отличие от экофеминизма, не выражена сколько-нибудь внятно социально-политическая позиция, которая заявлялась бы в качестве необходимой для анализа глобальной экологической ситуации и предложения мер по

разрешению глобального экологического кризиса. То есть, Гипотеза Геи Лавлока в качестве одного из оснований экологической этики стоит особняком от экофеминизма, а её связь с экофеминизмом имеет характер лишь идейной переключки – впрочем, конечно же, очень знаменательной для нашей современности!

Джеймс Эфрэйм Лавлок, британский учёный, член Лондонского королевского общества, независимый исследователь, специалист в различных областях химии, биологии, медицины, экологии, родился в 1919 г. в Лечуорт Гарден-сити графства Хардфордшир, Англия. Изучал химию в Манчестерском университете, работал в лондонских Институте медицинских исследований и Институте гигиены и тропической медицины, а также в научной группе Гарвардской клиники. В 1954 г. получил премиальную стипендию и начал самостоятельную научную работу в медицинской школе при Гарвардском университете Бостона, США. В 1957 году изобрёл электронный детектор для газовой хроматографии, позволивший ему обнаружить повсеместное присутствие химических остатков пестицидов в природе. Позже (в 1966 году) с помощью электронного детектора Лавлок обнаружил присутствие в атмосфере хлорфторуглеродов (ХФУ): это открытие сыграло важную роль в развитии теории парникового эффекта. В 1961 году Джеймс Лавлок был приглашён НАСА на работу в научную группу Лаборатории реактивного движения, занимавшейся разработкой зондов в рамках программы Исследования Луны и планет (Lunar and Planetary Research). Первоначально Лавлок разрабатывал методы анализа лунной почвы, позже подключился к программе поиска жизни на Марсе. В 1964 году он объявил себя «независимым ученым, свободным от любых ограничений, связанных с влиянием международных компаний на направление научных исследований». Тем не менее, принимал приглашения от известных университетов: стал профессор сначала в Хьюстонском университете, США, позже – в Редингском университете, Великобритания. С 1982 г. сотрудничает с Ассоциацией биологии моря (Плимут, Великобритания). в 1986 – 1990 гг. был её президентом. Ныне живёт в Корнуолле, Англия.

Работая в НАСА, Лавлок занялся проблемой вероятности существования жизни на ближайших к Земле планетах. Пришёл к выводу о необходимости разработать общий принцип поиска жизни в космосе и сформулировал метод энтропийного анализа. Согласно этому методу, атмосфера безжизненной планеты, предоставленная сама себе, рано или поздно уравнивает собственное содержимое, достигая энергетического покоя. Противодействует энтропийному росту жизнь, потребляющая энергетически активные элементы и выбрасывающая шлак. Совместно с Дайан Хичкок провел исследование атмосферы Марса, сравнил результаты с соответствующими данными об атмосфере Земли и обнаружил «вопиющее различие между атмосферами двух планет». На Марсе были отмечены близость к химическому равновесию и преобладание углекислого газа, а на

Земле – состояние глубокого химического неравновесия. Лавлок писал, что «с сожалением» пришел к заключению, что «на сегодня Марс лишён жизни, хотя, вполне возможно, она там была раньше». Эти исследования явились основой для разработки фундаментальной гипотезы, которая по совету друга Лавлока писателя Уильяма Голдинга и была названа Гипотезой Геи. После упомянутой выше первой книги Джеймс Лавлок продолжил публикацию серии книг, посвящённых различным аспектам его гипотезы. Эти следующие книги: «Возрасты Геи» (1988), «Гея: прикладная наука планетарной медицины» (1991), «Поклонение Гее» (2000), «Мщение Геи» (2006), «Гея: ускользающий лик» (2009).

Несмотря на использование в названии имени Геи, персонажа древнегреческой мифологии, гипотеза Лавлока является собственно научной гипотезой, а не мифологическим и, тем более, не мистическим повествованием. И всё же смысл его гипотезы существенно перекликается с мифологическим образом Геи-Земли. Земля, по Лавлоку, представляет собой, подобно древнегреческой Гее, в некотором роде существо, обладающее жизненной силой, способностью к – так сказать, партеногенетическому – самовоспроизводству (см. в нашем курсе лекций раздел 1.2.1). Конкретнее говоря, Лавлок считает принципиальным и центральным тезисом своей гипотезы тезис о том, что Земля является саморегулирующейся системой, способной удерживать комфортный климат и химический состав для организмов, населяющих её; и что, следовательно, Земля сама функционирует как суперорганизм. Способность Земли быть саморегулирующейся системой проистекает из её геологической, но особенно – из биологической активности. Лавлок говорит: «Весь облик Земли, климат, состав горных пород, воздуха и океанских вод есть не только результат геологических процессов, но и является следствием присутствия жизни. Благодаря непрерывающейся активности живых организмов, условия на планете поддерживаются в благоприятном для жизни состоянии на протяжении последних 3.6 миллиардов лет. Любые виды, которые неблагоприятным образом влияют на окружающую среду, делают ее менее пригодной для потомства будут, в конце концов, изгнаны также, как более слабые, эволюционно неприспособленные виды...».

Поскольку Земля является суперорганизмом, постольку отдельные земные организмы и виды, в том числе человек и вид *Homo sapiens*, имеют такое же отношение к Земле, какие клетки и органы имеют к организму как целому, частями которого они являются. Отсюда, согласно Лавлоку, следует и этическая позиция: как нет смысла уважать и ценить отдельные клетки и органы безотносительно к целому организму, от которого зависит их жизнь, так нет смысла ценить отдельно от Земли населяющие её существа. Земля как целое есть предельное благо для живущих на Земле. Но при всём при том только человек, род человеческий способен быть носителем морального сознания (мы бы уточнили – сознания вообще, а, значит, – морального сознания, в частности), поэтому только человек обладает способностью

действовать во имя предельного блага, даже ограничивая себя в духе, согласующемся с этим благом: благом Земли как целого.

То есть, Гипотеза Геи, если иметь в виду то, что о ней сейчас сказано, предполагает антропоцентристски ориентированную экологическую этику. Однако антропоцентристская позиция в экологической этике не выдерживается Лавлоком последовательно. Недаром некоторые авторы квалифицируют его экологическую этику даже как биоцентристскую. В целом это неверно, но Лавлок, действительно, зачастую скатывается к биоцентризму.

На наш взгляд, это проистекает из того, что он не достаточно усилий прилагает для того, чтобы выдерживать научный характер своей гипотезы. Во многом является справедливой её резкая критика биологами-эволюционистами Р. Докинсом и Ф. Дулитлом за то, что эволюционные изменения планеты Лавлок пытается рассматривать как её чистое самосозидание и саморегуляцию (автопоэзис) в качестве целого, в то время как формирование биоты, определяющей организменное качество этого целого, является результатом сложно взаимосвязанных эволюций отдельных видов живых существ. Недостаточное внимание к роли эволюций отдельных биологических видов; эволюций, составляющих и определяющих в своём синтезе содержание эволюции целого, приводит к тому, что образ Земли-Геи как организма, в действительности, приобретает чрезмерно метафорический смысл или даже наделяется «научно-фантастическими» чертами. Например, утверждается, что Земля обладает «Разумом» (безотносительно, к человеку), что вода хранит «память» Земли и т.п. Что касается человечества, которое в новейшее время становится, как показал В.И. Вернадский, геологической силой без действия которой непредставимы последующие изменения облика Земли, то Лавлок, понимая это, тем не менее, в своём холистическом видении

представляет порой дело так, словно Земля в её нынешнем состоянии способна воспроизводить себя безотносительно к деятельности человека. И так, как будто эта деятельность является лишь источником глобального экологического кризиса, но не источник и способ разрешения прежних, доисторических кризисов Земли, благодаря которой, т.е. человеческой деятельности, Земля стала тем высокоорганизованным целым, тем «домом человечества», каким она стала в историческое время. Отсюда взаимоисключающие тезисы Лавлока. С одной стороны, он полагает, что в условиях нынешнего глобального экологического кризиса Земля, стремясь к самосохранению, может уничтожить человечество. С другой же стороны, он убеждён, что **«Гея никогда не будет «воевать» с человеком**. Она лишь предостерегает (Земля «разумнее» человека) и направляет нас на нужный путь развития, на путь, который мы должны пройти, чтобы жить и дальше на нашей Великой Земле».

Выходит, не человек как мыслящий орган Земли, способный действовать должным образом, а Земля каким-то образом вместо и без этого своего мыслящего органа решает, как поступить с человеком: казнить или

миловать? Не «обесчеловеченную» ли Землю, в противоположность человеку, следует в таком случае наделить этической компетенцией? Помимо только что указанной причины непоследовательности человекоцентристской ориентации в экологической этике у Лавлока она имеет причиной – повторим уже сказанное ранее – то, что он не интересуется вопросом о возможности и необходимости социального прогресса человечества. Можно ли всерьёз надеяться на возможность разума и совести людей направлять разрешение глобального экологического кризиса, если в мире сохранится господство капитализма с его культом наживы любой ценой, в том числе ценой загрязнения и истребления природы?

Д. Лавлок своей Гипотезой Геи в определённом смысле переоткрыл учение В.И. Вернадского о биосфере. Создавая Гипотезу Геи, Лавлок был ещё не знаком с учением Вернадского. Позже он объяснял своё незнакомство отсутствием сколько-нибудь широко известных и качественных переводов трудов Вернадского на английский язык и «глухостью» англоязычных авторов – и его самого тоже – к работам на иных языках. Но Д. Лавлок, узнав, наконец, об учении В.И. Вернадского, стал инициатором перевода основного труда русского учёного на английский. В итоге в 1989 г. на английском языке впервые был опубликован полный текст «Биосферы» В.И. Вернадского; книга предваряется предисловиями большой группы известных западных биологов и экологов (см.: Vladimir I. Vernadsky. *The Biosphere*. / Forward by Linn Margulis and colleagues; introduction by Jacques Grinevald; translated by David B. Langmuir; revised and annotated by Mark A. S. McMenamin. New York: Copernicus, 1998.). Можно надеяться, что благодаря этому событию и последующему более основательному знакомству с творчеством В.И. Вернадского его учение ещё окажет своё более сильное, чем до сих пор, влияние на развитие мировой биологической и экологической науки. А, в частности, – и на развитие экологической этики.

Владимир Иванович Вернадский (1863 – 1945), выдающийся русский и советский учёный, естествоиспытатель, создатель биогеохимии, государственный и общественный деятель. Лауреат Сталинской премии I степени (1943 г.). В круг его исследовательских интересов входили геология и кристаллография, минералогия и геохимия, радиогеология и биология, биогеохимия и философия. Создал научное учение о биосфере, развил его в учение о ноосфере (от *греч.* *noos* – разум и *sphaira* – сфера; сфера разума) – по преимуществу философское.

В.И. Вернадский происходил из дворянской семьи. Его отец преподавал, в частности, политэкономии и статистику в Московском университете. В.И. Вернадский окончил физико-математический факультет Петербургского университета (1885 г.). В 1897 году защитил докторскую диссертацию в Петербургском университете. В 1898 – 1911 был профессором Московского университета. В 1886 году женился на Наталии Егоровне Старицкой (1862 – 1943). Сын – Георгий Владимирович Вернадский (1887 – 1973), известный исследователь русской истории, дочь – Нина Владимировна

Вернадская-Толль (1898 – 1985), врач-психиатр; оба скончались в эмиграции, в США. В.И. Вернадский был членом Государственного совета Российской империи (1906, 1907 – 1911, 1915 – 1917). В годы перед Октябрьской революцией входил в состав ЦК Конституционно-демократической партии (кадеты), ведущей пробуржуазной партии тогдашней России. В 1915 – 1930 годах председатель Комиссии по изучению естественных производительных сил России, был одним из создателей ленинского плана ГОЭЛРО. Комиссия внесла огромный вклад в геологическое изучение Советского Союза и создание его независимой минерально-сырьевой базы. С 1912 года – академик Российской академии наук (позже Академии наук СССР). Один из основателей и первый президент (27 октября 1918) Украинской академии наук. С 1922 по 1939 год директор организованного им Радиевого института. В период с 1922 по 1926 год работал за границей в Праге и Париже. В 1927 г. организовал в Академии наук СССР Отдел живого вещества. С 1927 г. до конца жизни занимал должность директора Биогеохимической лаборатории при Академии наук СССР. Был основателем отечественной геохимической школы. Основные труды (книги) В.И. Вернадского: Биосфера (Ленинград.1926), Биогеохимические очерки (М. 1940), Избранные труды по истории науки (М. 1981), Труды по всеобщей истории науки (М. 1988), Философские мысли натуралиста. (М. 1988), Биосфера и ноосфера. (М. 1989), Научная мысль как планетное явление (М. 1991).

Термин «биосфера» – сфера живого, сфера жизни – был введён для обозначения совокупности живых организмов, обитающих на Земле, ещё в начале 19 века Ж.Б. Ламарком. Позже его употребляли и другие биологи. В.И. Вернадский считал, однако, что данный термин не имел статуса научного понятия вследствие того, что предполагавшиеся им представления о *жизни* не фиксировали данный феномен в строго научном плане, а имели, главным образом, вненаучный или антинаучный – философский, мистический, бытовой и др. – характер. Стремясь придать термину «биосфера» значение строго научного понятия, совокупность живых организмов он фиксирует в понятии «живое вещество», а биосферой называет всю ту сферу, в которой и благодаря которой существует живое вещество. Биосфера включает в себя водную оболочку Земли, поскольку живое вещество существует даже на самых больших глубинах Мирового океана; нижнюю часть атмосферы, где проводят часть жизни насекомые, птицы, а с изобретением воздухоплавания и люди; наконец, – часть литосферы, твёрдой оболочки Земли, в которой бактерии обитают на глубине до 2-х км, а люди, строящие шахты и работающие в них, – на глубине уже более 3-х км. В биосфере выделяется область («плёнка») особенно высокой концентрации живого вещества: поверхность суши, почвы и верхние слои вод Мирового океана, при удалении от этой области вверх или вниз концентрация живого вещества резко снижается. Уже отсюда ясно, что живое вещество – только часть содержания биосферы, другая часть – абиогенное или, как предпочитает говорить Вернадский, косное вещество;

поскольку эти части содержания взаимопроникают, постольку они существуют в форме биокосного вещества.

энергию, Хотя Вернадский склонялся к мысли, что живое вещество Земли не является продуктом эволюции косного вещества, что первое столь же изначально, как и второе, но, за указанным исключением, его учение о биосфере – это научная теория эволюции биосферы. Ключевое звено эволюционного процесса – именно взаимосвязь живого и косного вещества. Эта взаимосвязь состоит в непрерывном биогенном токе атомов из живого вещества в косное и обратно, притом, что первоисточником выступает живое вещество с его функциями дыхания, питания, размножения и др. Живое вещество, составляя по весу, по оценке В.И. Вернадского, лишь одну-две сотых доли всего вещества биосферы, тем не менее, определяет все идущие в ней процессы, развивает огромную свободную создаёт основную геологическую силу в биосфере. Живое вещество миграциями своих атомов связывает все миграции атомов в биосфере в единое целое, определяя как существование биосферы в качестве целого, так и эволюционно-прогрессивный характер изменений этого целого в историческом и геологическом времени.

Эволюция видов (очевидно, эволюция видов *живого вещества* – В. М.) помимо изменения строения и возникновения новых собственно видов живых организмов изменяет также характер воздействия живого вещества на среду его существования. Изменения в результате переносятся в биокосные и биогенные тела, играющие основную роль в биосфере: в почвы, в наземные и подземные воды (в моря, озера, реки и т. д.), в угли, битумы, известняки, органогенные руды и т. п. «*Эволюция видов, – подчёркивает Вернадский – переходит в эволюцию биосферы*». Существенно значимым аспектом эволюции видов как движущей силы эволюции биосферы является *энцефалоз* – совершенствование центрального нервного аппарата, мозга. Энцефалоз направил течение эволюции видов в сторону появления человека – вида *Homo sapiens*. С появлением человека эволюционный процесс приобрёл новое качество: человек посредством труда и мышления изменил биосферу, приспособив её к себе и создав условия для всё более сильного проявления свойственной ему биогеохимической энергии – прежде всего, энергии размножения. В итоге начался уникальный процесс заселения и преобразования одним видом всей биосферы Земли. Эволюция биосферы с появлением вида *Homo sapiens* приобретает всё более явно выраженный антропогенный характер. В новейшее историческое время, с 20 века, начинается, как считает В.И. Вернадский, новая фаза антропогенной эпохи в эволюции биосферы: фаза перехода биосферы в состояние ноосферы. Предпосылка этой фазы – заселение и преобразование человеком всего пространства планеты, всей биосферы. Собственно же переход биосферы в ноосферу определяется научной мыслью, трактуемой Вернадским в качестве центрально-образующего звена всей духовной жизни (философии, искусства, религии и др.) современного человечества. Другие факторы становления

ноосферы, дополняющие действие науки, – это развитие экономики, способной удовлетворить все основные материальные нужды человечества; развитие, по выражению Вернадского, демократизма - социализма, т.е. демократии широких народных масс и социалистического устройства общества (на основе «научного социализма» К. Маркса), устройство в будущем всемирного государства, отвечающего принципам демократизма – социализма. Согласно учению о переходе биосферы в ноосферу незаменимую роль в становлении ноосферы играет также, по словам Вернадского, «новая этика».

Из того краткого изложения учения В.И. Вернадского, которое дано выше, уже понятно, что этика, востребованная становлением ноосферы, есть этика гуманистическая. Говоря конкретнее, «новая этика», о которой ведёт речь Вернадский, предполагает определённо и последовательно проводимую антропологическую ориентацию в экологической этике. На самом деле, ноосфера, в первую очередь, есть экологически гармоничное состояние биосферы. Сила, на которую, разделяя учение Вернадского, следует возлагать надежду в попытке продвижения к экологически гармоничному состоянию биосферы, это, конечно, человек – субъект научной мысли, производства, социально-справедливого строя.

Надо подчеркнуть, что учение В.И. Вернадского является именно научно-эволюционным обоснованием состоятельности антропоцентристской ориентации в этике гармонизации биосферы. Вернадский показывает, что с выходом на эволюционную сцену человечество выступает как новый мощный геологический фактор, который по последствиям своего действия начинает превосходить косно-геологическую тектоническую деятельность. Действие человечества как геологического фактора вызвало резкое изменение всей фауны и флоры, всего облика планеты. В этом свете мизантропия био-и/или натуроцентристской ориентации в экологической этике разоблачает научную неадекватность данной позиции. Ведь попытка устранить каким-либо образом человеческое начало из оснований чаемого состояния экологической гармонии равнозначна игнорированию фундаментальной эволюционной роли человечества в возникновении той биосферы, которая ныне существует как более высокая, чем прежде, ступень в эволюции природы и как состоявшаяся данность. Да, в ходе эволюции биосферы, определявшейся антропогенной деятельностью, произошло, как признаёт Вернадский, «уничтожение огромного числа видов», но, подчёркивает он, произошло «и создание новых культурных рас», «совершается изменение диких видов организмов, приспособляющихся к новым условиям жизни в изменённой культурой среде». В общем, при всех утратах в антропогенную эпоху эволюции преобладает положительный баланс видового разнообразия и «не один [только] человек от этого выигрывает». Это не значит, что начавшийся во второй половине 20 века глобальный экологический кризис, выразившийся не в последнюю очередь в опасном сокращении видового разнообразия биосферы, не является

последствием антропогенного воздействия на природу. Однако это значит, что глобальный экологический кризис невозможно преодолеть путём устранения антропогенного воздействия, но возможно и необходимо преодолевать на путях изменения характера антропогенного воздействия, т.е. путём изменения деятельности самого же социального человечества.

Вероятно, именно глобальный экологический кризис может служить источником скептического отношения к учению В.И. Вернадского. Дескать, стоит ли относиться к идее перехода биосферы в состояние ноосферы как к состоятельной, если не то чтобы возможность гармонии человека и биосферы, но даже возможность элементарного выживания человечества и та стоит в современном мире под вопросом. Оправдан ли подобный скепсис?

Что касается проблемы состоятельности этого учения, то в части ноосферной футурологии, действительно, нельзя согласиться с настаиванием В.И. Вернадского на том, что оно является ни в коем случае не философским, а имеет строго научную достоверность. Футурология всегда – и в случае учения Вернадского, конечно, тоже – принципиально проблематична, т.е. является исследованием в предметной области философии (в области, лежащей за пределами эмпирической доступности). Но отсюда не следует, что футурологический план того или иного учения обязательно не достоверен. Он обладает тем большей достоверностью, чем в большей мере опирается на собственно научную теорию. Ноосферная футурология В.И. Вернадского опирается на добротн обоснованную научную теорию биосферы и потому, думается, обладает высокой мерой достоверности. Однако эта достоверность состоит не в подтверждённости отдельными экспериментами или наблюдениями, а в подтверждаемости геологически масштабными событиями, а также, как и социалистическая футурология К. Маркса, предполагаемая учением В.И. Вернадского, – человеческой практикой, взятой в широких исторических масштабах. Сам В.И. Вернадский говорит об этом так: «Взрыв» научной мысли в XX столетии *подготовлен всем прошлым биосферы* и имеет глубочайшие корни в ее строении – он не может остановиться и пойти назад. Он может только замедляться в своем темпе. Ноосфера – биосфера, переработанная научной мыслью, подготовлявшаяся шедшим сотнями миллионов, может быть миллиарды лет, процессом, создавшим *Homo sapiens faber* – *не есть кратковременное и преходящее геологическое явление*. Процессы, подготовлявшиеся многие миллиарды лет, не могут быть преходящими, не могут остановиться. Отсюда следует, что биосфера неизбежно перейдет так или иначе – рано или поздно – в ноосферу, т.е. что в истории народов, ее населяющих, произойдут события, нужные для этого, а не этому процессу противоречащие». Очевидно, что в силу существенной связи ноосферного состояния биосферы с демократически-социалистическим строем, футурология ноосферы в той же мере достоверна, в какой достоверно предвидим будущий мировой социалистический строй. Течение событий в современном мире – при всех отступлениях и зигзагах – вполне зримо направлено именно в

социалистическую перспективу (см., напр.: Валлерстайн И. После либерализма. М. 2003).

В.И. Вернадский разрабатывал своё учение в 1930 – 40-е гг., в годы разгула фашизма в Европе и мировой войны, развязанной фашистскими режимами. Его учение о переходе биосферы в состояние ноосферы – это вовсе не слепое мечтание, он видит ту бездну варварства, в которую фашизм сталкивает человеческий род. Тем не менее, Вернадский оптимистически оценивает прочность начал гуманизма и разума – прежде всего, научного разума – человеческого общества. Это не позиция утопического прекраснотушия, а позиция научно и философски обоснованного оптимистического реализма. Так, он констатирует: «Нигде не видим мы какого-нибудь ослабления научного движения среди войн, истребления, гибели людей от убийств и болезней. Все эти потери быстро возмещаются мощным подъемом реально осуществляемых достижений науки и ею охваченной организованности государственной власти и техники. Кажется даже, что в этом круговороте людского несчастья она еще больше растёт и заключает в себе самой средства для прекращения попыток укрепить варварство».

Надо подчеркнуть, что обоснованность веры В.И. Вернадского в прочность начал гуманизма в человеческом общежитии подтверждается и непосредственно в плане отмечавшегося им возникновения «новой этики» – экологической этики. Залог действенности экологической этики он усматривает в интернациональной природе науки. Впервые обозначившееся явление, говорит Вернадский, это – *«интернациональность науки, её стремление к свободе мысли и то сознание нравственной ответственности ученых за использование научных открытий и научной работы для разрушительной, противоречащей идее ноосферы, цели»*. Таким образом, В.И. Вернадский предвосхитил возникновение этики ответственности учёных как хорошо организованного широкого движения, способного реально влиять на положение дел в мире (см. наши лекции, раздел 2.3). Для него этика ответственности – в первую очередь, нравственная ответственность за будущее биосферы.

В отечественной литературе мысли В.И. Вернадского о необходимости «новой этики» как способа нравственного регулирования перехода биосферы в состояние ноосферы в 1970-е и последующие годы были развиты в концепцию ноосфрогенеза на путях осуществления социально-организационного и нравственного принципа коэволюции человека (общества) и биосферы (природы).

Наиболее значительный вклад в разработку данной концепции внёс академик Никита Николаевич Моисеев (1917 – 2000), выдающийся учёный в области общей механики и прикладной математики, президент Московского независимого эколого-политологического университета (с 1986 г.), редактор журнала «Экология и жизнь» (с 1995 г.). В 1970-х гг. в составе группы исследователей из АН СССР Н.Н. Моисеев занимался созданием

компьютерной модели биосферы. В 1983 г. с помощью данной модели была проведена количественная проверка гипотезы американского астрофизика К. Сагана (род. в 1934 г.) о возможной «ядерной зиме» на планете после обмена США и СССР ядерными ударами. Гипотеза была подтверждена, были даны количественные оценки эффекта ядерной зимы. (См.: Моисеев Н.Н., Александров В.В., Тарко А.М. Человек и биосфера. М., 1985). Результаты докладывались на научном конгрессе в Вашингтоне. Математическая обоснованность теоретической модели биосферы придаёт убедительности и концепции ноосферогенеза, разрабатывавшейся Н.Н. Моисеевым.

Эпоха ноосферогенеза, согласно Н.Н. Моисееву, это этап истории человечества, когда его коллективный разум и воля окажутся способными обеспечить совместное развитие (коэволюцию) природы и общества. Вопрос, сумеет ли человечество согласовать свои обычаи, свое поведение, то есть стратегию своего развития, с направлением развития биосферы до сих пор остается открытым. При этом понимание коэволюции человека и биосферы само требует дальнейших исследований для установления зависимостей характеристик биосферы от активной деятельности человека. Только при этом условии окажется возможным сформулировать те ограничения на деятельность человека, которые необходимы для обеспечения его будущего. В концептуальном плане особенно интересен вопрос о стабильности биосферы, её способности реагировать на возмущения так, чтобы они не выводили ее из состояния установившегося квазиравновесия. Поскольку биосфера является существенно нелинейной системой, постольку при её моделировании Н.Н. Моисеев использует аппарат синергетического подхода (см. выше раздел 12.2). Полноценная теория развития биосферы предполагает изучение множества её бифуркационных состояний, условий перехода из одного состояния в другое и структуры аттракторов, то есть окрестностей относительно стабильных состояний. Модельные исследования показали, что за определённым порогом возмущающего воздействия (энергия воздействия порядка 2-3 тысяч мегатонн) биосфера не возвращается в исходное состояние: кардинально изменяются циркуляция атмосферы, структура океанических течений, структура осадков, распределение температур, а значит, и распределение биоты (если она сохранится после катаклизма). Причём такой эффект имеет место как при мощном возмущающем воздействии (типа упомянутого обмена ядерными ударами), так даже и не при столь мощных, но постоянных возмущениях. Земля после подобных катаклизмов не сможет служить ойкуменой человечества, так как биота окажется очень обедненной. «По-видимому, – полагает Н.Н. Моисеев, – биосфера может иметь несколько совершенно различных квазистационарных режимов, другими словами, – целый ряд различных аттракторов. И не исключено, что тот процесс эволюции биоты, который привел к появлению *homo sapiens*, мог быть осуществлен только в окрестности одного из аттракторов. Переход в окрестность другого аттрактора исключит возможность разумной жизни на планете». (Моисеев

Н.Н. Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза. – Опубликовано в Интернете, режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Moiseev/KOEVOLYUCIYAPRIODIIOBSHESYVA.htm>).

Ситуация экологического кризиса несёт в себе настолько сильную угрозу «перескакивания» биосферы в окрестность аттрактора, в которой разумная жизнь окажется невозможной, что человечество должно совместными усилиями решить не просто те или иные технические задачи, но «поставить во главу угла всей научной деятельности проблемы обеспечения коэволюции природы и общества, начать серьезно разрабатывать новую структуру общественных отношений в едином планетарном сообществе и менять структуру общественных ценностей». (Там же). Н.Н. Моисеев, правда, не берётся дать точную социально-политическую характеристику будущего общества. Тем не менее, ясно, что речь у него идёт об обществе социальной справедливости в планетарном масштабе, которое должно явиться альтернативой «тоталитаристскому управлению «золотого миллиарда» (см. там же), т.е. альтернативой сохранению мирового господства империалистических стран, возглавляемых США. Некоторые другие авторы, участвующие в разработке концепции коэволюции человека и биосферы, характеризуют будущее общество как строй *экологического* или *ноосферного социализма* (Мантатов В.В., Субетто А.И., Федотов А.П. и др.).

Экологическая этика в практическом решении проблем глобального экологического кризиса. По общему признанию с того времени как проблемы экологии были осознаны – прежде всего, благодаря исследованиям Римского клуба – в качестве глобальных и до настоящего момента их практические решения не соответствуют масштабу стоящих задач. И если всё-таки некоторые положительные сдвиги в этом плане происходят или хотя бы намечаются, то это происходит благодаря также и стимулам, идущим от формирующейся экологической этики. Конечно же, речь при этом может идти именно об антропоцентристски ориентированной этике. В самом деле, конструктивной этика и может быть лишь при условии, что нравственный императив становится импульсом для природоохранной деятельности человека – субъекта, определяющего в современном мире своей совокупной жизнедеятельностью глобальное состояние биосферы.

В 1972 году, то есть в том же году, в каком Римский клуб опубликовал результаты исследования, показавшие, что экологический кризис имеет характер глобальной проблемы, ООН провела (Стокгольм, Швеция) Конференцию по окружающей среде и развитию. В том же году, вслед за Стокгольмской Конференцией, ООН было создано подразделение этой организации, призванное координировать мировую международную природоохранную деятельность – ЮНЕП (UNEP, United Nations Environment Programme).

В Стокгольмской декларации по окружающей среде и развитию в духе антропоцентристской экологической этики заявлено: «Человек является

творением и одновременно создателем своей окружающей среды, которая обеспечивает его физическое существование и предоставляет ему возможности для интеллектуального, нравственного, социального и духовного развития». «Самым ценным на земле, – подчёркивается в Декларации, – являются люди. Именно люди являются движущей силой социального прогресса, люди создают благосостояние общества, развивают науку и технику и своим упорным трудом постоянно преобразуют окружающую человека среду. С каждым днем вместе с социальным прогрессом и развитием производства, науки и техники повышается способность человека улучшать качество окружающей среды». Сохранение и улучшение природной среды провозглашено одним из фундаментальных прав человека.

Наступил такой момент в истории, отмечается в Декларации, когда человечество, чтобы не причинять ущерб природе, должно регулировать свои отношения с ней. Усилиями международного сообщества и государств должны быть обеспечены: защита от истощения невозполнимых ресурсов в интересах будущих поколений и всего человечества; прекращение выбросов в окружающую среду тепла и токсических веществ в объёмах, в которых она неспособна обезвреживать эти выбросы; предотвращение загрязнения морей вредными для их живых ресурсов, видов живых существ и здоровья человека. Международное сообщество должно обеспечить помощь развивающимся странам с тем, чтобы их участие в природоохранной деятельности не причиняло ущерба их экономическому развитию. В глобальном социальном плане, согласно Декларации, «необходимо отказаться от проектов, предназначенных для обеспечения колониалистского расистского господства». «Международные проблемы, связанные с охраной и улучшением окружающей среды, следует решать в духе сотрудничества всех стран, больших и малых, на основе равноправия». На Стокгольмской конференции, как видно, было очерчено этически мотивированное направление, в котором должна осуществляться международная деятельность по защите биосферы. Но какие-либо юридически обязывающие документы не принимались. Социальный контекст, требуемый задачами защиты биосферы, ограничивался, в основном, указанием на необходимость преодоления последствий колониального неравенства. В последующий период мероприятия ООН получили некоторое юридически обязывающее содержание и более радикальный социальный смысл.

Наиболее значительными международными мероприятиями по защите окружающей среды в последующее время стали Конференция ООН в Рио-де-Жанейро (Бразилия, 1992 г.); Международная конференция по экологической этике в Сеуле под эгидой ЮНЕП (Республика Корея, 1997 г.); Киотский протокол, принятый ООН (Япония, 1997 г.); Глобальный форум по окружающей среде на уровне министров, проведённый ЮНЕП в Найроби (Кения, 2001 г.); Всемирная встреча на высшем уровне по устойчивому

развитию, проведённая ООН в Йоханнесбурге (Южно-Африканская республика, 2002 г.).

На Конференции в Рио-де-Жанейро был принят ключевой для долговременного исторического периода документ по защите окружающей среды, названный *Повестка дня на XXI век*, и Декларация по окружающей среде и развитию, а также документ под названием Принципы лесоводства. Повестка дня на XXI век является впервые широко признанной на международном уровне *концепцией устойчивого мирового развития*, в которой проводится идея, что разрешение проблем глобального экологического кризиса невозможно без перестройки системы социальных отношений в глобальном же масштабе на принципах социальной справедливости. В Повестке важное место отводится проблеме взаимосвязи глобального экологического кризиса и нищеты населения, в первую очередь, – в развивающихся странах, особенно – в африканских. Усугубляющим положение фактором является расточительное потребление ресурсов в экономически развитых странах, ухудшающее экологическую обстановку и возможности экономического роста в развивающихся странах. Декларация призывает к установлению справедливого международного распределения доходов от добычи природных ресурсов, к установлению такого экологически гармоничного баланса с природой, который служил бы задаче искоренения нищеты в развивающихся странах.

В Повестке дня на XXI век разработана научная программа решения едва ли не всего комплекса экологических проблем. Речь идёт о защите атмосферы, о рациональном использовании земельных ресурсов, о борьбе с обезлесением (решению этой задачи кроме того посвящен отдельный упомянутый документ – Принципы лесоводства), с опустыниванием, об устойчивом развитии горных и сельских районов, о сохранении биоразнообразия, о безопасных биотехнологиях, о защите океанов и морей от загрязнения, о сохранении качества пресной воды, о безопасности в использовании токсичных веществ, предотвращении их незаконного международного оборота, об удалении твёрдых отходов и очистке сточных вод, о безопасной утилизации радиоактивных отходов. Декларация по окружающей среде и устойчивому развитию, принятая в Рио-де-Жанейро, провозглашает гуманистическое основание экологической этики: «Забота о людях занимает центральное место в усилиях по обеспечению устойчивого развития. Они имеют право на здоровую и плодотворную жизнь в гармонии с природой». Далее в Декларации выдвигаются задачи международного сотрудничества с целью искоренения бедности и обеспечения справедливого удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений в областях развития и окружающей среды. Хотя документы Конференции в Рио-де-Жанейро сами по себе имеют лишь статус рекомендаций государствам и правительствам, однако их комплексность и научная основательность создали условия для последующей разработки и принятия юридически обязывающих документов в области охраны биосферы.

Следует отметить, что одним из наиболее выдающихся российских учёных, внёсших большой вклад в разработку концепции устойчивого развития и представлявшим Россию на Конференции в Рио-де-Жанейро, был Валентин Афанасьевич Коптюг. В.А. Коптюг (1931 – 1997), учёный-химик с мировым именем, президент Международного союза химиков (с 1988 г.), председатель Сибирского отделения РАН (ранее – АН СССР) (с 1980 г.), член Консультативного Совета по устойчивому развитию при Генеральном Секретаре ООН (с 1993 г.) и др. В.А. Коптюг был членом ЦК Коммунистической партии РФ (с 1993 г.) и открыто, в условиях, когда это реально угрожало, по меньшей мере, его карьере со стороны нетерпимой к коммунистической идеологии тогдашней правобуржуазной власти, защищал идею о необходимости для разрешения глобального экологического кризиса социалистического переустройства мира и нашей страны. Концепцию устойчивого развития он трактовал именно с этой социально-политической позиции. Об этом он сказал, в частности, так: «Я неоднократно отмечал, что Россия лучше всех стран в мире подготовлена к этому пути. У нас огромные ресурсы, у нас огромный промышленный и сельскохозяйственный потенциал. Менталитет общества способствует принятию этой концепции развития, и, кроме того, хотя мы и напороли ошибок, но довольно сильно продвинулись по социалистическому пути. И нам надо стать мировыми лидерами на новом пути». (См. изложение В.А. Коптюгом решений Конференции в Рио-де-Жанейро и его оценки этих решений: Коптюг В.А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию, (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.): информ. Обзор. Новосибирск, 1993).

Международная конференция в Сеуле в 1997 г., как видно из её названия, была посвящена специально вопросам экологической этики. Она была прурочена к 25-летию Стокгольмской конференции. В Сеульской декларации, заявлено: «Важные решения, которые мы принимаем, должны определяться нашей собственной моральной силой, благородством духа и благоговением перед жизнью. Для этого нам потребуется этическая парадигма, основанная на социальной справедливости и уважении к разнообразию, а также культура сотрудничества и общей ответственности за сохранение целостности «Системы Все-Жизни». Уместно заметить, что в Сеульской декларации, в основополагающем отношении, т.е. в плане антропоцентристского понимания этики, преемственной к Стокгольмской декларации, обнаруживается вместе с тем стремление синтезировать антропоцентрискую и био-натуроцентристскую ориентации экологической этики (швейцеровский принцип благоговения перед жизнью представители бионатуроцентристской этики считают «своим»). Но синтез осуществляется на основе антропоцентризма. Вновь, как и в документах предыдущих международных конференций по защите окружающей среды, Сеульская декларация подчёркивает необходимость социального устройства человечества на принципах социальной справедливости.

Киотский протокол 1997 г. явился дополнением к Рамочной конвенции

ООН об изменении климата 1994 г. Он призывает развитые страны и страны с переходной экономикой взять на себя обязательства по сокращению или стабилизации в 2008 – 2012 гг. выбросов парниковых газов сравнительно с 1990 г. Период подписания Киотского протокола государствами – членами ООН открылся в марте 1998 г., а завершился в марте 1998 г. После подписания протокола начался период его ратификации государствами. По состоянию на март 2009 г. Протокол был ратифицирован 181 страной мира (на эти страны в совокупности приходится более 60 % общемировых выбросов парниковых газов). Первый период осуществления Киотского протокола продлится до конца 2012 г. После чего, как ожидается, на тот же предмет будет заключено новое соглашение. Страны, ратифицировавшие договор, взяли на себя количественно выраженные обязательства по ограничению или сокращению на время с 2008 г. по 2012 г. выбросов 6 типов газов: CO₂, CH₄, гидрофторуглеводороды, перфторуглеводороды, N₂O, SF₆. Целью сокращений выбросов этих газов за указанный период является среднее совокупное снижение выбросов на 5,2%. Основные обязательства взяли на себя страны с достаточно развитой промышленностью: страны Евросоюза обязались сократить выбросы в среднем на 8%, Япония и Канада – на 6%, страны Восточной Европы и Прибалтики – на 8%, Россия и Украина обязались сохранить выбросы на уровне 1990 г.

Киотский протокол впервые предусмотрел возможность межгосударственной торговли установленными квотами на выбросы парниковых газов. Эта мера, во-первых, стимулирует – за счёт возможности продажи своих квот – участие в Киотском протоколе развивающихся стран и выступает формой помощи им, а, во-вторых, она позволяет промышленно развитым странам за счёт покупки квот более плавно, а, значит, добиваясь снижения ущерба для экономики, сокращать выбросы парниковых газов.

Однако развивающиеся страны, в том числе Индия и Китай, участвуя в Киотском протоколе, конкретных, количественно выраженных обязательств по выбросам на себя не взяли.

Но особенно показательно, что даже не ратифицировали Киотский протокол США. Соединённые Штаты сослались на несоответствие Протокола интересам своего экономического развития. Между тем, это богатое государство как раз и могло бы компенсировать ущерб экономическому развитию от участия в Протоколе путём покупки квот на выбросы. Соединённые Штаты наглядно продемонстрировали, что они как страна, являющаяся оплотом несправедливого общественного строя – мирового капиталистического империализма, не могут быть озабочены решением всечеловеческих проблем. Это притом, что США выбрасывают в атмосферу огромные объёмы парниковых газов.

Как бы то ни было Киотский протокол – это пример наиболее значительных практических решений мировым сообществом проблем глобального экологического кризиса.

На Встрече на высшем уровне в Йоханнесбурге тоже были достигнуты

определённые практические результаты. На Встрече указывалось, в соответствии с принятой в Рио-деЖанейро Повесткой дня на XXI век, на необходимость решения проблем глобальной экологии в комплексной связи с решением продолжающих нарастать проблем нищеты в развивающихся странах. На Встрече на высшем уровне в Йоханнесбурге были поставлены также некоторые прежде не обозначавшиеся цели. Это: сокращение к 2015 г. вдвое доли населения, не имеющего доступа к основным санитарным услугам; сведение к минимуму к 2020 году вреда здоровью людей и окружающей среде, причиняемого использованием и производством химических веществ; сохранение или восстановление не позднее, чем к 2015 г. истощенных рыбных запасов, обеспечивающих устойчивый максимально возможный вылов; обеспечение существенного снижения к 2010 году темпов утраты биологического разнообразия. Кроме того на Всемирной встрече на высшем уровне в Йоханнесбурге были созданы свыше 300 добровольных двусторонних партнерств между государствами, каждое из которых будет обеспечивать сбор дополнительных ресурсов для поддержания усилий, предпринимаемых в целях достижения устойчивого развития.

В общем, деятельность ООН демонстрирует, что 1) новая, экологическая этика, сохраняющая гуманистическую суть, но способная интегрировать также био-и натуроцентристскую ориентацию, играет важную стимулирующую роль в постановке и решении проблем глобального экономического кризиса; что 2) международное сообщество, в принципе, способно не только призывать (что, кстати, тоже не маловажно) к решению проблем глобальной экологии, но и практически их решать; что 3) недостаточная эффективность в решении задач гармонизации отношений человека и природы, в целом биосферы обусловлена, главным образом, сохранением капиталистических отношений, отношений эксплуатации и неравенства между людьми и народами; что 4) международным сообществом хорошо осознана необходимость для решения проблем глобального экологического кризиса переустройства мировой цивилизации на началах социальной справедливости.

Наконец, надо повторить, что перспективы развития экологической этики связаны с дальнейшей интеграцией её направлений в рамках гуманистической, антропоцентристской ориентации, фундаментальные основания которой заложены учением В.И. Вернадского о грядущем переходе биосферы в состояние ноосферы.

13.4. Гендерный подход в социально-гуманитарном познании

Термин и понятие гендера. Гендер как термин, с помощью которого обозначают так называемые гендерные исследования и гендерный подход в социально-гуманитарном научном познании, происходит от английского слова *gender* (производного, в свою очередь, от лат. *genus* – «род» в смысле подразделения племени). В английском языке слово *gender* означает

грамматический род.

В исследованиях и в исследовательском подходе к решению проблем сути, особенностей, взаимоотношений женщин и мужчин словом *гендер*, используемым в качестве термина, стали обозначать *социальный пол* в противоположность *биологическому полу* (в английском – *sex*). Поскольку, в отличие от английского, во многих других европейских языках, в том числе в русском языке, нет слова *пол* или *род*, которое означало бы пол в его не биологическом значении, постольку в этих языках для обозначения социального пола стали использовать кальку английского слова *гендер*. То есть, предполагается, что кроме пола в обычном смысле – в смысле биологически врождённой идентичности человеческих индивидов в качестве мужчин или женщин, имеет место социальная определённость мужского и женского полов. Можно сказать, что в первом приближении предметом гендерных исследований и гендерного подхода выступают как раз социальные факторы и процессы, определяющие социальную половую идентичность человеческих индивидов и характер взаимоотношений между лицами и группами различной социальной половой принадлежности.

Впервые термин «гендер» для обозначения пола в его социальной определённости ввёл американский психолог Роберт Столлер (1924 – 1991) в выступлении в 1963 году на конгрессе психоаналитиков в Стокгольме. Но Р. Столлер, как и некоторые другие авторы из среды психоаналитиков, предполагал, что гендер как социальный пол является лишь аспектом биоэволюционного по своей природе пола, *sex*-а. Поэтому нельзя сказать, что инициатива Столлера открывает направление собственно гендерных исследований, исследования Столлера, как и других авторов, которые понимали гендер только как момент *sex*-а, оставались исследованиями в рамках биоэволюционного подхода.

Идейные предпосылки феминизма и гендерного подхода.

Предпосылки понимания пола не только как природного, но и как собственно социального феномена, складывались в истории европейской мысли на путях осознания социальной несправедливости того приниженного и угнетенного положения женщин, которое они занимали (занимают) относительно мужчин. Тем самым предполагалось, что оно, это положение, проистекает не из прирождённых свойств пола, а из его социально задаваемых свойств, и что изменение этого положения возможно лишь в результате общественного освободительного движения.

Но сколько-нибудь широкое общественное движение, ставящее целью освобождение женщин и способное реально бороться за достижение этой цели возникает только века и эпохи спустя после того, как женщины оказались в порабощении. На протяжении многих веков неравноправие, а во многом – и бесправие женщин как обществом в целом, так и самими женщинами не осознавалось, воспринималось как норма жизни.

Первоначально идеи, в которых выражалось осознание действительного положения женщин в обществе и ставилась задача их

освобождения, высказывались не самими женщинами, а отдельными выдающимися мужчинами. Впервые в европейской истории эти идеи высказал древнегреческий философ Платон (428 или 427 – 348 или 347 до н. э.). Платон разработал их в рамках выдвинутого им в диалоге «Государство» проекта построения справедливого общества. Платоновский проект положил начало традиции теорий утопического коммунизма / социализма. Идею необходимости установления равноправия женщин по отношению к мужчинам после Платона, опираясь на его проект, развили в своих коммунистических утопиях англичанин Т. Мор (1478 – 1535) и итальянец Т. Кампанелла (1568 – 1639), а после них – французские социалисты-утописты А. Сен-Симон (1760 – 1825) и Ш. Фурье (1768 – 1830), английский социалист-утопист Р. Оуэн (1771 – 1858). Коммунистическая / социалистическая утопическая мысль явилась, далее, важной предпосылкой марксистского учения о человеке и обществе, соответствующего принципам научной теории (о марксизме как научной теории подробнее см.: Мархинин В.В. О специфике социально-гуманитарных наук. Опыт философии науки. М.: Логос, 2013). К. Маркс и Ф. Энгельс, подобно предшественникам, ставят возможность освобождения женщин в зависимость от преобразований общества в целом на началах коммунизма / социализма. Но марксизм идет дальше: открывает конкретную форму связи между положением женщин и состоянием общества как целого – социально-классовую структуру, рассматривает социальное неравенство полов как порожаемое отношениями классового неравенства. Вместе с тем в марксизме раскрываются создаваемые капитализмом объективные условия и предпосылки преодоления классового неравенства и самой классовой структуры общества и, тем самым, социального освобождения, а значит, в том числе, – и освобождения женщин,

Что касается осознания приниженого положения женщин самими женщинами, точнее – их интеллектуальными представительницами, то оно начинается только на закате Средневековья и в эпоху Возрождения. Так, некоторые стороны «женского вопроса» подняли в своем творчестве такие писательницы как немецкая святая, монахиня Хильдегарда Бингенская (1098 – 1179), итальянки Кристина Пизанская (1365 – 1430), Изотта Ногарола (1418 – 1466), Лаура Черета (1469 – 1499) (см. подробно: Рябова Т.Б. Женщина в истории западноевропейского Средневековья. Иваново: Изд. центр «Юнона», 1999). Эти писательницы отстаивают достоинство рода женщин. В духе времени тема часто обсуждается в теологическом ключе – как сопоставление природ женщины и мужчины, олицетворяемых образами библейских прародителей Евы и Адама. Аргументы в защиту достоинства женщин изыскиваются в доказательствах равной с Адамом или меньшей, чем у Адама, вины Евы в первородном грехе. Наиболее значительным произведением этой эпохи в защиту женщин является сочинение Кристины Пизанской «Книга о Граде Женском», в котором автор черпает примеры, опровергающие стереотипные несправедливые суждения о способностях,

моральном облике, поведении женщин, не только из интерпретаций священного писания и учения церкви, но и из многих других сфер человеческой жизни: из поэзии, философии, домоводства и др. Кристина Пизанская отстаивает особенно последовательно общее для передовых женщин этой эпохи мнение, что кроме того, что женщины являются существами, не менее моральными, чем мужчины, они еще и не менее мужчин способны к интеллектуальной деятельности. То, что в реальности интеллектуальные достижения принадлежат в основном мужчинам, объясняется не неспособностью женщин к интеллектуальному труду, а тем, что женщины в массе своей не получают такого образования как мужчины. Но призыв заступниц интересов женщин обеспечить им доступ к образованию – это самое большое из того, что может влечь изменения в их социальном статусе. В целом же не только не ставится вопрос о равноправии женщин и мужчин, но и принимается в качестве разумного и справедливого то разделение труда, при котором мужчины обладают монополией на интеллектуальные занятия в сфере публичной деятельности. Та же Кристина Пизанская оправдывает этот порядок тем, что он установлен Богом «<...> Бог повелел, – говорит она, – чтобы мужчина и женщина служили ему, выполняя разные обязанности, но при этом помогали и поддерживали друг друга, занимаясь каждый своим делом» (Кристина Пизанская. Из «Книги о Граде Женском». Пер. Ю.П. Малинин // Пятнадцать радостей брака и другие сочинения французских авторов XIV—XV веков / Под ред. Ю.Л. Бессмертного. М.: Наука, 1991. С. 238).

Осознание самими женщинами положения женщин не просто как приниженого, но и как *несправедливо* неравноправного с мужчинами, как требующего изменения, началось в Новое время, т. е. в 17 веке. Социальным фактором этого сдвига стало формирование буржуазных отношений, повлекшее вовлечение женщин в работу по найму – в трудовую деятельность за пределами семьи, делавшую женщину относительно самостоятельным в финансовом отношении субъектом социальной жизни. Другой важный фактор – секуляризация общественного сознания, предполагавшая усиление критического отношения к наличной действительности. Ярким примером женской освободительной мысли этого периода является творчество английских писательниц Афры Бен (1640–1689) и Мэри Эстел (1666–1731), И та, и другая поднимали вопросы о необходимости освобождения женщин от власти мужчин в государстве и семье, выступали за такую же доступность образования женщин, как и мужчин. Интересно, что Мэри Эстел воспитывал дядя, член философской школы в Кэмбридже, разделявший в философии позицию неоплатоников. Так что, очень вероятно, что на взгляды Мэри Эстел в «женском вопросе» повлияла непосредственно утопия Платона. Эта догадка оправдывается также тем, что Мэри Эстел в качестве способа освобождения женщин предлагала создание женских общин, управляемых самими женщинами. В этих общинах, как она предлагала, женщины освободятся от брачной зависимости от мужчин и будут иметь условия для

получения достойного образования. Ее программная работа о решении проблемы образования женщин называется «Серьезное предложение дамам... от той, которая любит свой пол» (*A Serious Proposal to the Ladies, for the Advancement of Their True and Greatest Interest*). Но в XVII веке делом освобождения женщин были озабочены только отдельные представительницы прекрасного пола.

Феминизм, первая волна. Широкое женское движение, ставящее целью освобождение или, как часто говорят, – эмансипацию (*лат. emancipatio* – освобождение, *букв.* – 1) формальное освобождение сына из-под отцовской власти, 2) официальный отказ от права собственности) женщин, возникает к концу следующего, XVIII века. В начале XIX века это движение стали называть *феминизм* (от латинского *femina* – женщина), словом, которое придумал социалист-утопист Шарль Фурье.

К XVIII веку развитие капитализма с его машинным способом производства вызвало к жизни идеологию Просвещения – общественно значимую потребность в массовом образовании, популяризации и распространении рациональных, в том числе – научных знаний. Общество приходит к пониманию, что образование, имеющее научный характер, необходимо для всех слоев населения, в частности – для женщин, которые традиционно были, в основном, исключены из сферы профессионального, тем более, высшего образования. Появились даже специальные издания для женщин, популяризирующие научные знания, как, например, книга итальянского автора Франческо Алгаротти «Ньютонианизм для дам» (1737 г.).

Правда, в начале века наблюдалось ещё сохранение и, может быть, даже некоторое усиление стереотипных представлений о слабости женской природы вообще и в интеллектуальном отношении – в частности (в это именно время в высшем обществе появилось выражение «слабый пол»). Но к середине века со стороны философов-просветителей всё чаще раздаются голоса, разоблачающие стереотипы о несовершенной природе женщин сравнительно с мужчинами и требующие осуществления прав женщин на образование и участие в политической жизни. Тем не менее, просветители не считали, что женщины должны иметь всю полноту гражданских прав. Идея «естественных прав человека» применительно к женщине состоит, как полагал, например, Ж.-Ж. Руссо, в том, что традиционно сложившееся распределение ролей женщины и мужчины в семье и обществе, покорность женщины мужчине проистекают из «природного предназначения женщины» (см.: Эрих-Хефели В. К вопросу о становлении концепции женственности в буржуазном обществе XVIII в.; психоисторическая значимость героини Ж.-Ж. Руссо Софи. Пер. Н. Носова// Пол, гендер, культура. Немецкие и русские исследования. Под ред. Э. Шоре, К. Хайдер, Г. Зверевой. М.: Издательский центр РГГУ, 2009. С. 61 – 111). Тем самым, влияние просветительства на формирование отношения общества к положению женщин и женщин – к собственному положению было двойственным: и подталкивающим к

изменениям, и закрепляющим стереотипы оправдания неравенства.

Главное состояло в том, что во многом независимо от консервативной тенденции Просвещения в отношении положения женщин они в этом веке в соответствии с его общим духом становятся все более активными участницами общественной жизни: простолюдинки посещают публичные мероприятия, светские дамы организуют салоны и через своих друзей и поклонников влияют на политику. В салонах образуются также кружки, в которых развивается интеллектуальное творчество: искусство, наука, околону научные занятия. Из этого времени идет название некоторых дам «синими чулками». Выражение родилось в Англии в 1860 г. в салоне английской писательницы Элизабет Монтегю. «Синим чулком» называл себя завсегдатай этого салона чудаковатый учёный и писатель Бенджамин Стиллингфлит, любивший носить синие чулки. Потом в обществе «синими чулками» стали иронично называть дам, посвятивших себя ученым или вообще интеллектуальным занятиям.

В эпоху Просвещения идеи женского равноправия распространяются с европейского континента в Соединенные Штаты Америки. Жена видного политического деятеля Джона Адамса, ставшего вторым президентом США (в 1797 – 1801 гг.), пыталась воздействовать на мужа с тем, чтобы в готовившейся Декларации независимости было провозглашено политическое равенство женщин и мужчин. В переписке с мужем (1776 г.) она сказала знаменитую фразу, ставшую лозунгом феминизма: «Мы не станем подчиняться законам, в принятии которых мы не участвовали, и власти, которая не представляет наших интересов».

Формирование женского движения в качестве особой политической силы началось в период Великой французской революции. Историки Французской революции вслед за первым из особенно авторитетных авторов Ж. Мишле (1798 – 1874) отмечают «коллективное участие» женщин в событиях революции. Поэтому главный документ революции «Декларация прав человека и гражданина», провозгласившей в 1789 лозунг свободы, равенства и братства всех людей независимо от их происхождения во многом стал возможным благодаря и революционной энергии женщин.. Однако этот документ не включал специальное требование женского равноправия, вообще, в этом отношении был двусмысленным. Декларация торжественно провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в правах...». Но слово «люди», «les hommes» по-французски, означает одновременно «мужчина» и «человек», но никак не «женщина». В появившихся анонимных документах «Протест французских женщин» и «Увещевания и вопли французских женщин», ставших реакцией на фактическое игнорирование Декларацией вопроса о правах женщин, содержалось требование о том чтобы в созываемых Генеральных Штатах, тогдашнем Парламенте Франции было женское представительство. Но это требование не было выполнено, а принятая Генеральными штатами Конституция 1791 года относилась к «пассивным» членам общества и не наделяла их избирательным правом. В

ответ происходит радикализация женского движения. Лидер одной из первых организаций французского феминизма журналистка Олимпия де Гуж публикует в 1793 г. «Декларацию прав женщины и гражданки», в которой выставляется требование предоставить женщинам избирательное право, в том числе право занимать государственные посты. В Декларации де Гуж есть фраза, которая станет пророческой и, затем, крылатой: «Если женщина имеет право взойти на эшафот, то она должна иметь право взойти и на трибуну». В ноябре 1793 г. по ложному доносу революционное правительство отправило Олимпию де Гуж на гильотину. Но вскоре вообще начался спад революции. В 1795 году женщинам во Франции законодательно запретили появляться в общественных собраниях. В 1804 г. Наполеон, установивший императорский режим, издал, в частности, Указ, которым объявлялось отсутствие у женщин гражданских прав и что они находятся под опекой мужчин.

Почти одновременно с Олимпией де Гуж опубликовала феминистскую декларацию в Англии Мэри Уолстонкрафт. В книге «Защита прав женщин» (1792 г.) она высказывает мысль о равных от природы интеллектуальных способностях женщин и мужчин и что интеллектуальная «слабость» женщин есть лишь результат стремления мужчин воспитывать эту слабость. Она впервые ставит задачу включения в культуру рационалистического жизненного опыта женщин. Высказывает мысль, что должно обеспечить женщине, как и мужчине, возможность свободного разумного образа жизни и деятельности. Мэри Уолстонкрафт сделала вывод, остающийся актуальным в современном феминизме: домашний труд и материнские заботы следует рассматривать как общественные обязанности, а не источник личного удовлетворения или страдания.

С начала XIX века женское движение в некоторой своей части смыкается с теорией и практикой упоминавшихся нами социалистов-утопистов французов Анри Сен-Симона и Шарля Фурье и британца Роберта Оуэна. Социалисты-утописты считали, что личный пример передовых женщин, просвещение и образование женщин при условии отмены институтов семьи и частной собственности, ограничивающих свободу любви женщин и мужчин, приведут, в конце концов, к преодолению неравенства полов. На практике они пытались провести эту теоретическую установку в организуемых ими многочисленных, но, к сожалению, недолговечных коммунах. За пределами же коммун достижение равенства полов на основе их идей имело еще меньше предпосылок и шансов на успех. Некоторую популярность идеи социалистов-утопистов о свободной любви как условии равенства прав женщин и мужчин имели только в низших образованных слоях общества.

К середине XIX века феминистки в разных европейских странах и в США научились бороться за свои путем организации массовых компаний и акций. Вначале на первом плане стояла борьба за доступ к образованию, за реформы в области права собственности, за право женщин на развод, за право на рабочие места и достойную оплату труда, на следующем этапе – за

гражданские права, в первую очередь – за избирательное право. Во Франции эти требования были выставлены в ходе революции 1848 года,

В Германии требования равноправия были выдвинуты созданным Луизой Отто-Питер «Всеобщим германским женским союзом» (1847). С разгромом революции 1848 года женское движение во Франции и Германии было дезорганизовано. Но в Англии в 1840-е гг. феминистское движение, напротив, активизировалось – в Шеффилде и Манчестере женщины объединились в организации, боровшиеся за равенство политических прав женщин с мужчинами. Особенно же значительных успехов добилось феминистское движение в США. В 1848 в городе Сенека Фолз (штат Нью-Йорк) группа женщин и мужчин участников Движения против рабства подписала *Декларацию позиций и резолюций* о положении женщин. В Декларации содержались требования предоставления женщинам прав на собственность, образование, оплачиваемый труд и участие в политической и религиозной жизни общества. Этот документ имел ключевое значение для возникновения в США либерально-реформистского направления в феминизме. В Европе в формировании либерального феминизма большую роль сыграла писательница и общественная деятельница Гарриет Тейлор, жена известного философа и общественного деятеля Д.С.Милля. В 1851 году она, не без сотрудничества с мужем, написала книгу «Избирательные права для женщин», (1851). В свою очередь, Д.С.Милль в том же году опубликовал феминистскую книгу «Подчиненность женщины», написанную под влиянием и при участии жены. Супруги-феминисты считали брак «единственным видом рабства, признаваемым новейшими законами», поскольку воспитание женщины и выработка в ней ожидаемых «слабостей» заранее ограничивают свободу жизненного выбора женщины и обрекают её на роль сексуального объекта. Феминистские идеи необходимо пропагандировать для того, чтобы «женщина могла подняться из положения прислуги до положения партнера».

Социальную базу либерального феминизма составили представительницы привилегированных, буржуазных слоев общества. С середины XIX века против либерального феминизма выступили два течения в феминизме, идущие от взглядов К. Маркса и Ф. Энгельса: марксистский и социалистический феминизмы. Феминистские последователи Маркса и Энгельса выступили как выразители интересов всех угнетенных, в том числе женщин, критикуя либеральный феминизм за то, что он выражает интересы лишь части женщин – той части, которая относится к образованной и сравнительно обеспеченной части общества. Марксистский и социалистический феминизм имеет в виду, прежде всего, интересы женщин из рабочей среды и низших социальных слоев. Марксистский феминизм в соответствии с марксистским учением в целом связывает полное освобождение женщин, что мы уже отмечали, с социальным – социалистическим / коммунистическим – переворотом. Но это, конечно, не означает, что с точки зрения марксизма не нужны возможные в рамках буржуазного строя улучшения в положении женщин. Признание

относительно самостоятельного значения женского вопроса среди других социальных вопросов как раз и явилось почвой для формирования и действий марксистских течений в феминизме. Классическими трудами для течений марксистского феминизма явились труды «Происхождение семьи, частной собственности и государства» (1884 г.) Ф. Энгельса и «Женщина и социализм» (1879 г.) А. Бебеля. В согласии с позицией марксизма о неразрывности классовой борьбы и борьбы за освобождение женщин марксистские феминистские движения являются подразделениями или тесно связаны с соответствующими коммунистическими или социалистическими (социал-демократическими) партиями. Так, в Германии XIX века социал-демократическое женское движение было организовано СДПГ. Многие годы возглавляла это движение, будучи редактором феминистской газеты «Равенство» (с 1891 г. по 1917 г.), Клара Цеткин, член ЦК названной партии, видный теоретик марксизма и феминизма.

С середины XIX века в центр движения за права женщин выдвигается борьба за их избирательные права. Это было общедемократическое, а не только, собственно женское движение. Большую роль в нем играли марксистские партии и связанные с ними марксистские феминистские организации. Если говорить о либеральном феминизме, то нужно сказать, что либерально настроенные феминистки сыграли особенно заметную роль в создании и деятельности в Англии Шеффилдской ассоциации за предоставление права голоса (1851 г.) – первой организации, объединявшей сторонников и сторонниц предоставления женщинам права голоса (*англ. suffrage*, от этого слова: суфражизм, суфражист, суфражистка). Затем либерально настроенные борцы за права женщин, возглавляемые Лидией Беккер и Ричардом Панкхёрстом, стали инициаторами создания в Манчестере «Общества женского избирательного права» (1867 г.). В 1868 г. это общество было преобразовано в Национальную федерацию суфражистских обществ (НФСО). По примеру НФСО была создана Женская суфражистская ассоциация в США. В 1960 – 1880-х гг. в США в ряде штатов не без воздействия суфражисток женщины получили право на голосование. В 1888 году феминистки разных стран объединились в «Международный совет женщин». К рубежу веков под давлением демократических движений, в том числе – женского движения английский парламент принял законы о праве незамужних состоятельных женщин поступать в университеты, медицинские школы, владеть собственностью (с 1882), а с 1894 дал женщинам право голоса на местных выборах. В 1893 г. избирательное право получили имущие женщины в Новой Зеландии, а в 1902 году – в Австралии.

В ответ на затягивание в Англии принятия закона о праве женщин участвовать не только в местных, но и в парламентских выборах у части членов НФСО возникло разочарование в либеральных методах борьбы. Недовольные объединились под началом радикально настроенной Эмелин Панкхёрст (жены Роберта Панкхёрста) в Женский социально-политический союз (ЖСПС), который породил новое течение в суфражизме – милитантство

(от *англ.* militant – воинственный). Основанная в 1900 г. Лейбористская партия, не марксистская, но бывшая тогда по-настоящему социалистической рабочей партией включила в свою Программу требования суфражисток, что особенно ясно подтверждает отсутствие монополии либерализма в суфражистском движении. Милитантки же настаивали на своей внепартийности и отказывались сотрудничать с организациями с участием мужчин. Агрессивные акции милитанток (в США их называли «суфражетки»), вылившиеся даже в покушения на собственность (поджоги, разгромы жилищ) и здоровье (обливание кислотой), компрометировали женское движение, что заставило суфражизм порвать с милитантством. В 1928 г. в Англии был принят закон о праве женщин на участие в выборах в парламент. Еще раньше это было сделано в ряде других стран: в Норвегии – в 1913 г., в Дании и Исландии – в 1915 г., в России – в 1917 г. в результате двух Русских революций, особенно полно и последовательно в результате Великой Октябрьской социалистической революции, в Канаде – в 1918 г., в Германии – в 1919 г., в США – в 1920 г. и т. д.,

В период Первой мировой войны 1914–1918 женские организации почти везде были распущены правительствами, которые не могли терпеть феминистскую пропаганду мира, или самораспустились, поскольку их лидеры поддержали правительства своих стран. Небольшая часть феминисток, оставшихся верными принципу миролюбия, образовала в 1915 году «Женскую международную лигу за мир и свободу» (существует поныне). В последующий межвоенный период 1918 – 1940 годов феминистское движение возобновилось, приняв участие в дальнейшем решении вопросов законодательного утверждения гражданского равноправия женщин и мужчин. Ко второй половине 30-х годов XX века в странах Европы и в США вопросы законодательного обеспечения равноправия женщин были в основном решены.

Надо заметить, что в ходе борьбы за права женщин в период первой волны феминизма в феминизме обозначилось и обострилось внутреннее противоречие между установкой на достижение равноправия женщин с мужчинами («феминизм равенства») и установкой на обеспечение особых прав женщин («феминизм особых прав»). Сторонницы «феминизма особых прав» способствовали принятию протекционистских законов в отношении женщин: закона о защите здоровья женщин, занятых во вредных производствах, законы о государственной помощи в случае беременности, при родах и др. В 1930-е гг. феминистские организации вели пропаганду противозачаточных средств, поставили на обсуждение вопросы об абортах, о государственных гинекологических клиниках и пр.

Вторая волна феминизма. Сразу после Второй мировой войны социальные условия и психологический климат (усталость от тягот военного времени, возрождение культа семейного очага) не способствовали оживлению феминистского движения. Кроме того, дала о себе знать и

известная исчерпанность прежней программы феминизма – законодательно права женщин были в основном обеспечены.

Но все-таки это не значит, что не требовалось дальнейшего совершенствования законодательства о правах женщин. Главное же, что, как выяснилось, и самое совершенное законодательство само по себе не может в должной мере изменить действительное подневольное и неравноправное положение женщин. Что и привело после залечивания ран войны к оживлению феминистского движения, вызвало, как принято говорить, вторую волну феминизма – с 1960-х гг., особенно – с конца 60-х гг. Начало второй волны феминизма не случайно совпадает со студенческими волнениями 1968 года в западноевропейских странах. Ведь заметный аспект этих волнений состоял в провозглашении и осуществлении так называемой сексуальной революции, т. е. установления более свободных сексуальных отношений, предпосылки для чего во-многом были созданы феминизмом.

Признанной предшественницей и теоретиком-родоначальницей второй волны феминизма явилась француженка Симона де Бовуар, писательница, философ-экзистенциалист, автор книги «Второй пол» (1949 г.). С. де Бовуар считает, что характер разделения труда как источник порабощения женщины в семье и обществе не предопределен природной сущностью женщины. Сама женщина, прежде всего, социальное существо. «Женщиной не рождаются, ею становятся», – говорит де Бовуар. Социальные факторы, культура и история создали то положение неравенства женщины и мужчины, при котором мужчина выступает как олицетворение родовой сущности человека, а женщина по отношению к мужчине – как «Другой», т. е. как то, что лежит за пределами человеческой нормы. Мужчина со стереотипной точки зрения, воплощающейся нормативным образом в реальность, предстаёт как творец, создатель, субъект, хозяин; женщина – как объект власти мужчины. Как и в давние времена в современном обществе, – убеждена Симона де Бовуар, – семья и материнство представляют собой форму угнетения женщин, поскольку способствуют деградации творческого потенциала женщины, ограничению ее социальной роли единственным вариантом – быть женой и матерью. Освобождение женщины она видит в социалистическом преобразовании общества, поскольку именно социализм позволит женщине реализоваться в труде, в свободном выборе профессиональной и общественной деятельности и обеспечит ее экономическую независимость. Таким образом, теория происхождения и преодоления социального неравенства женщин Симоны де Бовуар вливается в теоретические основания социалистического (как разновидности марксистского) феминизма. Впрочем, сама Симона де Бовуар была вообще против квалификации ее позиции как феминистской. Очевидно, именно потому, что не мыслила процесс освобождения женщины иначе, чем в общей революционной освободительной борьбе, в которой женщины выступают в союзе с мужчинами, а не отдельно от них.

Во второй волне феминизма также, как и прежде, среди направлений феминизма выделяются, в первую очередь, два направления, образованные по социально-классовому признаку, т.е. либеральный и марксистский (вместе с социалистическим). На эти два основных направления накладываются многочисленные различия иного рода. Географически различают американский, европейский, третьего мира, российский (постсоветский) и т. д. По расовым различиям: феминизм «белых», «черных» и «цветных». По методам и характеру действий: экофеминизм, пафистский, сепаратистский, радикальный и др. феминизмы. С точки зрения влияний, оказываемых определенными течениями в философии и психологии: постмодернистский и психоаналитический. По принимаемой за норму сексуальной ориентации представителей рода человеческого: гетеросексуальный феминизм (от *греч.* *eteros*, другой, и *лат.* *sexus*, биологический пол или половой акт), принимающий за норму сексуальные отношения между представителями двух противоположных полов – мужского и женского, женского и мужского) и квир-феминизм (*англ.* *queer* – иной), объединяющий индивидов всех нетрадиционных сексуальных ориентаций).

Вторая волна феминизма и институционализация гендерного подхода. Составной частью второй волны феминизма явилось создание институциональных форм производства феминистской теории в рамках университетской науки и образования – исследований женских проблем преимущественно самими женщинами. Начало этому было положено в 1960-е гг. в США, в 1969 г. в университетах Вашингтона, Портленда, Ричмонда, Сакраменто были прочитаны спецкурсы по женской тематике. Но этот первый опыт не сделал такие спецкурсы популярными. Важный вклад в институционализацию исследований женских проблем внесла исследовательница из Корнелльского университета Шейла Тобиас, предложившая обобщающее название для такого рода научных и учебных программ – Female Studies (Женские исследования) и прочла в 1970 г. в названном университете междисциплинарный курс «Female Personality» (Женская личность), на который записалось очень много студентов. В том же году в университете Сан-Диего по ее инициативе была принята междисциплинарная программа обучения студентов и организовано издание журнала «Female Studies».

Вскоре развернулась дискуссия о названии подобного рода программ: название «Female Studies» казалось многим звучащим слишком биологически, т.е. в смысле женщины как представительницы биологического пола. Название «Feminist Studies» не приняли, потому что оно представлялось идеологизированным – не все, от кого зависела институционализация исследований женских проблем, принимали феминизм. Большинство университетов устроило для таких программ название «Women (или Women's) Studies», т.е. «Женские исследования». В 1975 г. американская исследовательница Нин Коч (Nynne Koch) предложила еще одно, более или менее прижившееся, название – феминология. На основе

программ «Women Studies») учреждались кафедры, научно-исследовательские центры, архивы и др. В 1977 г. в США была учреждена Национальная Ассоциация по женским исследованиям.

В Европе программы женских исследований в университетах появляются в 1980-х – 1990-х годах. Примером является Магистратура междисциплинарных женских исследований (*Graduate School of Interdisciplinary Women's Studies*) университета Уорика (Великобритания). В разных университетах открываются факультеты и центры «Women Studies».

Но с 1980-х гг. и в США, и в Европе программы женских исследований (Women Studies) в университетах начинают сменяться программами гендерных исследований (Gender Studies), хотя и не вытесняют первые полностью. (Речь идет именно об институционализации гендерных исследований в университетах; вообще же гендерные исследования появляются после 1963 г., т.е. после того, как Р. Столлер ввел понятие *гендер* в научный оборот, о чем мы говорили выше – в начале данной лекции). Дело здесь в том, что и название программ Women Studies все еще недостаточно скрывало их принадлежность феминизму, неприемлемому многими, от кого зависела их институционализация. Впрочем, программы Women Studies вызвали критическое отношение к себе и со стороны многих из тех, кто работал в их рамках. «Поскольку Women's Studies, – пишет одна из авторитетных специалистов в этой области, – вошли в «мэйнстрим», они получили статус легитимности, но по той же причине их границы оказались на замке, и на их территорию был закрыт доступ тем текстам или подходам, которые воспринимались как «оскорбительные для женщин» (де Лауретис Т. Американский Фрейд // Гендерные исследования. №1, 1998. С. 138). Другой стороной этого агрессивного «профеминизма» является культивирование «антимаскулиных» («маскулиный» от *лат. masculinus*, мужской) настроений. Думается, что программы Women Studies переживали кризис, состоящий в том, что были исчерпаны те решения задач в области обеспечения прав женщин, которые вообще возможны в рамках капиталистического общества. Поскольку понятие *гендер* не предполагает исследований исключительно женских проблем, а ставит в центр внимания взаимоотношения полов, постольку в гендерных исследованиях может достигаться идеологически нейтральное, объективное и, соответственно, более глубокое научное познание проблем социальных отношений полов, женского и мужского. Соответственно, гендерные исследования оказываются формой дистанцирования от «женских исследований» («Women Studies») с их неприемлемым для инстанций, от которых зависит институционализация этого направления исследований, особенно – для академических учреждений, культивированием феминистского духа «вражды полов». Однако нужно иметь в виду, что на деле часть феминистского сообщества принимает программы гендерных исследований только из тактических соображений, т.е. используя респектабельную рамку гендерных исследований, продолжает

«войну полов», что, как мы хотели бы обратить внимание, служит одним из способов воспроизводства пробуржуазной идеологии.

Идеологические шумы в гендерных исследованиях. Разделение феминизма на два основных направления: либеральное и марксистское (в том числе – социалистическое) и на течения в этих основных направлениях, определяемые географическими, расовыми различиями, различиями по методам и характеру, по влияниям философии и психологии, по принимаемой за норму сексуальной ориентации представителей человеческого рода, остаётся справедливым и для классификации направлений и течений в гендерных исследованиях, так как гендерные исследования выросли из феминизма и продолжают, развивая и трансформируя, исследовательскую традицию феминизма.

Соответственно, как мы уже начали об этом говорить выше, часть представительниц (и представителей) феминизма, а именно – подчеркнем теперь – либерального феминизма, фактически проводят в гендерных исследованиях буржуазную идеологическую позицию. Преимущественным теоретическим основанием этой идеологической позиции выступает *постмодернистское течение в философии*. (Правда, если согласиться с представителями этого течения, утверждающими, что постмодернизм есть констатация заката философии вообще, то и о самом постмодернизме как о философии говорить не уместно. Но в таком случае оказывается неясным, как вообще следует квалифицировать то производство текстов, которое осознается их авторами и называется наблюдателями постмодернизмом. Имея это в виду, мы говорим о постмодернистской *философии* лишь в условном или, может быть, проблематическом смысле.)

Постмодернизм в философии, или, что то же самое, – *постструктурализм* и *деконструктивизм*, возник в конце 1960-х – начале 1970-х гг. во Франции. Хотя к началу XXI века влияние постмодернистской философии на интеллектуальную жизнь и исследовательскую мысль в Европе и в целом на Западе пошло на спад, тем не менее оно сохраняется и в настоящее время. Создание данного течения связано с именами таких мыслителей как Ж. Деррида, М. Фуко, Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Ю. Кристева, Ж. Делез, Ф. Гваттари, Р. Жирар и др.

Постмодернистская философия представляет собой нечто подобное тому, чем являлась школа софистов для античной философии. Постмодернистская софистика, как и софистика античная, отличается демонстративным энтузиазмом в отрицании возможностей положительного знания, так сказать, эпатажным познавательным релятивизмом и скептицизмом. Постмодернизм является постструктурализмом, поскольку не приемлет предполагаемую структурализмом (К. Леви-Строс) возможность открытия универсальных познавательных схем (отображений реальных структур) или обобщающих теорий закономерных изменений социокультурной реальности. Такую нацеленность познания постмодернисты квалифицируют как «метафизику». «Метафизика» у постмодернистских

мыслителей выступает предметом еще более ожесточенных нападок, чем в позитивизме О. Конта, в феноменологии Э. Гуссерля, в «фундаментальной онтологии» М. Хайдеггера и др. «Метафизика» проистекает, согласно постмодернистам, из логоцентризма – глубинно укорененной в западной культуре посредством *Логоса-Слова* (языка и речи) установке на представления о мире как *линейно*, т.е. по принципу причинно-следственных отношений; *бинарно*, т.е. по принципу противоположных категорий, одна из которых доминирует над другой, и потому также *иерархично* устроенной системе (или – структуре). Но дело не просто в том, что, как утверждает постмодернистская философия, логоцентризм задаёт представления о мире, а в том еще, что, как считают постмодернисты, логоцентризм конструирует реальный социокультурный мир как бинарно и иерархично устроенное господство одних социальных групп над другими. Логоцентризм представляет собой с этой точки зрения закономерно, с неотвратимостью действующую форму социальной власти. Поскольку тезис постмодернистов о логоцентризме западной культуры предполагает, что источником власти являются представления о бинарно и иерархично устроенном социальном мире, закрепленные в речи (а сознание тождественно речи), прежде всего – в письменной речи, тексте (Ж. Деррида), постольку отношения власти и господства воспроизводятся в массиве всех функционирующих в обществе текстов. В связи с этим постструктурализм постмодернистов выступает в качестве деконструкции (от *lat. de*, сверху вниз, обратно и *constructio*, сооружение, осмысление) – препарирования текстов, показывающего, что они либо не имеют заявленных в них смыслов, либо не имеют отчетливо выраженных смыслов, либо имеют смыслы совершенно иные, чем заявленные. Деконструкция понимается как самый фундаментальный способ освобождения от власти логоцентризма.

Однако, если воспользоваться одним из излюбленных постмодернистами словечек, деконструкция в качестве способа социального освобождения – это симулякр (от *lat. simulo*, делать вид, притворяться) освободительных действий. Во-первых, деконструкция в соответствие с теоретической посылкой самих постмодернистов обречена на неудачу, поскольку текст, подлежащий деконструкции, не имеет ни начала, ни конца, неисчерпаем, ибо является текстом всех текстов, вновь и вновь возобновляемым их массивом. Во-вторых, вследствие тотальности логоцентризма, как это подчеркивают философы-постмодернисты, всякая деконструкция не может не говорить языком логоцентризма, неизбежно попадает в его ловушку, сама оказываясь логоцентрическим дискурсом. В-третьих, деконструкция постмодернистов является чисто негативной, разрушительной процедурой, так как они не указывают никакой положительной альтернативы тому социальному строю, который предлагается разрушить посредством этой процедуры, а, значит, деконструкция оставляет нетронутым состояние господства логоцентризма, к тому же усугубленное разрухой в головах и речах. Наконец, сомнительно,

что для освобождения от строя господства и подчинения достаточно осуществления революции в сфере дискурса, вне обращения к сфере реального политического действия. (Подробнее о постмодернистской философии как, по существу, софистике см., например: Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. Москва: Интрада, 1998).

Двусмысленность философии постмодернизма, состоящая, с одной стороны, в том, что она разоблачает логоцентризм западной культуры, а, с другой стороны, представляет тот же логоцентризм неуязвимой формой отношений господства и подчинения, говорит о том, что эта софистическая философия, провозглашающая свой антиидеологизм, на деле является именно своеобразной идеологией позднего буржуазного общества. Своеобразие этой идеологии как раз в том, что пусть это вроде бы не апология, а напротив, разоблачение западного общественно-политического строя, но буржуазное общество при этом увековечивается его принадлежностью к вековечной традиции западного логоцентризма и обоснованием безнадежности попыток освобождения от логоцентризма как формы угнетающей власти. (Впрочем, мы полагаем, что утверждение постмодернистам так называемого логоцентризма на роль действительной формы власти вообще похоже не столько на результат основательных исследований, сколько на игру воображения, заведомо уводящую от действительной цели освободительной борьбы.) Отсюда понятно, что либеральный феминизм, принимая постмодернистскую философию в качестве основания гендерной теории, тем самым уже придает этой теории буржуазно-идеологический характер.

Примерами могут служить концепция «номадического субъекта» Розы Брайдотти (см., напр.: Брайдотти Р. Путем номадизма // Введение в гендерные исследования. Ч. II. Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 136 – 163) и концепция «деконструкции гендера» Джудит Батлер (см., напр.: Батлер Д. Случайно сложившиеся основания: феминизм и вопрос о «постмодернизме» // Введение в гендерные исследования. Ч. II. ... С.235 – 257).

Розы Брайдотти, учитывая воспринятую из постмодернистской философии мысль о неуязвимости для феминистской освободительной борьбы системы логоцентрического господства, предлагает феминизму принять предложенный М. Фуко и Ж. Делезом, «политический проект номадизма» (номадизм от *франц.* nomadisme из *др.-греч.* νομάς δίκός, кочевой, пастушеский), Женское движение, чтобы иметь успех, должно стать «номадическим субъектом», т.е. постоянно подвижным, изменчивым, гибким. Очевидно, что это тактика, обеспечивающая, может быть, неуязвимость феминизма, но никак не победу над логоцентрическим господством над женщинами. Иначе говоря, это активизм, сохраняющий статус-кво, т.е. политическая тактика, имеющая идеологический смысл.

Д. Батлер, убеждая (неубедительно) в приемлемости для феминизма

постмодернистской философии, предлагает, в соответствии с духом этой философии, деконструкцию феминизма как общего («универсального») движения, ибо в качестве такового оно будто бы неизбежно встроено в язык логоцентризма. Деконструкция должна стать трансформацией феминизма во «множественные феминизмы» и привести к плюрализации гендерных определений. Не ясно, как это может способствовать успеху борьбы за интересы женщин, если явно предлагается не усиление, а ослабление женского движения путем его раздробления и подмены реального политического действия словесными баталиями. Т.е. опять-таки внешне радикальная позиция на деле имеет идеологически охранительный смысл.

Но особенно тесно и непосредственно либеральный феминизм смыкается с постмодернистской философией и становится буржуазной идеологией в результате восприятия постмодернистской идеи единства логоцентризма западной культуры с её фаллоцентризмом (от *греч.* *phallos* – мужской половой орган).

Ж. Деррида, автор этой идеи, изобрёл также термин, отображающий указанное единство посредством контаминации слов *фаллос* и *логос*: *фаллологоцентризм*. Деррида разработал идею фаллологоцентризма, используя прием заимствования и интерпретации в духе развития своей идеи логоцентризма западной культуры концепции фаллоса как высшего означающего, выдвинутой Ж. Лаканом в ходе интерпретации им, в свою очередь, психоаналитического учения З. Фрейда.

Фрейд, раскрывая механизм формирования в детстве половой идентичности индивидов, придает центральное значение переживаниям, связанным с анатомическими половыми органами. Центральная роль при этом отводится мужскому половому органу, который Фрейд чаще называет *пенисом* (от *лат.* *penis*, хвост, мужской член, разврат). Мальчики, становятся мужчинами, изживая известный Эдипов комплекс, ценой отказа от ревности к отцу из-за матери. Ревность и враждебность к отцу у них, будто бы, сопровождается страхом кастрации отцом. Отказ от ревности влечет безопасное обладание пенисом и сопровождается отождествлением с отцом как мужчиной. Что касается формирования половой идентичности женщин, то в нем будто бы играет роль комплекс зависти к пенису, а женские гениталии переживаются как, якобы, результат кастрации пениса. Уже в этом фрейдовском видении формирования половой идентичности выступает представление о привилегированном положении мужского и приниженном – женского пола.

Лакан, переосмысливая Фрейда, считает, что важнейшую роль в формировании половой идентичности играет не анатомический, а символический мужской половой орган, который он, в отличие от обычно используемого Фрейдом для обозначения мужского полового члена как такового термина «пенис», обозначает термином «фаллос». Мужской половой член обожествлялся мифологическим сознанием как орган порождения человека и мира. По Лакану, который для такого

превозносимого органа предпочел имя «фаллос», фаллос есть высшее «обозначающее» для «обозначаемых» им всех других вещей в мире (в скобках скажем – это же только надо придумать: возвести половой член на роль символа, подобную той, которую играет, например, крест в христианстве!). Фаллос, как «обозначающее», господствует, в первую очередь, не только над символикой и анатомией женского, но и над анатомией мужского пола (о символе фаллоса у Лакана см., напр.: Лакан Ж. Значение фаллоса / Сайт “J. LACAN”. URL: http://lacan.narod.ru/ind_lak/lac_r7.htm). Надо подчеркнуть, что раз фаллос принимается за высшее «обозначающее», то в соответствии с представлением о языке (знаковых комплексах) как силе, строящей реальность, которое является общим для Лакана и постмодернистских философов, то фаллос действительно представляется им *господствующим* началом. Ж. Деррида совершенно естественным для постмодернистской философии образом встраивает лакановскую семиотику фаллоса в идею логоцентризма, образуя концепт фаллогоцентризма (Деррида Ж. Носитель истины // Деррида Ж. О почтовой открытке от Сократа до Фрейда и не только / Пер. с фр. Г. А. Михалкович. Мн.: Современный литератор, 1999. С. 645 – 788).

Теперь уже фаллогоцентрическое, определенно мужское, тотальное господство над женским – и анатомическим и символическим, установленное постмодернистской философией, ставит зависимую от этой философии либеральную феминистскую мысль в какое-то немыслимое положение. Будто бы полная безысходность положения женщин провоцирует либеральный феминизм этого толка на попытки релятивизировать сам гендер, провозглашая задачей разрушение бинарной оппозиции мужского и женского полов путём конструирования множественности полов, т.е. своего рода квир-гендера, в котором наряду с мужским и женским полом, присутствуют гомосексуальные – гей и лесбийские – половые идентичности их разновидности: бисексуальность, трансвестизм, сексуальные перверсии и т.п. (см., напр.: Сэдживик И.К. Эпистемология чулана // Введение в гендерные исследования. Ч. II. ... С. 174 – 200; Бем С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: РОССПЭН, 2004. С. 39). На примере творчества видной либеральной феминистки постструктуралистского толка Л. Иригарэ можно видеть, что мотивом для выдвижения гомосексуальных ориентаций как будто бы равноправных или даже альтернативных гетеросексуальной ориентации является борьба с будто бы тотально господствующим мужским началом (см.: Иригарэ Л. Пол, который не единичен // Введение в гендерные исследования. Ч. II. ... С. 127 – 135). В этой связи нельзя не согласиться с тем, что феминизм, раздувающий «вражду полов» и их отдаление друг от друга, сам сделал вклад в очевидный для нынешнего времени рост гомосексуализма (Кузнецов П. Симона де Бовуар, феминизм и «миф о матриархате» // Звезда, 2013, №8. С. 196).

Гомосексуализм провозглашается постмодернистскими феминистками (феминистами) союзником феминизма в борьбе за освобождение от

порабощения «патриархатным» «гетеросексизмом» – позицией, согласно которой гетеросексуальные, т.е. женско-мужские, отношения обладают превосходством над гомосексуальными отношениями, в силу того, что гетеросексуальность является единственно приемлемой моральной и социальной нормой.

Но гетеросексуальность действительно является и должна признаваться моральной и социальной нормой, в то время как гомосексуализм не приемлем в качестве моральной и, соответственно, социальной нормы. Если гомосексуализм является патологией в медицинском смысле, как это было официально принято считать до начала 1970-х гг., то из этого следует, что гомосексуально ориентированные лица заслуживают, конечно, сочувствия, но, разумеется, никак не признания их ориентации в качестве моральной или социальной нормы. Но то, что гомосексуальная ориентация не является патологией, до сих пор является сомнительным, ибо исключение гомосексуализма из списка патологий, например, в американской официальной психиатрии (в 1973 г.) последовало не как вывод из медицинских исследований, а «в результате длительной и ожесточенной политической борьбы» (Бем С.Л. Линзы гендера... С. 140). Допустим все же, что гомосексуализм – не медицинская патология, а следствие здравого свободного сексуального выбора определенных лиц. В таком случае сексуальная ориентация таких лиц не только не заслуживает сочувствия, но прямо требует морального и социального осуждения. В самом деле, поведение является моральным, если выполняется требование: «поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом» (И. Кант). Но гомосексуалист не выполняет это требование: если бы гомосексуальная ориентация стала «всеобщим законом», то человечество бы вымерло. Поэтому гомосексуализм – аморальная стратегия жизни. В социальном плане ее, наверное, не следует подвергать уголовному преследованию (тем более, что, возможно, гомосексуализм – это все-таки медицинская патология), но и пропагандировать под какими-либо предлогами, как это делается постмодернистским феминизмом, не достойно. Утверждение, что гомосексуализм выступает союзником в борьбе за женскую эмансипацию, изменяет историческому смыслу феминизма: разве лесбийская сексуальность не означает отказ от борьбы за свободу женщины от мужского господства в семье и в обществе, разве сексуальность геев не есть демонстрация презрения к женщинам?

Нельзя не сделать вывод, что либеральный постмодернистский феминизм, культивируя аморальные формы сексуальности, служит идеологическому охранению позднебуржуазных социальных порядков, которые нуждаются в грандиозной апологии и практике аморализма как последней гарантии своего существования.

Центральная проблема гендерных исследований – происхождение социального неравенства полов. Вопрос о происхождении социального

неравенства полов, состоящего в подчинении и угнетении женщин мужчинами, является центральной проблемой гендерных исследований, поскольку от его решения зависит и понимание того, возможно ли и, если возможно, то, как именно возможно преодоление неравенства полов. Если, например, как предполагается марксистским решением вопроса о происхождении неравенства полов, оно связано с возникновением классового общества, то и преодоление неравенства полов, в конечном счете, должно представляться возможным лишь в перспективе устранения в целом строя классового неравенства, всей системы социального неравенства. Феминистское же движение, не мыслящее необходимость ниспровержения существующего классового строя современного общества, подобно либеральному постмодернистскому феминизму, о котором мы говорили выше, обречено на измышление квазиформ женской эмансипации, выполняющее буржуазно-идеологическую функцию.

Собственно, вопрос о происхождении неравенства полов вполне убедительно решен в основных чертах еще в классическом марксизме. В наиболее развернутом виде его решение дано в труде Ф. Энгельса «Происхождение семьи, частной собственности и государства» (1884 г.). Энгельс выводит социальное неравенство полов из трансформации первобытного разделения труда между полами, совершившейся при переходе от первобытности к классовому обществу. На наш взгляд, со времени Энгельса так и не было предложено убедительно обоснованного альтернативного решения данного вопроса. Если же альтернативные решения порой предлагаются, то это происходит на основе неадекватной интерпретации классической марксистской позиции. Как, в частности, это имеет место в особенно известной в современной гендерной (феминистской) историографии работе Гэйл Рубин «Обмен женщинами: заметки о «политической экономии» пола».

Г. Рубин исходит в своем исследовании проблемы происхождения социального неравенства полов из системы «пол/гендер», т.е. из того, что пол как социальный феномен (гендер) взаимосвязан с биологическим полом (секс) и определенным образом снимает в себе биологический пол. Рубин рассматривает свое исследование именно как развитие марксистской позиции. По ее словам, она предлагает «сделать следующий шаг, приступить к следующему пункту повестки дня: марксистскому анализу системы «пол/гендер» (Рубин Г. Обмен женщинами: заметки о «политической экономии» пола // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы. Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: издательство «Дмитрий Буланин», 2000. С. 131). Тезис Рубин, что неравенство полов следует выводить из системы «пол/гендер» соответствует исходному пункту теории происхождения социального неравенства полов, разработанной Ф. Энгельсом, хотя он, естественно, и не пользовался термином «гендер». То, что собой представляет женщина как социальное существо, или то, какую роль она играет в обществе, задается и не может не задаваться в некоторых

существенных моментах ее биологическим полом. Так считает Энгельс, и то же провозглашает, по сути, Рубин, выступившая со своей концепцией почти век спустя, Удивительно, однако, чтив то время как Энгельс действительно развивает теорию, соответствующую указанному исходному пункту, Рубин он вовсе оказывается ненужным.

Рубин отождествляет возникновение неравноправного и угнетенного положения женщины с первобытным обменом женщинами. Согласно Рубин, мужчины определенного рода в целях поддержания целостности родоплеменной структуры племени обмениваются женщинами с мужчинами другого рода (других родов). Но тем самым ведь предполагается, что мужчины изначально распоряжаются женщинами, что женщины неравноправные и подневольные существа. Никакого объяснения возникновения неравенства полов из исходной системы «пол/гендер» в таком случае не дается, так как собственно никакого возникновения то и нет. Не возможно мыслить даже то, что корни социального неравенства лежат в дочеловеческом животном мире, поскольку в животном мире мужские особи вовсе не обмениваются самками. Выходит, что неравноправное положение женщины не продукт общества и культуры, а, напротив, их предпосылка. Но если неравенство полов изначально и определяет соответствующие черты общества и культуры, то не ясно, как вообще возможно освобождение женщины. Г. Рубин, прокламирующая задачу развития марксистского феминизма, теории происхождения неравенства полов, разработанной Энгельсом, в итоге приходит к постановке уже знакомой нам на материале либерального постмодернистского феминизма задачи деконструкции гендера, т.е. скатывается к буржуазно-идеологической позиции. \

Энгельс, имея в виду биологические (по крайней мере, – анатомические и физиологические) особенности женщины, заключающиеся в том, что исключительно женщина предназначена к рождению и вскармливанию потомства и что в отношении физической силы она заметно уступает мужчине, объясняет этими особенностями возникновение разделения труда между полами, первобытного и вообще первоначального вида разделения труда. Энгельс говорит об этом первоначальном разделении труда: «Разделение труда – чисто естественного происхождения; оно существует только между полами. Мужчина воюет, ходит на охоту и рыбную ловлю, добывает продукты питания в сыром виде и изготавливает необходимые для этого орудия. Женщина работает по дому и занята приготовлением пищи и одежды –варит, ткет, шьет». (Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К. и Энгельс Ф. Соч. Изд. второе. М.; Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. Т. 21. С. 159). Но возникновение разделения труда между полами не равнозначно возникновению социального неравенства полов. Напротив, первоначальное разделение труда было состоянием социального равенства. Энгельс, ссылаясь на этнографический материал, продолжает: «Каждый из них – хозяин в своей области: мужчина – в лесу, женщина – в доме. Каждый является собственником изготовленных и

употребляемых им орудий: мужчина – оружия, охотничьих и рыболовных принадлежностей, женщина – домашней утвари. Домашнее хозяйство ведется на коммунистических началах несколькими, часто многими семьями. <...> То, что изготовляется и используется сообща, составляет общую собственность: дом, огород, лодка» (Там же. На современном материале обоснование мысли о первобытном коммунизме и равенстве полов в его условиях см, напр.: Семенов Ю.И. Социальная организация отношений между полами: Возникновение и развитие. URL: http://scepsis.net/library/id_84.html).

По мере прогресса производства, с переходом от собирательства и охоты как главных способов добывания средств к жизни к скотоводству и земледелию разделение труда, бывшее условием социального равенства полов, становится условием их неравенства (только тут, рассматривая этот переход, можно говорить об «обмене женщинами»). «В старом коммунистическом домашнем хозяйстве, охватывавшем много брачных пар с их детьми, вверенное женщинам ведение этого хозяйства было столь же общественным, необходимым для общества родом деятельности, как и добывание мужчинами средств пропитания. С возникновением патриархальной семьи и еще более – моногамной индивидуальной семьи положение изменилось. Ведение домашнего хозяйства утратило свой общественный характер. Оно перестало касаться общества. Оно стало частным занятием, жена сделалась главной служанкой, была устранена от участия в общественном производстве» (там же, с. 76). С одной стороны, рост частной собственности вел к возникновению классового неравенства и образованию государства как формы управления классовым обществом. С другой стороны, поскольку возникавшая моногамная семья была основной ячейкой производства частной собственности, сосредоточенного в руках мужчин, постольку моногамная семья приобретала форму патриархальной, закреплявшей господство мужчин над женщинами. Социальное неравенство полов выступило как феномен, органически сопряженный с классовым неравенством. Поэтому, в конечном счете, как следует из марксистской теории, по настоящему полное освобождение женщины предполагает революционный переход – переход от классового общества, в котором господствуют отношения частной собственности, к бесклассовому, коммунистическому строю, основанному на общественной собственности на средства производства.

Материально-организационные предпосылки освобождения женщины в современном обществе создаются в виде технических средств и способов облегчения труда по уходу за детьми и в целом труда в домашнем хозяйстве. Важны для освобождения женщины и юридические формы равноправия, достигнутые и достигаемые в современном, преимущественно все еще буржуазном, обществе. Но и прогрессирующее юридическое равноправие остается, хотя и совершенно необходимой, но только предпосылкой действительного освобождения женщины. Марксистская (и

социалистическая) феминистская позиция тем отличается от либерально буржуазной (либерально постмодернистской), что имея в виду предельное общественное состояние, в котором окажется возможным социальное равенство полов, увязывает задачи феминизма не с борьбой за права гомосексуалистов, каковая является борьбой за легализацию аморализма буржуазного общества эпохи его заката, а с задачами социального освобождения.

Существенным и органичным моментом стратегии современной борьбы за освобождение женщин, увязываемой с задачами социального освобождения, является установка не на противопоставление женщин мужчинам, не деконструкция гендера, как в либерально постмодернистском феминизме, а именно развитие и применения гендерного подхода в различных социально-гуманитарных науках. Можно даже сказать, что пришло время, когда феминизм как таковой должен сниматься гендерным подходом как подходом, адекватным идеалу социального равенства и союза полов. Приходит все более широкое осознание того, что исследования положения женщин с целью установления их социального равенства с мужчинами не могут быть корректными, если сводятся к изолированному изучению положения одного пола – женского, как это предполагается феминизмом, но, чтобы быть корректными, такие исследования требуют постановки в центр внимания проблем взаимоотношений обоих полов – женского и мужского. Это позволяет надеяться на то, что результатом явится более точное и полное видение социокультурной реальности.

Гендерный подход в социально-гуманитарных науках. К настоящему времени гендерный подход либо осмысливается на предмет применимости, либо уже применяется едва ли не в каждой из наук, относящихся к разряду социально-гуманитарных. Мы сможем остановиться на вопросе о применении гендерного подхода, конечно же, только в некоторых социально-гуманитарных науках. Это будут: история, психология, лингвистика, социология, экономика.

История. Применениям гендерного подхода в исторической науке предшествовала феминистская «история женщин» или феминология, которая как академическая дисциплина входила в круг университетских «женских исследований» («Women Studies»). Заслугой феминологии 1960 – 1970 гг. было то, что она обнаружила недостаток всей предыдущей историографии исторических исследований, указав на ее исключительно мужской характер, на то, что она не изучала историю женщин, роль женщин в истории, что эти исследования являются результатом исключительно мужского, но не женского взгляда на историю. Феминологическая история активно принялась за дополнение истории женским аспектом. Но попытка пополнить историю «историей женщин» показала и собственную недостаточность феминологии: предыдущая историография не артикулировалась вовсе в плане различия и единства мужского и женского аспектов отображаемой исторической реальности. Поэтому механическое дополнение историографии «женской

историей» не могло привести к адекватному целостному видению истории. Выходом из положения стала сложившаяся в 1980-х гг. гендерная теория, готовая выступить в функции методологического подхода. Принято считать, что начало осмыслению применимости гендерного подхода в исторической науке положила феминистка, американский историк Джоан Скотт (род. в 1941 г.), выступившая со статьей «Гендер: полезная категория исторического анализа» (1986 г.).

Д. Скотт полагает, что гендер представляет собой интегральную связь, с одной стороны, социального отношения полов, а с другой – первичного средства означивания власти. Отсюда у нее следует понимание гендерной истории как истории, в которой среди социальных отношений, аспектом которых являются отношения полов, центральное место принадлежит политической истории (это же, но без какого-либо теоретического объяснения фактически, как она думает, принимается и в традиционной истории). Гендерная история, взятая в качестве социальных отношений полов, включает 1) изучение символов и образов, отображающих мужское и женское измерения истории, 2) нормативные социальные установления, которые в той или иной мере основаны на символах и образах мужского и женского, 3) социальные институты, конструирующие гендер: родство, семья, домохозяйство, рынок рабочей силы, система образования, государственное устройство и др., 4) способы формирования субъективной идентичности (т.е. личностного самосознания) под влиянием норм феминности и маскулинности поведения. Все эти четыре аспекта гендерной истории центрируются на политическом плане исторического процесса. Концепция применения гендерного подхода в исторической науке Д. Скотт во многом определила исследовательскую практику применения гендерного подхода в истории (об историографии гендерной истории см.: Пушкарева Н.Л. Гендерная проблематика в исторических науках // Введение в гендерные исследования. Часть 1: Учебное пособие / Под ред. И. Жеребкиной. Харьков – СПб, 2001. С. 277 – 312).

Психология. В 1970 – 80-е гг. в изучении психологии полов доминировала феминистская психологическая мысль. Но тогда же были созданы психологические концепции, которые легли в основание перехода к собственно гендерной психологии, вполне оформившейся в 1990-е гг.

В феминистской психологии, кроме того, что она является односторонне «женской», культивируется зачастую агрессивное отношение к мужскому полу как, якобы, враждебному женщинам. Феминистская психология оказалась склонной к восприятию постмодернизма, что уводило (и поскольку она продолжает свое существование и после того, как вполне сформировалась гендерная психология, то – и продолжает уводить) от требований научности в сторону буржуазно-идеологического

смысла. Ярким примером этого является творчество Элен Сиксу, выступившей в 1986 г. с книгой «Недавно рожденные женщины», написанной с позиции психоанализа и постструктурализма. В книге ставится цель ниспровержения теоретических и социальных структур посредством «женского» начала как источника энергии и многообразия. Это, конечно, совершенно не опасный для буржуазной власти бунт на бумаге.

Среди авторов, которые являются особенно известными представителями собственно гендерной психологии (хотя, повторим, некоторые выступили еще в 1970 – 80-е гг.), назовем американских исследовательниц Сандру Бем, Нэнси Ходоров, Шон Бурн. Охарактеризуем кратко взгляды названных авторов по центральной проблеме гендерной психологии – проблеме гендерной идентичности личности.

С. Бем в работе «Теория гендерной схемы и ее применение для развития ребенка: воспитание ребенка, свободного от гендерной схематизации, в обществе гендерной схематизации» (1974, 1993 гг. издания) процесс гендерной идентификации личности раскрывает, используя концепт *гендерных схем*. Она предполагает, что кроме обучения понятиям и формам поведения ребенка обучают еще восприятию и организации информации посредством усваиваемых ребенком психических структур, в которых чувственно воспринимаемый и концептуально отображаемый окружающий мир выстроен в соответствие с гендерными дихотомиями: мужчина – женщина, мужское – женское. Такие психические структуры автор и назвала гендерными схемами. Итогом усвоения гендерных схем является половая типизация индивидов. Бем выявляет три типа половой типичности (иначе – гендерной идентичности): мужская (маскулинная) («уверенный в себе», «независимый»), женская (феминная) («сопереживающий», «нежный») и андрогинная, сочетающая в себе мужские и женские черты. Перспективу преодоления неравенства женщин Бем видела в формировании андрогинного типа личности. Но позже, в книге «Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов» Бем сама отказывается от уже ставшей популярной концепции андрогинии, поскольку в ней подразумевается, что некоторые из одобряемых качеств андрогинна являются «мужскими», а «некоторые – «женскими». Что противоречит намерению автора и тех, кто борется против неравенства полов, снизить гендерную поляризацию. Кроме того, теперь она замечает, что распространение андрогинии предполагает лишь личностный выбор и индивидуальные усилия, в то время как гендерное неравенство требует социально-институциональных изменений. Правда, делая этот справедливый вывод, она не раскрывает, какой конкретно характер изменений требуется.

Н. Ходоров в работах «Структура семьи и женская личность» (1974 г.) и «Воспроизводство материнства» (1978, 1988 гг.), исследуя процесс

гендерной идентификации личности, отправляется от взглядов З. Фрейда на процесс формирования половой (sex) идентичности. Однако относится она к этим взглядам резко критически. Учение Фрейда, считает Ходоров, как и другие феминистки и исследователи гендера, слишком индивидуалистично, нельзя понять психические процессы, воображая человека в качестве изолированного существа, словно его психический мир является продуктом лишь его влечений. В центре внимания должны находиться взаимодействия человека с другими людьми. Она не соглашается с психоаналитической концепцией Фрейда в главных пунктах. В отличие от Фрейда, считавшего отца центральной фигурой в осознании ребенком своего пола, она исходит из того, что эмоционально ребенок связан прежде всего с матерью, поскольку именно мать оказывает на него главное влияние в первые годы жизни. Рассматривая процесс формирования гендерной идентичности, она вообще смещает анализ от отношений между отцом и ребенком к отношениям между ребенком и матерью. Назначение материнства состоит в подготовке детей к исполнению гендерных ролей в обществе. Мать находится в особой близости с дочерью. В результате девочка готовится к материнству и заботе о семье (материнство воспроизводит себя), а мальчик, так сказать, «обесценивает» мир женщины и ориентируется на деятельность во внешнем мире. Чтобы изменить положение воспроизводства стереотипных гендерных ориентаций и женского неравенства, отцы должны принимать более активное участие в воспитании детей – тогда дети обоих полов будут готовы к исполнению более широких ролей в обществе, чем стереотипные гендерные роли.

Позиция Ш. Бурн замечательна уже тем, что эта автор, вопреки чрезвычайной распространенности в феминистской и гендерной психологии апелляций к психоанализу (пусть хотя бы и критических, как, в частности, у Ходоров), обходится совершенно без каких-либо ссылок как на учение самого Фрейда, так и на важную для постмодернизма лакановскую рецепцию фрейдизма. Безусловно, такая позиция значима для утверждения научного характера гендерной психологии на путях освобождения от сомнительных положений фрейдизма и прямо антинаучного постмодернизма психологических концепций в духе Лакана. Ш. Бурн, выступившая в 1996 г. с монографией «Гендерная психология», вероятно, не случайно, а именно по причине принципиальной неприемлемости для нее психоанализа, не воспринимает даже и какие-либо идеи Н. Ходоров, которые при всей их критичности по отношению к учению Фрейда, все-таки сохраняют свою зависимость от этого учения. Зато концепция Бурн открыто преемственна по отношению к концепции Сандры Бем. Бурн отмечает резонность аргумента Бем в пользу отказа от собственной, бемовской идеи андрогинии как варианта завершения процесса гендерной идентификации личности и оптимальной формы снятия резкой дисгармоничной полярности мужской и женской идентичности и, соответственно, преодоления гендерного неравенства.. Аргумента, который состоит в том, что утверждение андрогинии предполагает лишь личный выбор, тогда как гармонизация

гендерной идентичности требует социально-институциональных сдвигов. Больше того, Бурн видит в принятии идеи андрогинии в качестве идеала гендерной идентичности и установления равенства полов еще одну трудноразрешимую проблему – проблему, которая «кроется в возможной утрате позитивной социальной идентичности, которую повлечет за собой сглаживание дихотомии мужского-женского» (Бурн Ш. Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. С. 26). В своей работе она показывает, что отчетливо выраженные мужская и женская идентичности являются основанием для самоутверждения и развития человеческой личности, притом что гомосексуальность она квалифицирует как нарушение гендерных норм. Тем самым Бурн наносит сильный теоретический удар по постмодернистским феминизму и гендерологии с их апологией квириденностей. Тем не менее, Бурн считает, что следует признать плодотворность концепции андрогинии, выдвинутой Бем. Бурн пишет: «Я соглашусь с Бем (т.е. с Бем как автором названной концепции, еще не отказавшимся от нее. – В. М.) в том, что андрогиния, несмотря на скрытые в ней проблемы, дает возможность построить картину утопии, где человеку не нужно отказываться от тех своих качеств и моделей поведения, которые его общество считает несоответствующими гендеру. Важность этой концепции также в том, что она дает осознать одинаковую привлекательность качеств, традиционно считающихся женскими, и качеств, которые мы привыкли считать мужскими» (Там же). Андрогинная идентичность, как можно понять (Бурн), есть должная мера сочетания мужских и женских черт в отчетливо выраженных гендерных идентичностях: женской и мужской. На пути создания социальных условий для формирования таких идентичностей и станет реальностью гендерное равенство.

Концепция формирования гендерной идентичности Ш. Бурн, опираясь на творческий потенциал предшествующей исследовательской традиции, освобождая психологию от субъективизма классического и постмодернистского психоанализа, дает импульс развитию гендерной психологии в качестве научной дисциплины.

Лингвистика. 1960 – 80-е гг. – время, когда в языкознании оформляется и получает распространение течение феминистской лингвистики, воспринимающей в качестве теоретического основания философский постмодернизм. Мы уже говорили, что влияние постмодернистской философии на феминистскую теорию заводит эту теорию в состояние brutальной враждебности к будто бы неискоренимо патриархатному и андроцентричному обществу, что, на деле, означает капитуляцию перед буржуазными порядками и выполнение этой теорией буржуазно-идеологической функции. Сказанное в полной мере справедливо по отношению к феминистской постмодернистской лингвистике. Ведь логоцентризм западной культуры, который ей приписывает постмодернистская философия, если его призваны разоблачать какие-то познавательные дисциплины, то этим должна бы заниматься, в первую

очередь, разумеется, лингвистика. Феминистская лингвистика, вставшая на постмодернистские основания, приобрела характер «критической лингвистики». Ее заслугой стало разоблачение сексизма европейских языков, т.е. языковой дискриминации женщин по признаку пола. К настоящему времени этой тематике посвящена огромная феминистская лингвистическая литература (в частности, труды Р. Лакофф, А. Пауэлс, Дж. Пенелоуп, С. Романи, Д. Спендер). Самые известные претензии к языкам состоят в том, что в них преобладают мужские формы, женские же языковые формы вторичны и объектны, что в языках совпадают категории «мужчина» и «человек», чем ставится под вопрос сама человеческая природа женщины и др. Феминистская критика языка подводит к мысли: «Надо менять весь мужской дискурс и связанную с ним мужскую ментальность, чтобы окончательно высвободить себя из оков патриархатного мышления и языка» (Горошко Е. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие. Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 530).

Гиперкритическая феминистская лингвистика скоро вместо разоблачения языка стала разоблачать саму себя самоповторением, малой продуктивностью, очевидным перекосом в отображении ситуации языкового (и, соответственно, коммуникативного) взаимоотношения полов. Стимулом для распространения гендерного подхода на лингвистику, начавшегося в середине 1990-х гг., не в последнюю очередь явилось несоответствие феминистской (постмодернистской) лингвистики критериям научности в познании языковых явлений из области взаимоотношений полов.

Гендерная лингвистика решает следующие проблемы: как проявляются и оцениваются в языке (в наименованиях предметов, в целом в лексике, в синтаксисе, в категориях рода и пр.) характеристики мужчин и женщин, в каких семантических областях особенно заметно выражены, с одной стороны, общие черты, а, с другой, – различия в оценках полов; в чем состоит специфика речевых и, шире, коммуникативных стратегий поведения мужчин и женщин.

Выясняется, что гендерные особенности представителей мужского и женского полов, проявляющиеся в языке и речевом поведении, не имеют столь радикальных и тотальных различий, как это представляется в рамках феминистской критической лингвистики. Гендерные характеристики полов не являются абсолютными и однозначными, поскольку конкретизируются контекстом, в котором гендер сочетается с социальными статусом и классом, профессиональной группой, образованием, возрастом и другими параметрами.

Одной из самых известных работ в гендерной лингвистике, посвященных исследованию мужских и женских стратегий в коммуникациях полов, является труд Деборы Таннер «Ты меня просто не понимаешь. Женщины и мужчины в диалоге» (1995 г.). Автор показывает, что неудачи в общении между мужчинами и женщинами объясняются разными

требованиями, которые общество предъявляет к тем и другим, и, кроме того, особенностями социализации в детстве и подростковом возрасте, когда общение зачастую происходит в однополых группах. В результате у женщин и мужчин вырабатываются разные мотивы и стили поведения. Речевое поведение мужчин обычно нацелено на достижение и сохранение личностной независимости и высокого статуса, поведение женщин – на избегание конфликтов, готовности к уступкам. Но различия между мужчинами и женщинами в речевых стратегиях и формах коммуникации не являются роковыми, они могут становиться приемлемыми, если будут должным образом скорректированными. (Подробнее о состоянии и проблематике гендерной лингвистики см.: Кирилина А., Томская М. Лингвистические гендерные исследования // Отечественные записки. 2005. №2. URL: <http://magazines.russ.ru/oz/2005/2/>)

Социология. К 1960-м гг. самой влиятельной социологической концепцией, призванной истолковать взаимоотношения полов, стала *полоролевая концепция* американских авторов Т. Парсонса и Р. Бейлса, разработавших ее в рамках структурно-функциональной теории общества и изложивших в совместной монографии «Семья, социализация и процесс взаимодействия» (Family, socialization and interaction process) (1955 г.). Авторы считают, что существующая дифференциация ролей мужчины и женщины в семье является положительным явлением, поскольку она опирается на природные различия между полами и является основанием стабильного существования общества. В семье, согласно полоролевой концепции, женщина выполняет экспрессивную роль – роль домохозяйки, устанавливающей сбалансированные отношения в семье; мужчина выполняет инструментальную роль – роль добытчика, регулирующего отношения семьи с другими социальными институтами. Полоролевые концепции (кроме концепции Парсонса – Бейлса варианты полоролевых концепций созданы и другими авторами) были подвергнуты справедливой критике за то, что они игнорируют существование проблемы социального неравенства полов, не позволяют объяснить существование и происхождение этого неравенства. Также эти концепции подверглись критике за их неисторический характер: роли полов в этих концепциях, по сути, увековечиваются, поскольку однозначно увязываются с биологическим полом.

В качестве альтернативы полоролевой социологической концепции сначала в феминистской, а затем с 1980-х гг. – в гендерной социологии выступили социологические концепции, основанные на *теории социального конструирования реальности*. Эта теория была создана австрийско-американским социологом П.Л. Бергером и немецким социологом Т. Лукманом, опубликовавшими в 1966 г. совместную работу «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания». В этом трактате «социология знания», основоположниками которой являются М.

Шелер (1874) и К. Мангейм, развиты в русле феноменологической социологии А. Шюца. Но кроме влияния упомянутых и ряда других авторов в теории социального конструирования реальности центральное значение имеют, по признанию ее авторов, идеи социальной философии К. Маркса. «У Маркса, – отмечают Бергер и Лукман, – берет свое происхождение основное положение социологии знания о том, что социальное бытие определяет человеческое сознание» (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по философии знания. Пер. с англ. Е. Руткевич. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995. С. 17). Социальное бытие есть объективный план реальности, содержание сознания – ее субъективный план. Оба плана необходимы для существования и развития реальности, поскольку и объективный план, отображаемый в сознании, и субъективный план, составляющий содержание сознания, являются результатом человеческой деятельности; реальность *конструируется* посредством деятельного воплощения содержания сознания в социализации индивидов и их деятельности по изменению социальной структуры. Теория такого конструирования реальности близка идее К. Маркса о том, что человек сам творит свою историю, но в определенных, не им и до него созданных условиях. Бергер и Лукман специально не занимались вопросами взаимоотношений полов. Их теорию применили к решению этих вопросов другие авторы – представители феминистской и гендерной социологии. Среди социальных конструктивистов в гендерной социологии известны американские социологи К. Уэст и Д. Зиммерман, австралийский социолог Р. Коннел.

Уэст и Зиммерман, как и другие социологи-конструктивисты, исходят из того, что конструирование гендера предполагает отличие социальной категории пола от биологического пола. Гендер является результатом воздействия общественных норм, приписывающих индивидам пол вместе с отношениями неравенства между полами и дискриминацией женщин мужчинами. Гендерное неравенство воспроизводится в повседневном взаимодействии между гендером как социальной структурой и другими социальными структурами (институтами), а также между полами внутри гендера.

Р. Коннел конструирование гендерных отношений предлагает рассматривать как результат процесса взаимодействия участников гендерных отношений и социальных структур. Участники гендерных отношений должны быть представлены и как агенты и как субъекты этих отношений, а социальные структуры как исторически возникающие и изменяющиеся. При таком видении процесса маскулинность (мужское) и феминность (женское) открываются в качестве заново создаваемых на каждом особом этапе истории общества. Отношения власти внутренне присущи гендеру, но выступают в исторически изменчивых формах.

Кроме социологической разработки категорий гендера и гендерных отношений, о чем мы кратко сказали, обратившись к творчеству особенно

известных гендерных социологов, в гендерной социологии к настоящему времени разрабатываются и многие иные темы. Это темы уровней гендерных отношений, субъекта отношений на каждом особом уровне, переходов с позиции субъекта в позицию объекта гендерных отношений, социально значимых гендерных норм и стереотипов, гендерного неравенства в различных профессиональных сферах и социальных средах и др. (см.: Чикалова И.Р. Гендерный подход в науках о человеке и обществе: смещение исследовательских парадигм // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны: навуковы зб. Вып. 3. Минск, 2007. С. 91 – 93).

Экономика. Феминистская экономическая теория относится к тем научным социально-гуманитарным дисциплинам, которые не испытали сколько-нибудь глубокого влияния постмодернистской философии. Очевидно, это обусловлено тем, что вне стремления к идеалу объективной истины, отвергаемому постмодернизмом, экономическая теория вообще утрачивает смысл. Хотя в результате феминистская экономическая теория не скомпрометировала себя так сильно, как иные феминистские теории – теории, подвергшиеся разрушительному воздействию постмодернизма, тем не менее, уже известная нам односторонность феминистской позиции привела к тому, что в 1980-х, а особенно – в 1990-х гг. феминистскую экономику стала сменять гендерная экономическая теория. Как признано, общую платформу гендерного подхода в экономической теории составляет определение, данное автором одного из учебников по гендерной экономике («Economics of Gender») Дж. Джакобсеном. Это определение такое: «предметная область гендерной экономики охватывает 3 типа экономических проблем:

- теоретические модели, которые включают мужчин и женщин;
- эмпирические исследования, направленные на исследование общности и различий в положении мужчин и женщин;
- анализ экономической политики, которая различным образом затрагивает каждый из полов» (цит. по: Мезенцева Е. Гендерная проблематика в экономической теории // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001).

Заметим также, что в случае экономической теории, поскольку гендерный подход выступал не как отрицание феминистской позиции, а как ее восполнение, исследователи, применяющие гендерный подход, зачастую не отказываются от принадлежности к феминизму и не скрывают эту принадлежность.

В гендерной экономической теории выделяются два основных направления: марксистское и неоклассическое; второе является по своему политическому характеру либерально-буржуазным.

Известными представителями марксистского направления являются феминистки Эли Зарецки, Хайди Хартманн, Айрис Янг, и многие другие.

Экономические концепции названных авторов представляют собой

некоторое дискуссионно-эвристическое единство.

Х. Хартманн в программной статье «Несчастливый брак марксизма с феминизмом: путь к более прогрессивному союзу» (1979 г.). Хартманн, провозглашая необходимость квалифицировать союз феминизма и марксизма как «несчастливый брак», расторгнув который следует найти более «прогрессивный союз», имеет в виду не предложение порвать с марксизмом, а намерение совершить адекватное задачам феминизма *обновление* его союза с марксизмом, Ортодоксальный марксизм оперировал представлением о субъектах капиталистического производства безотносительно к их половой структуре, поэтому не замечал, что женщины эксплуатируются своего рода альянсом между мужчинами и капиталистами. В марксизме домашний труд рассматривался только как вспомогательный источник воспроизводства капиталистических отношений. Но домашний труд – это, прежде всего, способ производства патриархата. С другой стороны, феминизм внеисторичен, поскольку не видит связи иерархии полов с другими социальными институтами. Если устранить указанные недостатки марксизма и феминизма, то станет ясно, что в той мере, в какой мужчины преследуют интересы своего пола, эксплуатируя женщин, в такой мере они подрывают свои классовые интересы.

А. Янг критически отнеслась к концепции Х. Хартманн по той причине, что в этой концепции капитализм и патриархат выступают как дуальная система, а не имея общего основания не могут быть рационально поняты в своем единстве. Развив эту критику в ряде статей («Социалистический феминизм и ограниченность дуальных систем», 1980 г.; «По ту сторону несчастливого брака марксизма и феминизма», 1981 г. и др.), Янг предложила интегрирующее видение, взяв за исходное положение, вслед за Ф. Энгельсом, разделение труда между полами. Она показывает, что разделение труда между полами, фактически действующее и при капитализме, не является просто патриархатным пережитком, а является существенной чертой капитализма. Поэтому, как и Хартманн, но претендуя на большую последовательность, Э. Зарецки впервые опубликовала свои книги «Капитализм, семья, личная жизнь» и «Социалистический феминизм III: Социалистическая политика и семья» в 1970-х гг., но они остались актуальными и переиздавались в 1980-е гг., благодаря чему повлияли на формирование гендерного подхода и, соответственно, репрезентативны для этого подхода. Э. Зарецки, в отличие от Х. Хартманн и А. Янг, считает, что мужчины, хотя практически и участвуют в капиталистической эксплуатации женщин, но не получают от этого выгоды – ее пожинает класс капиталистов, поскольку платит меньше рабочим-мужчинам за счет бесплатного домашнего труда их жен. Таким образом, патриархатные отношения являются средством эксплуатации рабочего класса в целом – и мужчин и женщин. Капитал именно в целях максимизации прибыли утверждает неравенство полов, основанное на институте семьи и разделении трудовой занятости в домашнем хозяйстве и на производстве.

Несмотря на концептуальные расхождения, все названные авторы, что, впрочем, относится ко всем представителям марксистского направления в гендерной экономической теории, согласны в том, что борьба мужчин вместе с женщинами за эмансипацию женщин – необходимое условие ниспровержения капитала и построения социализма. Очевидно, справедливо и обратное: борьба за социализм есть борьба за эмансипацию женщин.

Неоклассическое направление в экономической теории возникло в конце XIX века (основатели – У. Джевонс, А. Маршалл и др.). В рамках этого направления гендерная экономическая теория формируется в 1980-е – 90-е гг.

Основателем и главной фигурой в неоклассической гендерной экономике является далекий от феминизма американский экономист Гэри Беккер (нобелевский лауреат, 1992 г.), выступивший, в частности, с трудом «Трактат о семье» (1981 г.). Г. Беккер исследует экономику домохозяйства, брачное поведение, дискриминацию на рынке труда. Он рассматривает семью как производственную единицу, в которой производится «человеческий капитал» (иначе – «семейный капитал»). Семья использует ресурсы в виде товаров, покупаемых на рынке, и время членов семьи и выпускает «конечную продукцию» в виде благ, в которых она нуждается. Человеческий капитал – это самая ценная продукция семьи – это вложения в образование и профессиональную подготовку, в поиск работы; это капитал, поскольку предполагается, что названные вложения дадут отдачу – лучшую работу и более высокую зарплату. Решение каждого члена семьи, тратить ли ему свое время на работу дома или на производстве, зависит от соотношения стоимости благ, произведенных в домашнем хозяйстве и заработков на рынке. Поскольку женщины обычно уступают мужчинам в объеме накопленного человеческого капитала рыночного типа для семьи выгодно, чтобы муж работал на производстве, а жена в домашнем хозяйстве.

Особенно важным для формирования семьи рынком является брачный рынок. Каждый его участник имеют определенную цену, в которой выражается обладание им благами, способными производить семейные блага, такие как дети, престиж, здоровье и др. Выбор партнера совершается в соответствии с двумя базовыми моделями: выбор по принципу либо сходства, либо различия. Основной принцип – принцип сходства – состоит в том, что высокоценные мужчины выбирают высокоценных женщин и наоборот. Этот выбор является оптимальным, когда качества партнеров являются взаимно дополнительными, усиливающими друг друга. Выбор по различию – это модель, в которой качества партнеров являются взаимно заменяющими: При этом оптимальный выбор тот, когда высокооплачиваемые мужчины выбирают в жены низкооплачиваемых женщин. Для оптимизации семьи необходимо, чтобы первые трудились на производстве, вторые – в домашнем хозяйстве. Но в целом накопление человеческого (семейного) капитала имеет гендерную асимметрию. Основные инвестиции женщин в него – выращивание детей, мужчин – в накопление рыночного капитала.

Концепция Р. Беккера справедливо подвергается феминистской критике за ее скрытые андроцентризм и приверженность патриархату. Мы бы сказали, что у него, как и вообще в либерально-буржуазной неоклассической гендерной экономике, имеет место апология рыночных порядков как будто бы исключительно рациональных и, соответственно, предполагается, что будто бы «рука рынка» сама направляет гендерные отношения в сторону совершенства.

В действительности же капиталистический рынок, как убедительно показывает марксистская гендерная экономика, сам по себе имеет своим условием воспроизводство социального неравенства женщин.

Рекомендуемая учебная литература к курсу «История и философия науки»

1. Стёпин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.; Гардарики, 2004.
2. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей учёной степени / Под ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006.
3. Горохов В.Г. Технические науки: история и теория (история науки с философской точки зрения). М.: Логос, 2012
4. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М.: Гардарики, 1996.
5. Никифоров А. Л. Философия науки: история и методология. М. .: Наука, 1998.
6. История и философия науки: Основные имена и понятия. Учебное пособие / В.И. Полищук, Б.В. Емельянов, В.Д. Губин и др.; / Под ред. В.И. Полищука. М.: Prondo, 2013.
7. Философия науки. Под ред. С.А. Лебедева. Учебное пособие для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2006.
8. Мархинин В.В. О специфике социально-гуманитарных наук. Опыт философии науки. М.: Логос, 2013.
9. Мархинин В.В. Лекции по философии науки. М.: Логос, 2014.

**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ**

БУ ВО «СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра теории и методики профессионального образования

Ф.Д. Рассказов

**МЕТОДОЛОГИЯ
ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Учебно-методические рекомендации

Сургут
Издательский центр СурГУ
2016

УДК 378
ББК 74.58
Р 24

Печатается по решению
редакционно-издательского совета СурГУ

Рецензент

д.п.н., заведующая кафедрой, профессор кафедры теории
и методики профессионального образования **Э.Ф. Насырова**

Рассказов Ф. Д.

Р 24 Методология диссертационного исследования : учеб.-метод.
рекомендации / Ф. Д. Рассказов ; Сургут. гос. ун-т. – Сургут :
ИЦ СурГУ, 2016. – 24 с.

Цель учебно-методических рекомендаций – оказать методическую помощь аспирантам в изучении дисциплины «Методология диссертационного исследования»; содействовать углублению знаний и усовершенствованию умений аспирантов в области методологии, теории и технологии научно-исследовательской деятельности; дать аспирантам широкую панораму методологических подходов к научному диссертационному исследованию в области социальных наук.

Содержание и структура материала соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки: 44.06.01 для вузов.

Предназначены для аспирантов, занимающихся по следующим направлениям подготовки: 01.06.01 «Математика и механика»; 03.06.01 «Физика и астрономия»; 04.06.01 «Химические науки»; 06.06.01 «Биологические науки»; 09.06.01 «Информатика и вычислительная техника»; 10.06.01 «Информационная безопасность»; 30.06.01 «Фундаментальная медицина»; 31.06.01 «Клиническая медицина»; 32.06.01 «Медико-профилактическое дело»; 37.06.01 «Психологические науки»; 38.06.01 «Экономика»; 40.06.01 «Юриспруденция»; 44.06.01 «Образование и педагогические науки»; 45.06.01 «Языкознание и литературоведение»; 46.06.01 «Исторические науки и археология»; 47.06.01 «Философия, этика и религиоведение»; 49.06.01 «Физическая культура и спорт».

УДК 378
ББК 74.58

© Рассказов Ф.Д., 2016
© БУ ВО «Сургутский государственный университет», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение | 4 |
| Лекция 1. Характеристика методологии диссертационного исследования | 7 |
| Лекция 2. Методология науки | 7 |
| Лекция 3. Организация диссертационного исследования и основы методологии | 8 |
| Лекция 4. Анализ диссертационного исследования и обоснование результатов | 9 |
| Практическая работа 1. Характеристика методологии диссертационного исследования | 10 |
| Практическая работа 2. Методология науки | 10 |
| Практическая работа 3. Организация диссертационного исследования и основы методологии | 11 |
| Практическая работа 4. Анализ диссертационного исследования и обоснование результатов | 11 |
| Контрольная работа | 11 |
| Задание на написание контрольной работы аспирантами | 13 |
| Список литературы | 19 |

ВВЕДЕНИЕ

Учебно-методические рекомендации включают в себя необходимую информацию для квалифицированной деятельности аспиранта по подготовке кандидатской диссертации по направлению подготовки «Образование и педагогические науки». Рекомендации раскрывают источники основных понятий, вопросы и содержание подготовки кандидатской диссертации. Они помогут аспиранту методически грамотно организовать свою деятельность по выбору темы, ее разработке, оформлению, подготовке к защите и собственно защите кандидатской диссертации, а научному руководителю обеспечить руководство ходом подготовки диссертации и качество выпускных научно-квалификационных работ. Приведены литературные источники методических основ наиболее важных требований, предъявляемых к научному уровню кандидатских диссертаций, и практические советы по их оформлению.

Учитывая, что кандидатская диссертация выступает научно-квалификационной работой выпускника направления подготовки «Образование и педагогические науки», основы теоретико-методологического исследования взяты из научно-методических рекомендаций, предъявляемых к соответствующим диссертациям. В частности, характеристика основных компонентов научного аппарата кандидатской диссертации, их сущность и содержание раскрыты, опираясь на издание, рекомендованное Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ. Требования, предъявляемые к диссертациям на соискание ученой степени кандидата наук, намного выше, чем к магистерской диссертации.

Учебно-методические рекомендации позволяют наиболее точно выделить основные условия к научному аппарату кандидатской диссертации, более предметно и грамотно ориентировать аспиранта на осмысление существа исследовательской работы, которая определяет перспективы научного исследования и последующей научной деятельности на уровне диссертации.

Предназначено для аспирантов направления подготовки «Образование и педагогические науки» и их научных руководителей.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений;

- генерирование новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);

- способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3).

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

1. Знать:

- методы критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методы генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;

- методы научно-исследовательской деятельности;

- основные концепции современной философии науки, основные стадии эволюции науки, функции и основания научной картины мира;

- особенности представления результатов научной деятельности в устной и письменной форме при работе в российских и международных исследовательских коллективах.

2. Уметь:

- анализировать альтернативные варианты решения исследовательских и практических задач, а также оценивать потенциальные выигрыши/проигрыши реализации;

- при решении исследовательских и практических задач генерировать новые идеи, поддающиеся операционализации исходя из наличных ресурсов и ограничений;

- осуществлять личностный выбор в процессе работы в российских и международных исследовательских коллективах, оценивать последствия принятого решения и нести за него ответственность перед собой, коллегами и обществом;

- использовать положения и категории философии науки для оценивания и анализа различных фактов и явлений;

- следовать нормам, принятым в научном общении при работе в российских и международных исследовательских коллективах, с целью решения научных и научно-образовательных задач;

- осуществлять личностный выбор в процессе работы в российских и международных исследовательских коллективах, оценивать последствия принятого решения и нести за него ответственность перед собой, коллегами и обществом.

3. Владеть:

- навыками анализа методологических проблем, возникающих при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;

- навыками анализа основных мировоззренческих и методологических проблем, в том числе междисциплинарного характера, возникающих в науке на современном этапе ее развития;

- технологиями планирования профессиональной деятельности в сфере научных исследований;

- навыками анализа основных мировоззренческих и методологических проблем, в том числе междисциплинарного характера, возникающих при работе по решению научных и научно-образовательных задач в российских или международных исследовательских коллективах.

Лекция 1

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель лекции: познакомить аспирантов с историей становления методологии диссертационных исследований. Раскрыть содержание структурных элементов исследовательской работы.

Учебные вопросы:

1. История становления методологии диссертационных исследований.
2. Выбор и постановка научных проблем.
3. Направления, концепции и системы научного знания.
4. Логическая структура исследования: тема, научная проблема, объект и предмет, цель, задачи исследования, научная новизна, практическая ценность.

Вопросы для самостоятельной проверки знаний по лекции:

1. Проанализируйте историю становления методологии диссертационных исследований с целью выявления отличительных признаков целеполагания.
2. Определите проблему исследования. Раскройте на примере значение правильной и четкой формулировки задачи научного исследования.
3. Назовите основные направления, концепции и области системы современного научного знания.
4. Дайте характеристику содержания основных компонентов научного исследования: тема, научная проблема, объект и предмет, цель, задачи исследования, научная новизна, практическая ценность.

Лекция 2

МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

Цель лекции: раскрыть сущность методологии науки, средств и методов научного исследования.

Учебные вопросы:

1. Характеристика научной деятельности. Принципы научного познания. Критерии и нормы научного познания.

2. Научная проблема исследования. Возникновение проблемы как выражение несоответствия в развитии научного знания. Решение проблем и прогресс научного знания. Постановка и разработка научных проблем в гуманитарных науках.

3. Средства научного исследования: материальные, информационные, математические, логические, языковые.

4. Методы научного исследования: теоретические, эмпирические. Методы анализа, классификации и построения теорий. Методы и функции научного объяснения. Методы и функции понимания. Методы предвидения и прогнозирования.

Вопросы для самостоятельной проверки знаний по лекции:

1. Раскройте особенности и принципы научной деятельности.
2. Назовите отличительные признаки научных проблем в гуманитарных науках.

3. Раскройте содержание средств научного исследования: материальных, информационных, математических, логических, языковых.

4. Охарактеризуйте методы научного исследования: теоретические, эмпирические. Методы анализа, классификации и построения теорий. Методы и функции научного объяснения. Методы и функции понимания. Методы предвидения и прогнозирования.

Лекция 3

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИИ

Цель лекции: раскрыть логическую структуру научного исследования, особенности каждого этапа выполнения научно-исследовательской работы, показать практическое использование современных информационных технологий при поиске и изучении литературных источников и обработке результатов.

Учебные вопросы:

1. Логическая структура исследования. Основные этапы выполнения научно-исследовательской работы.

2. Идея, замысел и гипотеза исследования как теоретическое ядро исследования.

3. Ознакомление с методикой поиска, оформления и разработки научных исследований.

4. Использование современных информационных технологий при поиске и изучении литературных источников и обработке результатов.

Вопросы для самостоятельной проверки знаний по лекции:

1. Дайте характеристику основных этапов выполнения научно-исследовательской работы.
2. Раскройте сущность следующих структурных компонентов научного исследования: объект, предмет, цель и задачи научного исследования.
3. Что нового появилось среди современных информационных технологий при поиске и изучении литературных источников и обработке результатов?
4. Какая роль отводится критериям успешности исследовательского поиска и мониторингу процесса и результатов исследования?

Лекция 4

АНАЛИЗ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБОСНОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Цель лекции: раскрыть особенности последовательности сбора материала и написания работы, познакомить с требованиями к оформлению результатов исследования.

Учебные вопросы:

1. Обработка и интерпретация научных данных.
2. Оформление результатов научного поиска. Требования к отчету по научной работе.
3. Этические и эстетические основания методологии научного исследования.
4. Выступление с научным докладом.
5. Оформление списка литературы в соответствии с требованиями ГОСТа.

Вопросы для самостоятельной проверки знаний по лекции:

1. Раскройте способы обработки и интерпретации научных данных.
2. Какие требования предъявляются к отчету по научной работе?

3. Раскройте этические и эстетические основания методологии научного исследования.

4. Изучите требования ГОСТа при оформлении списка литературы диссертационного исследования.

Практическая работа 1

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДОЛОГИИ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель работы: углубить и систематизировать знание структурных элементов научно-исследовательской работы.

Учебные вопросы:

1. Заслушать и обсудить рефераты на темы: «Направления научного знания», «Концепции научного знания», «Системы научного знания».

2. Определите структурные элементы своей исследовательской работы: тема, научная проблема, объект и предмет, цель, задачи исследования, научная новизна, практическая ценность.

3. Сделайте подборку периодических изданий, рекомендованных ВАК, по направленности своей подготовки.

Практическая работа 2

МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ

Цель работы: углубить и систематизировать знание о средствах и методах научного исследования.

Учебные вопросы:

1. Заслушать и обсудить доклад на тему: «Характеристика научной деятельности», «Особенности научной деятельности», «Принципы научного познания».

2. Заслушать обзор литературных источников и обсудить предложенные методы исследования.

Практическая работа 3

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОСНОВЫ МЕТОДОЛОГИИ

Цель работы: раскрыть, систематизировать понимание особенностей каждого этапа выполнения научно-исследовательской работы.

Учебные вопросы:

1. Заслушать и обсудить сообщение на тему: «Истинность и достоверность научного знания», «Авторское право».
2. Обосновать теоретические методы по проблеме диссертационного исследования.
3. Обосновать эмпирические методы по проблеме диссертационного исследования.

Практическая работа 4

АНАЛИЗ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ОБОСНОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Цель работы: показать последовательность сбора материала и написания работы на практическом примере, оформления результатов исследования.

Учебные вопросы:

1. Работа с периодическими изданиями, рекомендованными ВАК, по направленности подготовки.
2. Сбор материала и составление программы диссертационного исследования.
3. Оформление научного доклада по тематике исследования.
4. Обсуждение плана и содержания контрольной работы по предполагаемому научному исследованию.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

Контрольная работа – сокращенное объективное изложение содержания документа с основными фактографическими данными и выводами.

Контрольная работа представляет собой один из этапов научно-исследовательской работы студентов. Целью написания контрольных работ является привитие аспирантам навыков самостоятельной работы с информационными ресурсами с тем, чтобы на основе их анализа и обобщения аспиранты могли делать собственные выводы теоретического и практического характера, обосновывая их соответствующим образом.

Композиция контрольных работ может быть:

- конспективной, когда ее построение полностью соответствует структуре контрольной работы и отражает все или основные рубрики (разделы, главы, параграфы и т.д.);

- фрагментной, когда рассматриваются только ее отдельные части (обычно таким образом реферируются большие по объему и многопроблемные источники);

- аналитической, когда содержание контрольной работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план, в соответствии с которым и излагается содержание.

Лаконичное изложение в контрольной работе мыслей автора первоисточника не допускает описания собственной позиции автора контрольной работы по рассматриваемому вопросу. Он может лишь выразить согласие или несогласие с положениями первоисточника, разъяснить отдельные использованные в первоисточнике термины.

Для того чтобы подготовить качественную контрольную работу, стоит придерживаться следующих правил:

- просмотреть все возможные источники информации;

- в соответствии с целью контрольной работы выписать из каждого источника информации главную мысль, т.е. определенные положения и аргументирующие их доказательства;

- сгруппировать в обобщениях однородные факты;

- систематизировать цифровые данные;

- сократить отдельные предложения за счет избыточной информации;

- соединить выписанный материал в единый текст;

- прочитать текст, план к нему и отметить пункты плана, которые не раскрыты в контрольной работе.

Объем контрольной работы должен составлять 10–12 машинописных листов, количество использованных источников – не менее 5.

ЗАДАНИЕ НА НАПИСАНИЕ КОНТРОЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТАМИ

Составить методологию педагогического исследования

Любая научная работа начинается с выбора объектной области исследования, т.е. той сферы действительности (в нашем случае – педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы, затруднения, противоречия. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают: воспитание; учебный процесс высшей школы; процесс непрерывного образования и др.

Следующий шаг – определение темы исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более ее уточнения необходимо выявление исследовательской проблемы.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения и локализации (ограничения рамок) проблемы.

Затем необходимо обосновать актуальность темы исследования, где следует отразить ваши длительные непростые поиски, как вы к этому пришли, почему это действительно интересно, доказать, что это новое научное знание, необходимое для образовательной практики. Необходимо обратить внимание на то, что чаще всего обосновывается актуальность направления исследования как целой области, а не конкретной выбранной темы, т.е. что именно данная тема, а не какая-либо иная из этого направления актуальна.

Затем формируется противоречие. Научные теории развиваются в результате раскрытия и разрешения противоречий, обнаруживающихся в предшествующих теориях или практической деятельности людей.

От формулировки научной проблемы и доказательства того, что та часть этой проблемы, которая является темой данной диссертационной работы, еще не получила своей разработки и освещения в специальной литературе, логично перейти к формулировке цели предпринимаемого исследования, а также указать на конкретные задачи, которые предстоит решить в соответствии с этой целью. Это делается в форме перечисления (изучить.., описать.., установить.., выявить.., вывести формулу и т.п.).

Цель исследования – это то, что вы в самом общем виде должны или, точнее, намерены достигнуть в итоге своей работы. Цель

должна определяться как некоторый замысел исследования, вытекающий из проблемы и сформулированный в самых общих чертах. Цель исследования в работах по педагогике обычно формулируется в самом обобщенном, сжатом виде как научный результат, который должен быть получен в итоге исследования.

Обязательным элементом введения является формулировка объекта и предмета исследования. *Объект* – это процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения. *Предмет* – это то, что находится в границах объекта.

Объект в гносеологии (теории познания) – это то, что противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. Это та часть практики или научного знания, с которой исследователь имеет дело.

Объект исследования в педагогике и психологии – это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии.

Предмет исследования – это та сторона, тот аспект, та точка зрения, проекция, с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные наиболее существенные признаки объекта. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений. Так, объект «учебный процесс» может изучаться педагогами, методистами, психологами, физиологами и так далее, но предметы исследования у всех будут разные. Важно отметить, что предмет исследования чаще всего либо совпадает с его темой, либо они очень близки по звучанию.

Объект и предмет исследования как категория научного процесса соотносятся между собой как общее и частное. В объекте выделяется та его часть, которая служит предметом исследования. Именно на него и направлено основное внимание диссертанта, так как предмет исследования определяет тему диссертационной работы, которая обозначается на титульном листе как ее заглавие.

Следующий важнейший момент – построение гипотезы.

Формой предвидения результатов выступает гипотеза – обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Гипотеза – это научное предположение, допущение, истинное значение которого неопределенно, т.е. требует доказательства. Главный метод научного знания заключается в выдвижении гипотезы и последующей ее экспериментальной, а подчас и теоретической проверке, которая либо подтверждает гипотезу и она становится фактом, концепцией, теорией, либо опровергает, тогда строится новая гипотеза и т.д.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Сформулированные цель и гипотеза исследования логически определяют его задачи. Под *задачей в гносеологии* (науке о познании) понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности. Таким образом, задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Формулировки данных задач необходимо делать более тщательно, поскольку описание их решения должно составить содержание глав диссертационной работы. Это важно также и потому, что заголовки таких глав рождаются именно из формулировок задач предпринимаемого исследования.

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача – это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы.

Раздел «Новизна исследования» строится в формулировках: разработаны (например, основы чего-то); раскрыты (допустим, состав и структура чего-либо); обоснованы (положения о том-то); определены (педагогические условия чего-то); выявлены (совокупность чего-то); установлены (критерии...) и т.д.

Научная новизна применительно к самой диссертации – это признак, наличие которого дает право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных им результатов и проведенного исследования в целом.

Понятие «впервые» означает в науке факт отсутствия подобных результатов. Впервые может проводиться исследование на оригинальные темы, которые ранее не исследовались в той или иной отрасли научного знания.

Раздел «На защиту выносятся» должен дать ответ на вопрос: «Что вы защищаете?» или «Что является предметом защиты?».

Данный раздел формулируется в перечислении определенных созданных вами конструкций – на защиту выносятся: принципы (совокупность принципов); требования (система требований к чему-либо); обоснование чего-либо; условия (педагогические, дидактические условия, группы условий) осуществления чего-то; содержание обучения чему-то; модель; схема; методы (методические приемы, совокупность методических приемов) чего-то; средства осуществления чего-то; механизм чего-то; процедура осуществления чего-то и т.д.

Эти два раздела «На защиту выносятся» и «Новизна исследования» тесно взаимосвязаны, они говорят об одном и том же, только с разных позиций, в разных аспектах.

В работах принято формулировать еще один раздел аппарата исследования – «Теоретическая значимость». Разделы «Теоретическая значимость» и «Новизна исследования» – это разные аспекты. Образно выражаясь, в разделе «Новизна исследования» должно говориться о том, какой научный «кирпичик» создан вами, а в разделе «Теоретическая значимость» – в какую часть, в какое место «здания» педагогической, методической теории он кладется.

Оценивая практическую значимость выбранной темы, следует знать, что эта значимость зависит от того, какой характер имеет конкретное научное исследование.

Если диссертация будет носить методологический характер, то ее практическая значимость может проявиться в публикации основных результатов исследования в научной печати, в наличии авторских свидетельств, актов о внедрении результатов исследований в практику; апробации результатов исследования на научно-практических конференциях и симпозиумах; в использовании научных разработок в учебном процессе высших и средних учебных заведений.

Если диссертация будет носить методический характер, то ее практическая значимость может проявить себя в наличии научно обоснованной и апробированной в результате экспериментальной работы системы методов и средств совершенствования экономического, технического или социального развития страны. Сюда же от-

носятся исследования по научному обоснованию новых и развитию действующих систем, методов и средств того или иного вида деятельности.

Общие требования к оформлению письменной (контрольной) работы:

1. Письменная научная работа выполняется на одной стороне стандартного листа формата А4 (210 × 297 мм). Допускается предоставлять иллюстрации и таблицы на листах формата А3, А4 × 3, А4 × 4, А2 и А1.

2. Текстовые документы выполняют одним из следующих способов:

- рукописным – в этом случае текст должен быть выполнен аккуратно, четким почерком;

- машинописным, при этом следует выполнять требования ГОСТ 13.1.002-80; «Репрография. Микрография. Документы для съемки. Общие требования и нормы»; шрифт машинки должен быть четким, высотой не менее 2,5 мм, расстояние между строчками 2 интервала (так, чтобы на странице размещалось 28–30 строк);

- с использованием компьютера.

1. Основные правила компьютерного набора:

1) шрифт – Times New Roman;

2) кегль основного шрифта – 14;

3) по краям листа оставляются свободные поля:

- левое – 3 см;

- правое – 1,5 см;

- верхнее – 2 см;

- нижнее – 2 см;

4) красная (первая) строка – 1,25 см;

5) междустрочный интервал – 1,5;

6) сноски сквозные, в тексте в квадратных скобках (например: [2, с. 25]);

7) кавычки в виде «елочек» (например: «Разработка фирменного стиля...»);

8) следует различать тире, тире без пробелов и дефисы (тире – знак препинания, который ставится между отдельными словами; дефис – знак в виде короткой черточки, применяемый для соединения частей сложных слов и обозначения переносов; тире без пробелов служит для обозначения периода, например, 10–15 лет);

9) страницы письменной работы следует нумеровать арабскими цифрами, соблюдая сквозную нумерацию; номер страницы на титульном листе не проставляют; шрифт – Times New Roman; кегль – 14.

2. Интенсивность цвета шрифта должна быть одинаковой на всей странице.

3. Написание текста должно быть четким, качественным. Исправления в тексте допускаются, но они должны быть выполнены аккуратно.

4. Автонумерация в главах не допускается (все набирается вручную).

5. Абзацный отступ и интервал выравнивается по схеме: формат – абзац:

- отступ: слева – 0 см, справа – 0 см;
- интервал: перед – 0 пт, после – 0 пт;
- выравнивание – по ширине;
- уровень – основной текст.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

а) Основная:

1. Аникин, В. М. Диссертация в зеркале автореферата : метод. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени естественно-научных специальностей / В. М. Аникин, Д. А. Усанов. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 125 с.

2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. по спец. : педагогика и психология / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2012. – 206 с.

3. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. – 10-е изд., доп. – М. : Ось-89, 2008. – 223 с.

4. Кузнецов, И. Н. Диссертационные работы. Методика подготовки и оформления [Электронный ресурс] / И. Н. Кузнецов. – Нальчик : Дашков и К, 2012. – 488 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=415413>>. – Загл. с экрана.

5. Селетков, С. Г. Теоретические положения диссертационного исследования : монография / С. Г. Селетков. – Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2011. – 344 с.

6. Рузавин, Г. И. Методология научного познания : учеб. пособие для вузов [Электронный ресурс] / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://www.znanium.com/catalog>. – Загл. с экрана.

б) Дополнительная:

1. Аникин, В. М. Диссертация в зеркале автореферата : метод. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени [Электронный ресурс] / В. М. Аникин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 128 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=405567>>. – Загл. с экрана.

2. Ануфриев, А. Ф. Научное исследование : курсовые, дипломные и диссертационные работы / А. Ф. Ануфриев. – М. : Ось-89, 2004. – 111 с.

3. Загвязинский, В. И. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований : учебник / В. И. Загвязинский ; под ред. В. И. Загвязинского. – М. : Академия, 2013. – 237 с.

4. Зорин, В. А. Методические рекомендации по подготовке магистерской диссертации [Электронный ресурс] / В. А. Зорин. – М. : Изд-во МАДИ (ГТУ) : ИНФРА-М, 2013. – 87 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=449243>>. – Загл. с экрана.

5. Кузин, Ф. А. Диссертация. Правила оформления. Порядок защиты : практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 2000. – 320 с.

6. Новиков, Ю. Н. Подготовка и защита магистерских диссертаций и бакалаврских работ [Электронный ресурс] / Ю. Н. Новиков. – М. : Лань, 2015. – 32 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Лань. – Режим доступа : http://e.lanbook.com/books/element.php?p11_id=64881>. – Загл. с экрана.

7. Новиков, В. К. Методические рекомендации по оформлению диссертаций, порядку проведения предварительной экспертизы и представления к защите [Электронный ресурс] / В. К. Новиков. – М. : Изд-во МГАВТ, 2011. – 88 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://test.znanium.com/go.php?id=404130>>. – Загл. с экрана.

8. Новиков, Ю. Н. Подготовка и защита магистерских диссертаций и бакалаврских работ : учеб. пособие / Ю. Н. Новиков. – СПб. : Лань, 2014. – 29 с.

9. Райзберг, Б. А. Диссертация и ученая степень: новые положения о защите и диссертационных советах с авторскими комментариями : (пособие для соискателей) / Б. А. Райзберг. – 11-е изд., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2012. – 251 с.

10. Рассказов, Ф. Д. Современные образовательные технологии : учеб.-метод. пособие / Ф. Д. Рассказов, С. М. Косенок. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2012. – 76 с.

11. Резник, С. Д. Докторант вуза: диссертация, подготовка к защите, личная организация : практ. пособие [Электронный ресурс] / С. Д. Резник. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 299 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=407060>>. – Загл. с экрана.

12. Рузавин, Г. И. Методология научного познания : учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 287 с.

13. Рузавин, Г. И. Философия науки : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Г. И. Рузавин. – 2-е изд. – М. : ЮНИТИ, 2012. – 400 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=395478>>. – Загл. с экрана.

14. Самойлов, В. Д. Педагогика и психология высшей школы : учебник [Электронный ресурс] / В. Д. Самойлов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 207 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы IPRbooks. – Режим доступа : <http://www.iprbookshop.ru/?&accessDenied>. – Загл. с экрана.

15. Самыгин, С. И. Психология и педагогика : учеб. пособие / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. – М. : КноРус, 2012. – 474 с.

16. Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2015. – 319 с.

17. Симонов, В. П. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие [Электронный ресурс] / В. П. Симонов. – М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2015. – 320 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=426849>>. – Загл. с экрана.

18. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 477 с.

19. Столяренко, А. М. Психология и педагогика [Электронный ресурс] / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 543 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=390289>>. – Загл. с экрана.

20. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс] / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://znanium.com/go.php?id=469411>>. – Загл. с экрана.

21. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» [Электронный ресурс] / Л. А. Ши-

пилина. – М. : ФЛИНТА, 2011. – 204 с. – Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Znanium.com. – Режим доступа : <http://www.znanium.com/catalog>. – Загл. с экрана.

с) Методические указания к практическим занятиям:

1. Новиков, А. М. Методология научного исследования : учеб.-метод. пособие для студ., аспирантов, докторантов / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2013. – 270 с.

2. Рассказов, Ф. Д. Теория и методика организации научно-исследовательской работы : учеб.-метод. пособие / Ф. Д. Рассказов, Э. Ф. Насырова, Н. С. Бирюкова. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2011. – 80 с.

д) Интернет-ресурсы:

- *Образовательные (ссылки на официальные сайты):*

1. Министерство образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mon.gov.ru>. – Загл. с экрана.

2. Федеральное агентство по образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ed.gov.ru>. – Загл. с экрана.

3. Федеральное агентство по науке и образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fasi.gov.ru>. – Загл. с экрана.

4. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edu.ru>. – Загл. с экрана.

5. Федеральная служба по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www1.fips.ru/wps/wcm/connect/content_ru/ru. – Загл. с экрана.

6. Российский образовательный правовой портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.law.edu.ru>. – Загл. с экрана.

7. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.obrnadzor.gov.ru>. – Загл. с экрана.

8. Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru>. – Загл. с экрана.

9. Справочник аккредитационных вузов России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://abitur.nica.ru>. – Загл. с экрана.

10. Федеральный справочник «Образование в России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://federalbook.ru/projects/fso/fso.html>. – Загл. с экрана.

11. Российский общеобразовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.school.edu.ru>. – Загл. с экрана.

12. Российский портал открытого образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.openet.edu.ru>. – Загл. с экрана.

13. Портал «Социально-гуманитарное и политологическое образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru>. – Загл. с экрана.

14. Информационно-образовательный портал «Гуманитарные науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru>. – Загл. с экрана.

15. Естественно-научный образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.en.edu.ru>. – Загл. с экрана.

- Информационно-библиотечные (ссылки на официальные сайты):

1. Высшее образование в России : науч.-пед. журн. Мин-ва обр. и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vovt.ru>. – Загл. с экрана.

2. Научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elibrary.ru>. – Загл. с экрана.

3. Электронная библиотека: библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.diss.rsl.ru>. – Загл. с экрана.

Учебное издание

Рассказов Филипп Дементьевич

МЕТОДОЛОГИЯ
ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебно-методические рекомендации

Редактор Д.В. Вейраух
Верстка О.Н. Медведковой

Подписано в печать 23.03.2016 г. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 1,6. Уч.-изд. л. 1,2. Тираж 150. Заказ № 23.

Оригинал-макет подготовлен и отпечатан
в издательском центре СурГУ.
Тел. (3462) 76-30-65, 76-30-66.
(3462) 76-30-67.

БУ ВО «Сургутский государственный университет»
628400, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ,
г. Сургут, пр. Ленина, 1.
Тел. (3462) 76-29-00, факс (3462) 76-29-29.



Рассказов Филипп Дементьевич
доктор педагогических наук,
профессор, академик МАНПО,
член-корреспондент РАЕ,
заслуженный деятель науки
ХМАО – Югры

Читает курсы «Педагогика и психология высшей школы», «Методология и методы психолого-педагогического исследования», «Современные педагогические технологии», «Теория и методика профессионального образования», «Методология диссертационного исследования» с использованием разработанных модулей более 15 лет.

Автор более 90 научных трудов. Область научных интересов – высшая школа в современном мире, проблемы профессионального образования и воспитания в новой эпохе.

Является основателем научной школы: «Инновационные технологии региональной системы непрерывного профессионально-педагогического образования».



**ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ**

БУ ВО «СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Кафедра педагогики
профессионального и дополнительного образования**

**Э. Ф. Насырова
Ф. Д. Рассказов**

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**

Учебное пособие

Сургут
Издательский центр СурГУ
2018

УДК 378.2(075.8)
ББК 74.58я73
Н329

Печатается по решению
редакционно-издательского совета СурГУ

Рецензенты:

д. пед. н., профессор кафедры педагогики и психологии
ЮГУ **Г. А. Степанова**;
д. пед. н., профессор кафедры педагогики профессионального
и дополнительного образования СурГУ **В. Д. Повзун**

Насырова, Э. Ф.

Н329 Технология подготовки и защиты научно-исследовательской работы : учеб. пособие / Э. Ф. Насырова, Ф. Д. Рассказов ; Сургут. гос. ун-т. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2018. – 94 с.

В пособии представлены основные формы организации самостоятельной научно-исследовательской работы студентов (бакалавров, магистров и аспирантов): контрольные, курсовые, выпускные квалификационные работы, магистерская диссертация на соискание академической степени магистра, кандидатская диссертация на соискание ученой степени кандидата наук; раскрыта методология педагогического исследования, а также представлена методика оформления и защиты научно-исследовательской (выпускной квалификационной и научно-квалификационной) работы.

Предназначено для студентов, аспирантов и соискателей.

УДК 378.2(075.8)
ББК 74.58я73

© Насырова Э. Ф., Рассказов Ф. Д., 2018
© БУ ВО «Сургутский государственный университет», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение | 4 |
| Глава 1. Формы организации научно-исследовательской работы ... | 5 |
| 1.1. Контрольная работа | 5 |
| 1.2. Курсовая работа | 6 |
| 1.3. Выпускная квалификационная работа | 10 |
| 1.4. Магистерская диссертация | 13 |
| 1.5. Кандидатская диссертация | 32 |
| Глава 2. Методология педагогического исследования | 48 |
| Глава 3. Оформление письменной научно-исследовательской работы | 59 |
| Список литературы | 75 |
| Приложения | 76 |

ВВЕДЕНИЕ

Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой составляющей образовательной программы всех уровней высшего профессионального образования. Основными формами самостоятельной научно-исследовательской работы студента являются контрольные, курсовые, дипломные работы, магистерские диссертации на соискание академической степени магистра. Выполнение таких видов работ способствует формированию у студента навыков к самостоятельному научному творчеству, повышению его теоретической и профессиональной подготовки, лучшему усвоению учебного материала.

Выполнение основных правил оформления научно-исследовательской работы повышает культуру представления полученных результатов. Они становятся более доступными для читателя, приобретают форму, которая позволяет сравнивать ее с результатами других исследований и практически использовать.

В научно-исследовательской работе – при всех различиях их значимости и объема (контрольные, курсовые, дипломные работы, магистерские и кандидатские диссертации) – оформление результатов исследования должно подчиняться единым требованиям. Правда, до настоящего времени не создан единый свод правил, в равной мере обязательный для всех. Можно говорить лишь о некоторых общих требованиях, а также рекомендовать выполнение наиболее популярных правил, в наибольшей мере отвечающих специфике исследований в области педагогики. Внешнее оформление рукописи должно отвечать требованиям эстетики и правилам, разработанным ГОСТ.

Глава 1

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

1.1. Контрольная работа

Контрольная работа – сокращенное объективное изложение содержания документа с основными фактографическими данными и выводами.

Контрольная работа представляет собой один из этапов научно-исследовательской работы студентов. Целью написания контрольных работ является привитие студентам навыков самостоятельной работы с информационными ресурсами, с тем, чтобы на основе их анализа и обобщения студенты могли делать собственные выводы теоретического и практического характера, обосновывая их соответствующим образом.

Различают контрольные работы репродуктивные и продуктивные. Репродуктивные контрольные работы воспроизводят содержание первичного текста. Продуктивные – предполагают критическое или творческое осмысление литературы.

Композиция контрольных работ может быть:

- конспективной, когда ее построение полностью соответствует структуре контрольной работы и отражает все или основные рубрики (разделы, главы, параграфы и т. д.);

- фрагментной, когда рассматриваются только ее отдельные части (обычно таким образом реферируются большие по объему и многопроблемные источники);

- аналитической, когда содержание контрольной работы раскрывается вне связи с ее структурой; в этом случае составляется план, в соответствии с которым и излагается содержание.

Лаконичное изложение в контрольной работе мыслей автора первоисточника не допускает описания собственной позиции автора контрольной работы по рассматриваемому вопросу. Он может лишь выразить согласие или несогласие с положениями первоисточника, разъяснить отдельные использованные в первоисточнике термины.

Чтобы подготовить качественную контрольную работу, стоит придерживаться следующих правил:

- просмотреть все возможные источники информации;
- выписать в соответствии с целью контрольной работы главную мысль из каждого источника информации, т. е. определенные

- положения и аргументирующие их доказательства;
- сгруппировать в обобщениях однородные факты;
 - систематизировать цифровые данные;
 - сократить отдельные предложения за счет избыточной информации;
 - соединить выписанный материал в единый текст;
 - прочитать текст, план к нему и отметить пункты плана, которые не раскрыты в контрольной работе.

Объем контрольной работы должен составлять 10–12 машинописных листов, количество использованных источников – 5–10.

1.2. Курсовая работа

В соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования РФ, в учебном плане направления 050100.62 Педагогическое образование, профиль подготовки «Технологическое образование» предусмотрено выполнение студентами четырех курсовых работ, что способствует закреплению, углублению, расширению общепрофессиональных и специальных знаний и умений.

Курсовая работа – это учебная научно-исследовательская работа студента, которая выполняется им на протяжении всего курса обучения под руководством преподавателя – научного руководителя.

Цель выполнения курсовых работ – повышение качества подготовки студентов по специальности.

Задачи выполнения курсовых работ:

- углубление и расширение знаний студентов путем самостоятельного обращения к специальной литературе, вспомогательным и справочным пособиям;
- систематизация студентом теоретических и практических знаний, умений, полученных им при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин;
- овладение умением самостоятельно анализировать, обобщать и делать выводы;
- развитие творческой инициативы студентов при самостоятельном решении поставленных перед ними задач.

Курсовая работа выполняется в русле двух главных направлений исследования, а именно:

- изучение научной литературы по данной проблеме, т. е. знакомство с тем, что уже сделано предшественниками;

- собственная экспериментально-практическая работа исследователя.

По мере выполнения работы расширяется научный кругозор студента, он глубже овладевает теоретическими и практическими методами исследования, вырабатывает самостоятельность мышления, обретает собственные научные взгляды.

Выбранная студентом тема научного исследования в курсовых работах может получить дальнейшее развитие и углубление в выпускной квалификационной работе.

Объем курсовой работы не должен превышать 30 машинописных листов, количество использованных источников – 25–30.

Курсовая работа может иметь следующую *структуру*:

1. Титульный лист.
2. Содержание (оглавление).
3. Перечень условных обозначений, сокращений (если имеются).
4. Введение.
5. Основная часть.
6. Заключение.
7. Библиографический указатель литературы (библиографический список/список литературы).
8. Приложение.

Титульным листом называют первый лист работы, содержащий основные сведения о ней.

Наименование темы должно соответствовать принятой терминологии и быть кратким, записываться в именительном падеже единственного числа. В наименовании, состоящем из нескольких слов, на первом месте указывается имя существительное.

Перенос слов на титульном листе и в заголовках по тексту не разрешается. Точка в конце заголовка не ставится.

Содержание (оглавление) – перечень названий параграфов и других составных частей работы с указанием страниц, где они помещены.

Оглавление – перечень названий глав с указанием страниц (прил. 1). Вынесенные в оглавление заголовки должны по формулировке полностью совпадать с соответствующими заголовками в тексте работы.

В студенческой научной работе содержание (оглавление) располагается на следующей за титульным листом странице.

Основной текст работы следует делить на разделы и подразделы. Каждый раздел (подраздел) должен иметь свой заголовок – слово или словосочетание, в котором формулируется их основное содержание.

Заголовки отделяются от текста интервалами сверху и снизу. Точка в конце заголовка не ставится.

В качестве заголовка введения и заключения, как правило, используются сами названия разделов, т. е. слова «введение» и «заключение».

Перечень условных обозначений и сокращений. При использовании условных обозначений и редко употребляемых сокращений необходимо приложить к работе список с расшифровкой и пояснениями.

Список располагается на следующей странице за оглавлением.

Введение должно содержать оценку современного состояния решаемой научной проблемы, основание и исходные данные для разработки темы.

Во введении должны быть показаны актуальность и новизна темы, объект и предмет исследования, теоретическая и практическая значимость, задачи и гипотеза исследования, обозначен контекст обсуждаемой проблемы (предысторию проблемы, мотивировку выбора проблематики, прогноз возможных практических результатов).

В основной части работы приводят данные, отражающие сущность, методику и основные результаты исследования.

Основная часть может содержать две главы.

В первой главе представляется реферативный обзор (анализ) проблематики исследования, дается краткая характеристика основных понятий, обосновывается направление исследования. Необходимо показать, какие задачи стоят перед практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в аспекте избранного вами направления в конкретных социально-экономических условиях развития общества. Откуда возникла проблема в науке до вас? Кто был первым ее основателем? Почему вы озаботились решением именно этой проблемы? Какой возможный практический результат ваших действий?

Вторая глава содержит:

- выбор направления исследований, включающий обоснование этого выбора, методы решения задач и их сравнительную оценку, общую методику проведения исследования;

- теоретические или экспериментальные исследования (описание проведенных экспериментов, их анализ и выводы по ним, соответ-

ствующие иллюстрации, графики, диаграммы, эскизы, схемы и т. п.);
- обобщение и оценку результатов исследований.

В заключении делаются выводы по всей работе, намечаются перспективы продолжения работы или исследования, даются практические рекомендации.

Заканчивается работа **библиографическим списком источников (список литературы)**, к которым обращался студент во время работы над разрабатываемой проблемой, и приложениями. Библиографический список/список литературы оформляется в соответствии с требованиями стандарта (прил. 5). В конце курсовой работы помещается список, содержащий сведения об источниках, использованных при написании текста.

Библиографический список является обязательным компонентом любой научной работы. Он содержит библиографические записи документов и составляется в соответствии с правилами библиографического описания.

Приложения. Курсовая работа может содержать вспомогательный материал, который необходим для лучшего понимания ее содержания: большие таблицы, схемы, диаграммы и т. п. Для удобства их выносят в конец работы в отдельный раздел, который называется «Приложения». Они оформляются как продолжение работы на последующих ее страницах и располагаются в порядке появления ссылок в работе. В тексте на них делается ссылка, а над каждым из них в правом верхнем углу отдельной строкой пишется слово «Приложение» и ставится его порядковый номер.

Защита курсовых работ представляет собой особую форму проверки выполнения задания. Она выявляет степень понимания студентом проблемы и обоснованность предлагаемых им методических решений. Защита работы проходит в присутствии специальной комиссии из числа членов кафедры (2–3 человека), руководителя курсовой работы и студентов подгруппы (группы). Такая публичная защита позволяет ознакомить коллектив с работой его членов, а также выработать единство требований и подходов к курсовым работам со стороны руководителей.

Защита состоит в коротком (до 10 мин) докладе студента по выполненной работе и в ответах на вопросы преподавателей.

1.3. Выпускная квалификационная работа

Выпускная квалификационная работа – это итоговая аттестационная научная работа студента, выполненная им на выпускном курсе, оформленная в печатном виде с соблюдением необходимых требований и представленная по окончании обучения к защите перед Государственной аттестационной комиссией.

Выпускная квалификационная работа представляет собой самостоятельное теоретическое исследование одной из наиболее актуальных, наиболее сложных проблем по специальности или направлению. Поэтому дипломная работа должна содержать элементы новизны, поиска собственных путей разрешения современных научных и практически значимых вопросов. Выводы автора работы должны быть в достаточной степени убедительны и аргументированы.

Тематика выпускных квалификационных работ определяется выпускающими кафедрами. Поскольку кафедрой устанавливается лишь примерный перечень тем, студент может предложить для дипломной работы свою тему с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки. В этом случае он должен обратиться к заведующему кафедрой с письменным заявлением, в котором обосновывается целесообразность работы по выбранной теме.

Желательно, чтобы тема работы являлась продолжением выполненных студентом курсовых работ на предыдущих курсах.

Студенты очной формы обучения выполняют выпускную квалификационную работу по материалам того образовательного учреждения, где они проходили педагогическую практику. Студенты очно-заочной формы обучения разрабатывают темы дипломных проектов, связанные с их производственной деятельностью. Выпускная квалификационная работа позволяет судить об уровне знаний, приобретенных студентом за годы учебы, его умении применять эти теоретические знания в решении конкретной проблемы, о том, насколько хорошо студент овладел методами научного исследования, и, в конечном итоге, дает представление о практической подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

Объем выпускной квалификационной работы не должен превышать 60 печатных страниц. По гуманитарным и общественным наукам объем работы допускается увеличивать на 20 – 30 %. В работе должно быть использовано от 50 до 100 источников информации.

Оформление выпускной квалификационной работы начинается после завершения всех этапов опытно-поисковой работы и результатов, полученных в ходе ее осуществления.

Выпускная квалификационная работа может иметь *следующую структуру*:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.
3. Введение.
4. Основная часть.
5. Заключение.
6. Библиографический указатель литературы (библиографический список/список литературы).
7. Приложение.

Титульным листом называют первый лист работы, содержащий основные сведения о ней.

Наименование темы должно соответствовать принятой терминологии и быть кратким, записываться в именительном падеже единственного числа. Перенос слов на титульном листе и в заголовках по тексту не разрешается. Точка в конце заголовка не ставится.

Оглавление – перечень названий глав и других составных частей работы с указанием страниц, где они помещены.

Вынесенные в оглавление заголовки должны по формулировке полностью совпадать с соответствующими заголовками в тексте работы. В студенческой научной работе оглавление располагается на следующей за титульным листом странице.

Основной текст работы следует делить на разделы и подразделы. Каждый раздел (подраздел) должен иметь свой заголовок – слово или словосочетание, в котором формулируется их основное содержание. Заголовки отделяются от текста интервалами сверху и снизу.

В качестве заголовка введения и заключения, как правило, используются сами названия разделов, т. е. слова «введение» и «заключение».

Введение должно содержать оценку современного состояния решаемой научной проблемы, основание и исходные данные для разработки темы.

Во введении должны быть показаны актуальность темы исследования, противоречия, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, обозначен контекст обсуждаемой проблемы (предыс-

торию проблемы, мотивировку выбора проблематики, прогноз возможных практических результатов), теоретическая и практическая значимость работы.

Объем данного раздела не должен превышать двух–трех страниц.

В **основной части** работы приводят данные, отражающие существо, методику и основные результаты исследования. Основная часть должна содержать:

- выбор направления исследований, включающий обоснование этого выбора, методы решения задач и их сравнительная оценка, общая методика проведения исследований;

- теоретические и(или) экспериментальные исследования (описание проведенных экспериментов, их анализ и выводы по ним, соответствующие иллюстрации, графики, диаграммы, эскизы, схемы т. п.);

- обобщение и оценку результатов исследований.

Заключение должно содержать основные выводы и итоги проделанной работы. В нем намечаются пути и цели дальнейших исследований, даются практические рекомендации.

Объем данного раздела не должен превышать двух–четырёх страниц.

В конце научной работы помещается список, содержащий сведения об источниках, использованных при написании текста. Этот раздел работы называется **«список литературы»** или **«библиографическим списком»**.

Приложения. В научную работу включают дополнительный, вспомогательный материал, который необходим для лучшего раскрытия и понимания ее содержания: большие таблицы, схемы, диаграммы и т. п. Для удобства их выносят в конец работы в отдельный раздел, который называется «Приложения». Они оформляются как продолжение работы на последующих ее страницах и располагаются в порядке появления ссылок в тексте. Приложения могут быть обязательными и информационными. Информационные приложения имеют рекомендательный или справочный характер. Если приложений несколько, то они нумеруются (без знака «№»). Каждое приложение лучше начинать с новой страницы. В правом верхнем углу отдельной строкой пишется слово «Приложение» и ставится его порядковый номер.

1.4. Магистерская диссертация

Разработанная и реализуемая в настоящее время концепция непрерывного педагогического образования предполагает выделение особой ступени профессионального образования – магистратуры.

Основные задачи магистратуры:

1. Подготовка преподавателей профессиональной школы (высшей и средней специальной), готовых осуществлять поиск и современную обработку информации, профессионально интерпретировать научные результаты и транслировать их в социум по определенным правилам.

2. Подготовка кадров для профессиональных образовательных учреждений различного уровня (гимназий, лицеев, колледжей, институтов и т. п.). В образовательных программах большинства образовательных учреждений появились новые дисциплины, часто имеющие интегративный характер. Качественные изменения в профессиональной деятельности педагога связаны с проектированием новых элементов образовательного процесса, с необходимостью руководства исследовательской деятельностью обучаемых.

3. Не менее существенным представляется подготовка кадров для научно-исследовательских учреждений разного типа, основной ориентацией которых является диагностика инновационных процессов в области образования.

Магистр должен уметь:

- формулировать задачи исследования в области образования;
- формировать план исследования;
- вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий;
- выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методики, исходя из задач конкретного исследования;
- обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом данных, имеющихся в научной и научно-методической литературе;
- представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати.

Научно-исследовательская часть магистерской программы должна показать теоретический потенциал автора, его умение интерпретировать различные концепции и теории, способность к твор-

ческому осмыслению анализируемого материала, степень владения профессиональным языком предметной области знаний.

Итоговая государственная аттестация проводится в магистратуре в завершающем семестре и осуществляется государственными аттестационными комиссиями, организуемыми в высших учебных заведениях по каждой основной профессиональной образовательной программе. Она предусматривает сдачу выпускных экзаменов и публичную защиту на заседании государственной аттестационной комиссии выпускной работы – магистерской диссертации, которая является самостоятельным научным исследованием, имеющим внутреннее единство и отображающим ход и результаты разработки выбранной темы.

Магистерская диссертация представляет собой выпускную квалификационную работу научного содержания, которая имеет внутреннее единство и отражает ход и результаты разработки выбранной темы. Она должна соответствовать современному уровню развития науки и техники, а ее тема – быть актуальной.

Магистерская диссертация представляется в виде, который позволяет судить, насколько полно отражены и обоснованы содержащиеся в ней положения, выводы и рекомендации, их новизна и значимость. Совокупность полученных в такой работе результатов должна свидетельствовать о наличии у автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности.

Магистерская диссертация представляет собой квалификационную работу, содержащую совокупность перспективных и актуальных в плане общетеоретической ориентации и практической значимости результатов и положений, являющихся свидетельством положительного личного опыта автора в применении научных методов и приемов, используемых в области фундаментальных и прикладных наук, в самостоятельном осмыслении практического применения знаний в педагогической деятельности.

Магистерская диссертация является законченным научным исследованием, в котором отражается теоретический потенциал автора, его умение интерпретировать различные концепции и теории, способность к творческому осмыслению анализируемого материала, степень владения профессиональным языком в предметной области знания.

Магистерская диссертация обладает всеми признаками, которые присущи диссертационным работам вообще, независимо от того, на какую ученую степень претендуют их авторы.

Диссертация как научное произведение весьма специфична. Прежде всего, ее отличает от других научных произведений то, что она в системе науки выполняет квалификационную функцию, т. е. готовится с целью публичной защиты и получения научной степени. В этой связи основная задача ее автора – продемонстрировать уровень своей научной квалификации и, прежде всего, умение самостоятельно вести научный поиск и решать конкретные научные задачи.

Диссертация закрепляет полученную информацию в виде текстового и иллюстративного материала, в которых диссертант упорядочивает по собственному усмотрению накопленные научные факты и доказывает научную ценность или практическую значимость тех или иных положений.

Диссертация адекватно отражает как общенаучные, так и специальные методы научного познания, правомерность использования которых всесторонне обосновывается в каждом конкретном случае.

Содержание диссертации характеризуют оригинальность, уникальность и неповторимость приводимых сведений. Основой содержания является здесь принципиально новый материал, включающий описание новых фактов, явлений и закономерностей, или в совершенно ином аспекте.

Содержание диссертации в наиболее систематизированном виде фиксирует как исходные предпосылки научного исследования, так и весь ход, и полученные при этом результаты. Причем здесь не просто описываются научные факты, а проводится их всесторонний анализ, рассматриваются типичные ситуации их бытования, обсуждаются имеющиеся альтернативы и причины выбора одной из них.

Хотя диссертация, как любой научный труд, должна исключать субъективный подход к изучаемым научным фактам, она все же не может исключать и субъективных моментов, привносимых творческой индивидуальностью самого диссертанта, ибо здесь всегда присутствуют такие факты, как его знания и личный опыт, взгляды и пристрастия, обусловленные общественно-историческими условиями подготовки диссертационной работы.

Диссертация, отражающая всегда одну концепцию или одну определенную точку зрения, изначально включена в научную полемику, являясь по сути дела одним из участников заочной научной дискуссии. В ее содержании приводятся веские и убедительные аргументы в пользу избранной концепции, всесторонне анализируются и доказательно критикуются противоречащие ей точки зрения. Именно здесь получает наиболее полное отражение такое свойство

научного познания, как критичность по отношению к существующим взглядам и представлениям, а это значит, что содержание диссертации характеризует такая его особенность, как наличие в нем дискуссионного и полемического материала.

Таковы основные типологические характеристики диссертации. Исходя из того, что магистерская подготовка – это по сути лишь первая ступень к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, ведущей к поступлению в аспирантуру и последующей подготовке кандидатской диссертации. Магистерская диссертация, выполненная в системе современной российской высшей школы, все же не может считаться научным произведением в полном смысле этого слова, поскольку степень магистра – это не ученая, а академическая степень, отражающая образовательный уровень выпускника высшей школы и свидетельствующая о наличии у него (компетенций) умений и навыков, присущих начинающему научному работнику.

Подготовка к написанию диссертации и накопление научной информации

Темы магистерских диссертаций определяются высшим учебным заведением. Студенту-магистранту предоставляется право выбора темы диссертации вплоть до предложения своей тематики с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки. При выборе темы очень важно учитывать общий стаж в избранной области знаний, предыдущий «задел» в ней, а также опыт выступлений в научных кружках или на собраниях специалистов с научными сообщениями и т. п.

При выборе темы целесообразно брать задачу сравнительно узкого плана с тем, чтобы можно было ее глубоко проработать.

Выбрать тему диссертации соискателю могут помочь следующие приемы:

- просмотр каталогов защищенных диссертаций и ознакомление с уже выполненными на кафедре диссертационными работами;
- ознакомление с новейшими результатами исследований в смежных, пограничных областях науки и техники, имея в виду, что на стыке возможно найти новые и порой неожиданные решения;
- пересмотр известных научных решений при помощи новых методик, с новых теоретических позиций, с привлечением новых существенных факторов, выявленных диссертантом. Выбор диссертации по принципу основательного пересмотра уже известных науке

теоретических положений с новых позиций, под новым углом зрения, наиболее высоком уровне широко, применяется в практике научной работы.

Существенную помощь в выборе темы оказывает ознакомление с аналитическими обзорами и статьями в специальной периодике, а также беседы и консультации со специалистами-практиками, в процессе которых можно выявить важные вопросы, еще мало изученные в науке.

Выбранная тема (а также научный руководитель диссертанта) утверждается приказом проректора учебного заведения. Причем она утверждается лишь при условии обеспечения должного научного руководства.

Научным руководителем диссертанта назначается, как правило, профессор выпускающей кафедры (для работ, выполняемых на стыке научных направлений, – с привлечением одного или двух научных консультантов).

Научный руководитель направляет работу диссертанта, помогая ему оценить возможные варианты решений, но выбор решений – это задача самого диссертанта. Он как автор выполняемой работы отвечает за принятые решения, за правильность полученных результатов и их фактическую точность.

Составление рабочих планов

Особенно большое значение имеет планирование творческого процесса студента-магистранта, впервые приступающего к написанию серьезного научного сочинения, каковым является магистерская диссертация. Планирование его работы начинается с составления рабочего плана, представляющего собой своеобразную наглядную схему предпринимаемого исследования. Такой план используется на первых стадиях работы, позволяя эскизно представить исследуемую проблему в различных вариантах, что существенно облегчает научному руководителю оценку общей композиции и рубрикации будущей диссертации.

Первоначально рабочий план только в основных чертах дает характеристику предмета исследования, однако в дальнейшем такой план может и должен уточняться, однако основная задача, стоящая перед работой в целом, должна оставаться неизменной.

Рабочий план имеет произвольную форму. Обычно он состоит из перечня расположенных в столбик рубрик, связанных внутренней логикой исследования данной темы и позволяющих по их месту судить об их уместности и значимости. Отдельные рубрики плана сле-

дует писать на отдельных карточках (или полосках бумаги). Это позволяет в результате ряда механических перестановок найти более логичную и приемлемую для данного исследования схему их расположения.

На более поздних стадиях работы составляют план-проспект, то есть такой план, который представляет собой реферативное изложение расположенных в логическом порядке вопросов, по которым в дальнейшем будет систематизироваться весь собранный фактический материал.

План-проспект служит основой для последующей оценки научным руководителем магистранта соответствия его работы целям и задачам проводимого исследования. По этому плану уже можно будет судить об основных положениях содержания будущей диссертации, принципах раскрытия темы, построении и соотношении объемов отдельных ее частей. Практически план-проспект – это уже черновое оглавление диссертации с реферативным раскрытием содержания ее глав и параграфов.

Желательность составления плана-проспекта определяется тем, что путем систематического включения в такой план все новых и новых данных его можно довести до окончательной структурно-фактологической схемы диссертационной работы.

Такой методологический подход приводит к необходимости учета стратегии и тактики научного исследования. Это значит, что исследователь определяет общую генеральную цель в своей работе, формулирует центральную задачу, выявляет все доступные резервы для выполнения замысла и идеи, выбирает необходимые методы и приемы действий, находит наиболее удобное время для выполнения каждой операции.

В творческом исследовании план всегда имеет динамический, подвижный характер и не может, не должен связывать развитие идеи и замысла исследователя при сохранении какого-то четкого и определенного научного направления в работе.

Научный руководитель не только принимает участие в развитии рабочего плана будущей диссертации, но и ведет с ее потенциальным автором и другую работу, в частности:

- рекомендует необходимую литературу, справочные, статистические архивные материалы и другие источники по теме;
- проводит систематические, предусмотренные расписанием беседы и консультации;
- оценивает содержание выполненной диссертации, как по частям, так и в целом;

- дает согласие на представление диссертации к защите.

Таким образом, научный руководитель оказывает научную и методическую помощь, систематически контролирует выполнение работы, вносит определенные коррективы, дает рекомендации о целесообразности принятия того или иного решения, а также заключение о готовности работы в целом.

Библиографический поиск литературных источников

Знакомство с опубликованной по теме диссертации литературой начинается с разработки идеи, т. е. замысла предполагаемого научного исследования, который, как уже указывалось ранее, находит свое выражение в теме и рабочем плане диссертации. Такая постановка дела позволяет более целеустремленно искать литературные источники по выбранной теме и глубже осмысливать тот материал, который содержится в опубликованных в печати работах других ученых.

Следует продумать порядок поиска и приступить к составлению картотеки (или списка) литературных источников по теме. Хорошо составленная картотека (список) даже при беглом обзоре главнейших источников позволяет охватить тему в целом. На ее основании возможно уже в начале исследования уточнить цели.

Просмотру должны быть подвергнуты все виды источников, содержание которых связано с темой диссертационного исследования. К ним относятся материалы, опубликованные в различных отечественных и зарубежных изданиях, непубликуемые документы (отчеты о научно-исследовательских и опытно-конструкторских работах, диссертации, депонированные рукописи, отчеты специалистов о зарубежных командировках, материалы зарубежных фирм), официальные материалы.

Состояние изученности темы целесообразнее всего начать со знакомства с информационными изданиями, цель выпуска которых – оперативная информация, как о самих публикациях, так и наиболее существенных сторонах их содержания. Информационные издания в отличие от обычных библиографических изданий оперируют не только сведениями о печатных произведениях, но и идеями и фактами, в них заключенными.

Помимо оперативности публикации, их отличают новизна сообщаемой информации, полнота охвата источников и наличие справочного аппарата, позволяющего быстро систематизировать и отыскивать документы.

Библиографические издания содержат упорядоченную совокупность библиографических описаний, которые извещают специалистов о том, что издано по интересующему его вопросу.

Библиографические указатели чаще всего носят сигнальный характер и состоят из перечня библиографических описаний часто без аннотаций и рефератов. Эти издания с максимальной полнотой отражают произведения отечественной и зарубежной литературы. Их отличают оперативность подготовки и сравнительно короткие сроки с момента выхода публикации до момента отражения ее в указателе.

Реферативные издания содержат публикации рефератов, включающих сокращенное изложение содержания первичных документов (или их частей) с основными фактическими сведениями и выводами. К реферативным изданиям относятся реферативные журналы, реферативные сборники, экспресс-информация, информационные листки.

Наряду с информационными изданиями органов НТИ для информационного поиска следует использовать автоматизированные информационно-поисковые системы, базы и банки данных. Данные поиска могут быть использованы непосредственно, однако чаще всего они служат ступенью (ключом) к обнаружению первичных источников информации, каковыми являются научные труды (монографии, сборники) и другие нужные для научной работы издания.

Работа над рукописью диссертации

Постоянно следите за тем, чтобы не отклоняться от заданной темы. Увлечись каким-либо одним-двумя аспектами и получить в результате текст, в котором не затронут целый ряд ключевых моментов, чрезвычайно легко. Продумайте, что вам уже известно по теме работы и чего вы еще не знаете и должны будете выяснить. Результаты своих размышлений на этом этапе записывайте не полными фразами, а ключевыми словами.

Определите наиболее логичную последовательность изложения. Рассмотрев различные варианты, решите, с чего было бы лучше начать, что должно следовать после этого и т. д.

Приступайте к компоновке центральной части работы. Отберите те положения, которые вы собираетесь поместить в центральной части, и запишите каждое из них в виде короткого абзаца (на отдельном листочке бумаги или в текстовом редакторе).

Черновую версию основной части подготовьте как можно раньше. Чем дольше вы будете работать с черновой версией текста, тем в большей степени вам удастся ее улучшить.

После того, как вы вчерне составили большую долю основной части работы, напишите ее заключительную часть. Теперь вы можете быть уверены, что ваше заключение действительно резюмирует содержание работы.

А теперь приступайте к редактированию написанного. Нужно при этом стремиться, чтобы каждый абзац содержал самостоятельную мысль. Лучше всего, если по первой фразе абзаца уже будет видно, о чем идет речь. Обычно руководители, желающие получить представление о содержании работы, читают лишь первые фразы каждого абзаца.

Отложите на время вашу работу. Такое отвлечение весьма полезно при выполнении любых больших письменных работ. Вернувшись к ней спустя несколько дней, вы сможете взглянуть объективно на уже написанный текст примерно так, как проверяющий, и, вполне возможно, увидите немало путей улучшения его содержания. Не отдалившись на некоторое время от выполняемой работы, вы не заметите необходимости многих изменений.

Поскольку диссертация является квалификационным трудом, ее оценивают не только по теоретической научной ценности, актуальности темы и прикладному значению полученных результатов, но и по уровню общеметодической подготовки этого научного произведения, что, прежде всего находит отражение в его композиции.

Композиция диссертации – это последовательность расположения ее основных частей, к которым относятся основной текст (т. е. главы и параграфы), а также части ее справочно-сопроводительного аппарата.

Традиционно сложилась определенная композиционная структура диссертационного произведения, основными элементами которой в порядке их расположения являются следующие:

1. Титульный лист.
2. Оглавление.
3. Введение.
4. Главы основной части.
5. Заключение.
6. Библиографический список.
7. Приложение.

Титульные лист является первой страницей диссертационной работы и заполняется по строго определенным правилам.

В верхнем поле указывается полное наименование учебного заведения или научной организации. Далее указываются фамилия, имя и отчество диссертанта (в именительном падеже).

В среднем поле дается заглавие диссертационной работы, которое приводится без слова «тема» и в кавычки не заключается. Заглавие должно быть по возможности кратким, точным и соответствовать ее основному содержанию.

После заглавия диссертации помещается шифр из номенклатуры специальности магистранта и академическая степень, на соискание которой представляется диссертация.

Далее ближе к правому краю титульного листа указываются фамилия и инициалы научного руководителя, а также его ученое звание и ученая степень.

В нижнем поле указываются место выполнения диссертационной работы и год ее написания (без слова «год»).

После титульного листа помещается оглавление, в котором приводятся все заголовки диссертационной работы (кроме подзаголовков, даваемых в подбор с текстом) и указываются страницы, с которых они начинаются. Заголовки оглавления должны точно повторять заголовки в тексте. Сокращать или давать их в другой формулировке, последовательности и соподчиненности по сравнению с заголовками в тексте нельзя.

Заголовки одинаковых ступеней рубрикации необходимо располагать друг над другом. Заголовки каждой последующей ступени смещены на три–пять знаков вправо по отношению к заголовкам предыдущей ступени. Все заголовки начинают с прописной буквы без точки на конце. Последнее слово каждого заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления.

Введение к диссертации. Здесь обычно обосновываются актуальность выбранной темы, цель и содержание поставленных задач, формулируются объект и предмет исследования, указывается избранный метод (или методы) исследования, сообщается, в чем заключаются научная новизна, теоретическая значимость и прикладная ценность полученных результатов, а также отмечаются положения, которые выносятся на защиту.

Таким образом, введение – очень ответственная часть диссертации, поскольку оно не только ориентирует читателя в дальнейшем

раскрытии темы, но и содержит все необходимые ее квалификационные характеристики.

В конце вводной части желательно раскрыть структуру диссертационной работы, т. е. дать перечень ее структурных элементов и обосновать последовательность их расположения.

В главах *основной части* диссертационной работы подробно рассматриваются методика и техника исследования и обобщаются результаты. Все материалы, не являющиеся насущно важными для понимания решения научной задачи, выносятся в приложения.

Содержание глав основной части должно точно соответствовать теме диссертационной работы и полностью ее раскрывать. Эти главы должны показать, умение диссертанта сжато, логично и аргументировано излагать материал, изложение и оформление которого должны соответствовать требованиям, предъявляемым к работам, направляемым в печать.

Диссертационная работа заканчивается *заключительной частью*, которая так и называется «заключение». Как и всякое заключение, эта часть диссертации выполняет роль концовки, обусловленной логикой проведения исследования, которая носит форму синтеза накопленной в основной части научной информации. Этот синтез – последовательное, логически стройное изложение полученных итогов и их соотношение с общей целью и конкретными задачами, поставленными и сформулированными во введении. Именно здесь содержится так называемое «выводное» знание, которое является новым по отношению к исходному знанию. Именно оно выносятся на обсуждение и оценку научной общественности в процессе публичной защиты диссертанта.

Это выводное знание не должно подменяться механическим суммированием выводов в конце глав, представляющих краткое резюме, а должно содержать то новое, существенное, что составляет итоговые результаты исследования, которые часто оформляются в виде некоторого количества пронумерованных абзацев. Их последовательность определяется логикой построения диссертационного исследования. При этом указывается вытекающая из конечных результатов не только его научная новизна и теоретическая значимость, но и практическая ценность.

Заключительная часть предполагает также наличие обобщенной итоговой оценки проделанной работы. При этом важно указать, в чем заключается ее главный смысл, какие важные побочные научные результаты получены, какие встают новые научные задачи в связи с проведением диссертационного исследования.

Заключительная часть, составленная по такому плану, дополняет характеристику теоретического уровня диссертации, а также показывает уровень профессиональной зрелости и научной квалификации ее автора.

В некоторых случаях возникает необходимость указать пути продолжения исследуемой темы, формы и методы ее дальнейшего изучения, а также конкретные задачи, которые будущим исследователям придется решать в первую очередь.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, можно утверждать, что заключительная часть диссертации представляет собой не простой перечень полученных результатов проведенного исследования, а их итоговый синтез, т. е. формулирование того нового, что внесено автором в изучение и решение проблемы.

После заключения принято помещать *библиографический список/список литературы*. Этот список составляет одну из существенных частей диссертации и отражает самостоятельную творческую работу диссертанта.

Приложение – это часть основного текста, которая имеет дополнительное (обычно справочное) значение, но является необходимой для более полного освещения темы.

Объем текста магистерской диссертации строго не регламентирован. Обычно он находится в пределах 80–100 страниц машинописного текста, напечатанного через два интервала на листах стандартного формата. По гуманитарным наукам этот объем, как правило, на 20–30 процентов больше.

Язык и стиль диссертации. Поскольку диссертация является, прежде всего, квалификационной работой, ее языку и стилю следует уделять самое серьезное внимание. Действительно, именно языково-стилистическая культура диссертанта лучше всего позволяет судить об общей культуре ее автора,

Язык и стиль диссертационной работы как часть письменной научной речи сложились под влиянием, так называемого академического этикета, суть которого заключается в интерпретации собственной и привлекаемых точек зрения с целью обоснования научной истины. Уже выработались определенные традиции в общении ученых между собой как в устной, так и в письменной речи. Однако не следует полагать, что существует свод «писанных правил» научной речи. Можно говорить лишь о некоторых особенностях научного языка, уже закрепленных традицией.

Для научного текста характерны смысловая законченность, целостность и связность. Важнейшим средством выражения логических связей являются специальные функционально-синтаксические средства связи, указывающие на последовательность развития мысли (вначале, прежде всего, затем, во-первых, во-вторых, значит, итак и др.), противоречивые отношения (однако, между тем, в то время как, тем не менее), причинно-следственные отношения (следовательно, поэтому, благодаря этому, сообразно с этим, вследствие этого, кроме того, к тому же), переход от одной мысли к другой (прежде чем перейти к..., обратимся к..., рассмотрим, остановимся на..., необходимо рассмотреть), итог, вывод (итак, таким образом, значит, в заключении отметим все сказанное позволяет сделать вывод, подводя итог, следует сказать).

Не всегда такие и подобные им слова и словосочетания украшают слог, но они являются своеобразными дорожными знаками, которые предупреждают о поворотах мысли автора, информируют об особенностях его мыслительного пути. Читатель сразу понимает, что слова «действительно» или «в самом деле» указывают, что следующий за ними текст предназначен служить доказательством, слова «с другой стороны», «напротив» и «впрочем» готовят читателя к восприятию противопоставления, «ибо» – объяснения.

Эмоциональные языковые элементы в диссертациях не играют особой роли. Научный текст характеризуется тем, что в него включаются только точные, полученные в результате длительных наблюдений и научных экспериментов сведения и факты. Это обуславливает и точность их словесного выражения, а, следовательно, использование специальной терминологии.

Благодаря специальным терминам достигается возможность в краткой и экономной форме давать развернутые определения и характеристики научных фактов, понятий, процессов, явлений [4 ; 5].

Следует твердо помнить, что научный термин не просто слово, а выражение сущности данного явления. Следовательно, нужно с большим вниманием выбирать научные термины и определения. Нельзя произвольно смешивать в одном тексте различную терминологию, помня, что каждая наука имеет свою, присущую только ей, терминологическую систему.

У письменной научной речи имеются и чисто стилистические особенности. Объективность изложения – основная стилевая черта такой речи, которая вытекает из специфики научного познания, стремящегося установить научную истину. Отсюда наличие в тексте

научных работ вводных слов и словосочетаний, указывающих на степень достоверности сообщения. Благодаря таким словам тот или иной факт можно представить как вполне достоверный (конечно, разумеется, действительно), как предполагаемый (видимо, надо полагать), как возможный (возможно, вероятно).

Стиль письменной научной речи – это безличный монолог. Поэтому изложение обычно ведется от третьего лица, так как внимание сосредоточено на содержании и логической последовательности сообщения, а не субъекте. Сравнительно редко употребляется форма первого и совершенно не употребляется форма второго лица местоимений единственного числа. Авторское «я» как бы отступает на второй план.

Сейчас стало неписанным правилом, когда автор диссертации выступает во множественном числе и вместо «я» употребляет «мы», считая, что выражение авторства как формального коллектива придает больший объективизм изложению.

Действительно, выражение авторства через «мы» позволяет отразить свое мнение как мнение определенной группы людей, научной школы или научного направления. И это вполне объяснимо, поскольку современную науку характеризуют такие тенденции, как интеграция, коллективность творчества, комплексный подход к решению проблем. Местоимение «мы» и его производные как нельзя лучше передают и оттеняют эти тенденции.

Однако нагнетание в тексте местоимения «мы» производит малоприятное впечатление. Поэтому авторы диссертационных работ стараются прибегать к конструкциям, исключающим употребление этого местоимения. Такими конструкциями являются неопределенно-личные предложения (например: «Вначале производят отбор образцов для анализа, а затем устанавливают их соответствие по стандартам...»). Употребляется также форма изложения от третьего лица (например: «Автор полагает...»). Аналогичную функцию выполняют предложения со страдательным залогом (например: «Разработан комплексный подход к исследованию...»). Такой залог устраняет необходимость фиксации субъекта действия и тем самым избавляет от необходимости вводить в текст диссертации личные местоимения.

Качествами, определяющими культуру научной речи, являются точность, ясность и краткость. Смысловая точность – одно из главных условий, обеспечивающих научную и практическую ценность заключенной в диссертационной работе информации [4].

Действительно, неправильно выбранное слово может существенно исказить смысл написанного, дать возможность двоякого толкования той или иной фразы, придать всему тексту нежелательную тональность.

Между тем авторы диссертаций не всегда добиваются точности словоупотребления, небрежно отбирая слова, которые часто искажают высказанную мысль. Отсюда различного рода лексические ошибки, лишаящие научную речь точности и ясности.

Дурная привычка пересыпать свою речь канцелярскими словами, «щеголять» мудреной книжной лексикой. Это мешает писать просто и понятно. Особенно мешает точность высказываний злоупотребление иностранными словами. Часто этому сопутствует и элементарное незнание смысла слова.

Другое необходимое качество научной речи – ее ясность. Ясность – это умение писать доступно и доходчиво.

Практика показывает, что особенно много неясностей возникает там, где авторы вместо точных количественных значений употребляют слова и словосочетания с неопределенными или слишком обобщенным значением.

Очень часто авторы диссертаций пишут «и т. д.» в тех случаях, когда не знают, как продолжить перечисление, или вводят в текст фразу «вполне очевидно», когда не могут изложить доводы. Обороты «известным образом» или «специальным устройством» нередко указывают, что автор в первом случае не знает, каким образом, а во вторых – какое именно устройство.

Во многих случаях нарушение ясности изложения вызывается стремлением отдельных авторов придать своему труду видимость научности. Отсюда и совершенно ненужное наукообразие, когда простым, всем хорошо знакомым предметам дают усложненные названия.

Нередко доступность и доходчивость называют простотой. Простота изложения способствует тому, что текст диссертации читается легко, т. е. когда мысли автора воспринимаются без затруднений. Однако нельзя отождествлять простоту с общедоступностью научного языка. Популяризация здесь оправдана лишь в тех случаях, когда научная работа предназначена для массового читателя. Главное при языково-стилистическом оформлении текста диссертационных работ в том, чтобы его содержание по форме своего изложения было доступно тому кругу ученых, на которых такие работы рассчитаны.

Краткость – третье необходимое и обязательное качество научной речи, более всего определяющее ее культуру. Реализация этого качества означает умение избежать ненужных повторов, излишней детализации и словесного мусора. Каждое слово и выражение служит здесь той цели, чтобы не только точнее, но и короче донести суть дела. Поэтому слова и словосочетания, не несущие никакой смысловой нагрузки, должны быть полностью исключены из текста диссертации.

Краткость в передаче содержания диссертации достигается благодаря различного рода сокращениям слов и словосочетаний, замене часто повторяющихся терминов аббревиатурами.

Порядок защиты диссертации

Закончив работу по техническому оформлению диссертации магистрант, должен уделить достаточное внимание последующему решающему этапу учебы в магистратуре – подготовке к защите магистерской диссертации. Такая подготовка включает оформление документов и материалов, связанных с ее защитой, подготовку к выступлению на заседании Государственной аттестационной комиссии и саму процедуру защиты этой выпускной работы.

Основные документы, представляемые в Государственную аттестационную комиссию

Полностью подготовленная к защите магистерская диссертация представляется научному руководителю, который еще раз просматривает такую работу в целом. Свои соображения он излагает в письменном отзыве. Он пишется в произвольной форме, однако все же можно выявить и некоторые общие положения.

Прежде всего, в отзыве указывается на соответствие выполненной диссертации специальностям и отрасли науки, по которым Государственной аттестационной комиссии представлено право проведения защиты магистерских диссертаций.

Затем научный руководитель кратко характеризует проделанную работу, отмечает ее актуальность, теоретический уровень и практическую значимость, полноту, глубину и оригинальность решения поставленных вопросов, а также дает оценку готовности такой работы к защите. Заканчивается письменное заключение научного руководителя указанием на степень соответствия ее требованиям, предъявляемым к выпускным работам магистратуры.

Магистерская диссертация подвергается обязательному рецензированию. Рецензент назначается из специалистов той области знания, по тематике которой выполнено диссертационное исследование. Такой рецензент обязан провести квалифицированный анализ существа и основных положений рецензируемой диссертации, а также оценить актуальность избранной темы, самостоятельность подхода к ее раскрытию, наличие собственной точки зрения, умение пользоваться методами научного исследования, степень обоснованности выводов и рекомендаций, достоверность полученных результатов, их новизну и практическую значимость.

Наряду с положительными сторонами такой работы отмечаются и недостатки, в частности, указываются отступления от логичности и грамотности изложения материала, выявляются фактические ошибки и т. п. Объем рецензии составляет обычно от двух до пяти страниц машинописного текста.

Этот документ, содержащий аргументированный критический разбор достоинств и недостатков диссертации, оглашается на заседании Государственной аттестационной комиссии при обсуждении результатов ее защиты.

Содержание рецензии на диссертационную работу доводится до сведения ее автора не позже чем за один-два дня до защиты с тем, чтобы он мог заранее подготовить ответы по существу сделанных рецензентом замечаний (принять или аргументированно их отвести).

Законченная диссертационная работа вместе со справкой о выполнении индивидуального плана по профессиональной образовательной программе магистра, а также – отзывом научного руководителя магистранта и рецензией специалиста представляется в Государственную аттестационную комиссию.

Подготовка магистранта к выступлению на заседании Государственной аттестационной комиссии

Первое и самое главное, с чего обычно начинается подготовка соискателя к защите своей диссертации, – это его работа над выступлением по результатам диссертационного исследования в форме доклада, призванного раскрыть существо, теоретическое и практическое значение результатов проведенной работы.

В структурном отношении доклад можно разделить на три части, состоящие из рубрик, каждая из которых представляет собой самостоятельный смысловой блок, хотя в целом они логически взаимосвязаны и представляют единство, которое совокупно характеризует содержание проведенного исследования.

Первая часть доклада в основных моментах повторяет введение диссертации. Рубрики этой части соответствуют тем смысловым аспектам, применительно к которым характеризуется актуальность выбранной темы, дается описание научной проблемы, а также формулировки цели диссертации. Здесь же необходимо указать методы, при помощи которых получен фактический материал диссертации, а также охарактеризовать ее состав и общую структуру.

После первой вводной части следует вторая, самая большая по объему часть, которая в последовательности, установленной логикой проведенного исследования, характеризует каждую главу диссертационной работы. При этом особое внимание обращается на итоговые результаты. Отмечаются также критические сопоставления и оценки.

Заканчивается доклад заключительной частью, которая строится по тексту заключения диссертации. Здесь целесообразно перечислить общие выводы из ее текста (не повторяя более частные обобщения, сделанные при характеристике глав основной части) и собрать воедино основные рекомендации.

К тексту доклада могут быть приложены дополнительные материалы (схемы, таблицы, графики, диаграммы и т. п.), которые необходимы для доказательства выдвигаемых положений и основания сделанных выводов и предложенных рекомендаций.

Когда текст выступления на защите диссертации составлен, целесообразно подготовить письменные ответы на вопросы, замечания и пожелания, которые содержатся в отзыве на диссертацию официального рецензента, а затем составить письменные ответы на все вопросы и замечания, содержащиеся в его рецензии. Письменная форма подготовки ответов необходима для того, чтобы во время защиты излишнее волнение не смогло помешать правильно и спокойно отвечать на вопросы.

При подготовке к защите диссертации желательно еще раз внимательно перелистать весь текст диссертации, сделать нужные пометки на страницах, вложить в нужные места закладки. Особое внимание следует обратить на аналитические таблицы, графики и схемы, содержащиеся в наглядной и концентрированной форме наиболее значимые рефераты проделанной соискателем работы. Часть таких материалов желательно подготовить для демонстрации в зале заседания Государственной аттестационной комиссии. Они оформляются так, чтобы соискатель мог демонстрировать их без особых затруднений, и они были видны всем присутствующим в зале.

Процедура публичной защиты магистерской диссертации

Защита магистерской диссертации происходит публично. Она носит характер научной дискуссии и происходит в обстановке высокой требовательности, принципиальности и соблюдения научной этики, при этом обстоятельному анализу должны подвергаться достоверность и обоснованность всех выводов и рекомендаций научного и практического характера, содержащихся в диссертации.

Заседание Государственной аттестационной комиссии начинается с того, что председательствующий объявляет о защите диссертации, указывая ее название, фамилию, имя и отчество ее автора, а также докладывает о наличии необходимых в деле документов и кратко характеризует «учебную биографию» магистранта (его успеваемость, наличие текстов публикаций (если они имеются), а также выступлений на тему диссертации на заседаниях научных обществ, научных кружков и т. п.).

Далее председательствующий предоставляет слово научному руководителю магистранта. В своем выступлении научный руководитель раскрывает отношение магистранта к работе над диссертацией, а также затрагивает другие вопросы, касающиеся его личности. При отсутствии на заседании Государственной аттестационной комиссии научного руководителя магистранта председательствующий зачитывает его письменный отзыв на выполненную диссертационную работу.

Затем слово для сообщения основных результатов научного исследования предоставляется самому магистранту.

После выступления магистранта председательствующий зачитывает отзыв на выполненную диссертацию официального оппонента и предоставляет слово ее автору для ответа на его замечания и пожелания.

После этого начинается научная дискуссия, в которой имеют право участвовать все присутствующие на защите. Члены Государственной аттестационной комиссии и лица, приглашенные на защиту в устной форме, могут задавать любые вопросы по проблемам, затронутым в диссертации, методам исследования, уточнять результаты и процедуру экспериментальной работы и т. п.

Отвечая на их вопросы, нужно касаться только существа дела. Магистранту следует проявлять скромность в оценке своих научных результатов и тактичность к задающим вопросы.

После окончания дискуссии по желанию магистранта ему может быть предоставлено заключительное слово, после которого можно

считать, что основная часть процедуры защиты магистерской диссертации закончена.

На закрытом заседании членов Государственной аттестационной комиссии подводятся итоги защиты и принимается решение об ее оценке. Это решение принимается простым большинством голосов членов комиссии, участвующих в заседании. При равном числе голосов голос председателя является решающим.

В соответствии с Положением об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации результаты защиты определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», которые объявляются в тот же день после оформления в установленном порядке предусмотренного процедурой защиты протокола.

Затем председатель Государственной аттестационной комиссии объявляет всем присутствующим эту оценку, сообщает, что защитившемуся присуждается академическая степень магистра, и заканчивает совещание.

1.5. Кандидатская диссертация и ее отличие от магистерской диссертации

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта ФГОС ВПО, *магистерская подготовка* предполагает получение углубленных профессиональных знаний, умений и навыков в области научно-исследовательской, научно-педагогической, проектной, опытно-проектной, конструкторской, технологической, исполнительской и творческой, организаторской и иных видов деятельности, в первую очередь – инновационной. В этой связи *магистерская диссертация* определяется как вид исследовательской работы, направленной на развитие профессиональных (специальных), исследовательских, методологических, аналитических компетенций выпускника и должна, базируясь на данных проведенного анализа, иметь в методологической и/или практической части новизну для данной области исследования.

Требования к новизне материала, методологии, выводов диссертации определяется степенью разработанности конкретной исследуемой области и спецификой решаемых в ней задач. В отдельных случаях новизна может состоять в первичном описании мало изученных проблем, однако большей частью должна касаться практически значимых выводов, рекомендаций для отрасли/организации и т. д., сделанных на основе проведенного анализа.

Таким образом, магистерская диссертация имеет две основных взаимосвязанных цели:

- она должна обобщить и систематизировать знания, навыки и умения студента, полученные за время обучения в магистратуре, показать знание выбранной проблемной области, как в части направления подготовки, так и в части специализации, продемонстрировать сформулированные компетенции, умение грамотно анализировать проблему, исследовательские и методологические навыки студента;

- на основе результатов проведенного исследования (анализа) диссертация должна внести элементы практической, научной и/или методологической новизны в разработанность выбранной проблемной области, в части ее, касающейся направления подготовки и/или специализации.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту ФГОС ВО, магистерские программы вуза, как правило, являются авторскими, отражая специфику существующих в данном вузе научных и практических школ. Таким образом, магистерские диссертации, выполненные под руководством профессорско-преподавательского состава, должны представлять перспективные направления исследования научно-практических школ.

Магистерская диссертация оценивается по следующим критериям:

- актуальность темы исследования;
- теоретическая подготовка выпускника (глубина исследования);
- практическая значимость;
- последовательность и логика изложения материала в диссертации;
- валидность знаний;
- инновационность предлагаемых решений;
- наглядность презентации;
- логика доклада;
- готовность отвечать на вопросы.

Диссертация на соискание степени магистра может стать подготовительным этапом в будущей работе на соискание степени кандидата. В соответствии с «Положением о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и присвоения научным работникам ученых званий», кандидатская дис-

сертация – научная квалификационная работа, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач. Кандидатская диссертация свидетельствует об опыте автора в применении научных приемов и методов, которые используются в области прикладных и фундаментальных наук и в осмыслении применения на практике педагогических знаний.

Итак, написание кандидатской диссертации: с чего начать?

Диссертация – квалификационная работа, являющаяся законченным научным исследованием; в ней должен быть в полной мере отражен теоретический потенциал автора, его умение интерпретировать различные теории и концепции, способность творчески осмыслять анализируемый материал, уровень владения специализированной терминологией.

Кандидатская диссертация свидетельствует об опыте автора в применении научных приемов и методов, которые используются в области прикладных и фундаментальных наук и в осмыслении применения на практике педагогических знаний. В данном материале представлены обобщенные сведения о том, как написать диссертацию.

Специфичность диссертации как научного произведения заключается в том, что она создается для публичной защиты и, в случае ее успеха, для получения научной степени. Содержание диссертации должно состоять из неповторимых и уникальных сведений; не просто из описания научных фактов, а из тщательного, подробного анализа этих фактов, рассмотрения на примерах типичных ситуаций их бытования, обсуждения имеющихся альтернатив и причин выбора тех или иных конкретных выводов. Написание диссертации исключает субъективный подход к изучаемым фактам, при этом, вполне допустимо наличие тех или иных субъективных моментов, которые могут быть привнесены творческой индивидуальностью автора, его личным опытом, пристрастиями, взглядами, а также историческими, экономическими, социальными условиями, в которых готовилась диссертация.

Ниже, вы найдете более подробную информацию о том, как написать диссертацию – практические рекомендации, нюансы и характерные особенности.

Выбор темы

Как писать диссертацию? Начинается все с выбора темы, по которой, впоследствии, автору предстоит провести глубокое научное исследование. Выбирая тему для диссертации, следует учитывать общий стаж в конкретной области знаний, опыт выступлений на конференциях, профиль публикаций в научных изданиях; важно ставить перед собой задачу узкого плана, для того, чтобы проработать ее, как можно глубже. Для того, чтобы выбрать оптимальную тему, необходимо:

1. Скрупулезно просмотреть каталоги защищенных диссертаций.

2. Ознакомиться с новейшими результатами научных исследований в пограничных и смежных со специализацией автора сферах науки.

3. Пересмотреть наиболее известные и яркие, исторически значимые научные решения, используя новые методики, инновационные теоретические позиции, привлекая существенные факторы, выявленные самим диссертантом.

4. Ознакомиться с аналитическими статьями и обзорами в периодике; беседовать и консультироваться с практикующими специалистами, в ходе чего можно выявить вопросы, недостаточно изученные научным сообществом.

Научный руководитель помогает диссертанту оценить варианты решений, задает вектор его работе, но выбор наилучших решений – задача самого диссертанта; только автор несет ответственность за достоверность полученных им результатов и фактическую их точность. Научный руководитель должен предоставить своему аспиранту подробную информацию о том, как написать кандидатскую диссертацию.

Планирование работы

Написание кандидатской диссертации вряд ли возможно осуществить без составления плана. Следует разработать рабочий план, представляющий собой своеобразную схему, согласно которой будет проводиться исследование. Эта схема позволит эскизно представить автору исследуемую проблему в различных вариантах, что существенно облегчит оценку общей рубрикации и композиции создаваемой диссертации. В общих чертах, план, изначально, даст характеристику предмета исследования, в дальнейшем же его следует до-

полнять и уточнять. Основная задача, которую поставит перед собой автор, корректироваться не должна.

У рабочего плана будет произвольная форма, но обычно, он состоит из списка рубрик, которые связываются общей внутренней логикой исследования. Желательно, каждую рубрику записывать на отдельной карточке. Это позволит, после череды механических перестановок определить наиболее приемлемую схему их расположения для данного исследования.

Следующий этап – создание плана-проспекта, в котором понадобится реферативно и последовательно изложить вопросы, по которым, впоследствии, будет систематизироваться весь фактический материал. По плану-проспекту можно будет судить о положениях содержания диссертации, построении объемов ее отдельных частей и принципах раскрытия темы. План-проспект – черновое оглавление диссертации, содержащее в себе раскрытие содержания ее составных частей.

План-проспект необходим для того, чтобы путем систематического включения в него новых данных, можно было довести его до окончательного состояния окончательной фактологической схемы диссертации. В плане проспекте формируется генеральная цель исследования, выявляются доступные резервы и определяются методы, необходимые для выполнения замысла. План должен иметь подвижный, динамический характер.

Поиск источников

Знакомство с литературой, опубликованной по теме диссертации, начинается с разработки замысла исследования, который отражается в рабочем плане и теме исследования. Благодаря этому, появляется возможность более целенаправленно вести поиск источников и глубже осмысливать найденный материал.

Обязательно необходимо составить картотеку (либо список) всех литературных источников и постоянно дополнять ее. Если картотека составлена правильно, даже при беглом обзоре заглавий источников можно охватить общую тему и уточнить цели.

Существует несколько видов источников:

1. Материалы, опубликованные в мировых и отечественных изданиях.
2. Официальные материалы.

3. Непубликуемые документы – отчеты об исследовательских работах, авторефераты, депонированные рукописи, диссертации.

Степень текущего уровня проработанности проблемы легче всего выявить, ознакомившись с информационными изданиями, работа которых преследует цель предоставить читателю оперативную информацию о публикациях и существенных сторонах их содержания. В отличие от библиографических, такой тип изданий в равной степени оперирует и фактами, заключенными в печатных произведениях, и общими сведениями. Также, наряду с оперативностью, преимущества таких публикаций – полнота охвата источников, новизна и наличие справочной структуры, благодаря которой можно легко находить и систематизировать необходимые материалы. В то время, как библиографические указания носят, чаще всего, сигнальный характер, издания реферативного типа заключают в себе публикации рефератов с сокращенным изложением содержания первичных документов и фактическими выводами, и сведениями. К таким изданиям относят реферативные сборники, журналы, информационные листки и экспресс-информацию. Особое внимание, при поиске источников, необходимо уделить изданиям Всероссийской книжной палаты, выпускающей библиографические указатели. Кроме того, полезными будут базы и банки данных, а также автоматизированные поисково-информационные системы.

Композиция

Диссертационную работу оценивают не только по критериям теоретической научной ценности и прикладному значению имеющихся в ней результатов, но и по уровню общей подготовки научного произведения, в том числе и по его оформлению и наличию обязательных структурных элементов.

Из чего должна состоять кандидатская диссертация (требования к оформлению):

1. Титульный лист – первая страница, заполняющаяся по строгим правилам.

2. Оглавление – заголовки с указанием страниц, наподобие краткого содержания (без точек в конце, последние слова заголовков соединяют с номерами страниц отточиями, каждый заголовок начинается с прописной буквы).

3. Вводная глава – обоснование актуальности темы, выявление проблемы и противоречия, формулирование задачи, цели, объ-

екта, предмета и гипотезы исследования; аргументы в пользу выбранных методов исследования, определение теоретической значимости, научной новизны и практической ценности результатов, указание положений, выносящихся на защиту, раскрытие структуры диссертации, перечень структурных элементов, обоснование последовательности их расположения.

1. Основная часть, разбитая на параграфы – подробное рассмотрение методики, техники и теории исследования, обобщение полученных результатов, точное отражение понятийного аппарата, полное раскрытие темы исследования. В основной части диссертант должен продемонстрировать свое умение излагать материал логично, кратко, точно, ясно, аргументированно.

2. Заключение и вывод – не просто перечисление полученных результатов, но их итоговый синтез, т. е., не механическое суммирование выводов, а квинтэссенция всего того нового и существенного, что составляет итоговые результаты проделанной работы.

3. Библиографический список.

4. Приложения – обычно, это часть текста, имеющая справочное значение.

Важные понятия

Актуальность. Это означает, что выбранная тема исследования должна быть полезной современной науке. Актуальность в диссертации следует обосновать письменно (достаточно 1–2 страниц текста).

Определение проблемы исследования. Это значит, что следует выявить противоречие между фактами и их осмыслением. Если проблема сформулирована четко – ее разрешение близко.

Описание степени разработанности темы. Здесь указывается краткий обзор научной литературы, который, впоследствии, покажет, тема эта еще не раскрыта в полной мере и нуждается в дополнительной разработке.

Указание предмета и объекта исследования. Эти два компонента соотносятся между собой, как общее и частное. В объекте исследования выделяется тот его сегмент, который служит предметом научного анализа автора. Объект – это явление или процесс, порождающий проблему. Предмет находится в границах объекта и включает в себя связи, элементы и их соотношения внутри объекта, которые будут непосредственно изучаться в рамках диссертации.

Цель исследования. Цель должна конструктивно объединять и концентрировано выражать основной смысл проблемы, а также те конечные результаты, которые должны будут быть получены в итоге.

Задачи исследования – единого алгоритма формулировки задач не существует. Но есть определенные ориентиры; так, в качестве первой задачи можно поставить совокупность характеристики предмета исследования, выявления сущности проблемы и теоретического обоснования ее разрешения. Вторую задачу можно нацелить на раскрытие возможных решений проблемы и анализ общих условий их реализации. В завершении, можно поставить третью задачу, обладающую прикладным, рекомендательным характером; в ней должны быть предложены конкретные способы воплощения в жизнь теоретической модели (обычно это осуществляется в форме перечисления). Задач может быть и больше, но чем уже охват, тем, как правило, качественнее исполнение.

Методологические основы исследования – неотъемлемый элемент вводной части диссертации. Методы могут быть эмпирическими и теоретическими. Первые служат средством сбора фактов и направлены на описание явлений. Вторые – раскрывают суть явлений, выявляют соотношения, связи и закономерности.

Обязательным моментом является указание базы исследования, т. е. учебного заведения, при котором была создана диссертационная работа.

Этапы исследования – описание последовательности проведения экспериментальной работы с кратким раскрытием ее содержания, по каждому этапу отдельно.

Положения, которые выносятся на защиту, обязательно должны быть обусловлены гипотезой, предметом, научной новизной и задачами исследования.

Обязательно нужно указать подробности об апробации и внедрении результатов исследования. В этом сегменте текста речь идет о форме, месте и времени внедрения результатов диссертационной работы.

Требования к диссертационной работе

1. Диссертация – научно-квалификационная работа. В своей работе соискатель должен показать себя зрелым научным сотрудником, умеющим грамотно ставить и решать научные проблемы, владеющим как высокими теоретическими знаниями, так и практическим опытом.

2. Диссертация – эксклюзивная работа. Всю работу соискатель должен провести единолично, какое-либо соавторство не до-

пускается. Если в работе использовались чьи-либо чужие результаты исследований, равно как и любые другие объекты интеллектуальной собственности, то это должно быть явным образом выделено. Если чужие материалы были опубликованы, то их указывают в списке литературы и в диссертации обязательно дают на них ссылки, если же работы не были опубликованы, то в диссертации явно указывают фамилии, должности, специальности лиц, чьи материалы заимствуются, а также время и место проведения исследований и получения результатов указанными лицами.

3. Тема диссертации должна быть актуальной. В работе должны проводиться исследования или рассматриваться и решаться задачи, которые на сегодняшний день интересны специалистам соответствующей отрасли и имеют существенное значение в этой отрасли. В противном случае диссертационная работа рискует оказаться посвященной личному увлечению соискателя, никому кроме него самого не интересному. В работе обязательно должен содержаться подробный и обстоятельный обзор текущего положения дел: критический анализ существующих способов решения рассматриваемой задачи, результатов исследований предшественников по рассматриваемой проблеме и т. д. В результате этого обзора соискатель должен доказать, что на сегодняшний день существующие способы решения рассматриваемой задачи имеют недостатки и их можно устранить, проведено недостаточно исследований по рассматриваемой проблеме и т. п. и в связи этим требуется разработка новых методов решения задачи, требуется проведение дополнительных исследований и т. п. Тем самым соискатель подчеркивает актуальность темы и обозначает роль и место своей диссертационной работы.

Как обосновать тему диссертации

Обоснование состоит из описания объекта исследования, положения и доказательства актуальности темы, ожидаемой практико-теоретической значимости, раскрытия предмета исследования, научной новизны, базы апробации, объяснение структуры работы. Действия, которые нужно предпринять при составлении обоснования, можно разделить на несколько шагов.

Шаг № 1

Формулирование темы. Изначально выбранная тема исследования, скорее, не окончательна и в процессе работы, в дальнейшем,

название может меняться. Важно отразить здесь задачу, которую собирается разрешить автор, а также предмет и объект работы. Базовой почвой для формулирования темы служит паспорт специальности; в этом документе объект и предмет отражены содержательно и полноценно. Весьма целесообразным будет, выбирая тему, прибегнуть к помощи руководителя.

Шаг № 2

Непосредственно, обоснование актуальности работы, проводимой соискателем. Здесь важно показать, что решаемая задача востребована в науке и практически, и по причине необходимости теоретической проработки темы. Поэтому, в части, касающейся актуальности, следует перечислить научные работы, выполненные по смежной тематике другими учеными за пять лет. Нужно охарактеризовать задачи, решенные ими; при составлении этой характеристики следует применять методы тщательного анализа. Критическим рассмотрением предыдущих исследований и определяются задачи, которые автору следует решить. Обоснование затрагивает тему лишь в той форме, которая рассматривается на данном этапе, будучи выбранной соискателем для диссертации; при этом, подробно описывать всю, имеющуюся в этом направлении проблематику, не нужно.

Шаг № 3

В этой части важно сформулировать задачи и цели исследования. Эти элементы вытекают из актуальности, определявшей круг вопросов, нуждающихся в разрешении. Цель следует сформулировать так, чтобы она дала ответ: как именно нужно достигать решения задачи, вытекающей из темы исследования.

Таким образом, цель является своеобразным уточнением темы. Сформулированную цель можно разбить на 3–6 основных вопросов практико-теоретического характера. Вопросы должны быть такими, чтобы решение их позволяло добиться цели исследования. Эти вопросы и есть те самые задачи работы; то бишь, по отношению к цели, задачи – это вспомогательные вопросы к ней.

Шаг № 4

Далее нужно описать научные результаты, добиться которых предполагает автор. Здесь следует отразить полноценно новизну либо элементы, составляющие научную новизну работы. Элементы, составляющие новизну, следует гармонично сочетать с задачами

и целью работы. Текст, описывающий научную новизну, должен излагать то, что в данном исследовании было сделано впервые; следует описать, каких именно результатов, не встречающихся в аналогичных работах, добился автор; что уникального было определено им, какие, доселе нераскрытые вопросы решены, какие инновационные выводы составлены.

Шаг № 5

Указание практических результатов, которые предполагается получить. Тут нужно изложить возможность применения результатов на практике в тех или иных организациях, учреждениях и предприятиях. Если исследованием предусмотрено практическое внедрение результатов, важно указать, где именно их предполагается применять, каким образом. Не следует увлекаться теориями и замыслами. Советы по внедрению должны быть четкими и реализуемыми в нынешних условиях. Недопустимо опираться на техническую базу, которая находится в этапе разработки; если тот или иной способ реализации результатов автора невозможен в имеющихся реалиях, а требует завершения других исследований, не следует приводить подобные предположения.

Финальный этап

На последнем этапе обоснования описывают дополнительные материалы по теме исследования, принадлежащие автору; это, так называемый, научный задел – список всех его научных работ, касающихся исследуемой тематики. Кроме прочего, сюда относится магистерская диссертация, описание опыта работы в различных проектах, доказательства участия в конференциях. Когда обоснование темы диссертации согласовано с руководителем, оно обсуждается на кафедре; после этого обсуждения, обоснование может быть предоставлено в ученый совет. Наконец, тему утверждает ректор и нужно начать, непосредственно, работу над диссертацией.

Не стоит забывать: обоснование – крайне важный этап в деятельности аспиранта, по той причине, что без составления этого материала, соискатель не является официально допущенным к работе над диссертацией и, соответственно, не сможет защищать свое исследование. Разумеется, составлять обоснование аспирант должен лично сам; но допускается обращаться за помощью и консультациями не только к научному руководителю, но и к другим преподавателям кафедры.

1. Диссертация должна содержать научную новизну. В противном случае диссертационная работа рискует оказаться посвященной либо удовлетворению личного интереса соискателя, либо «изобретению велосипеда».

Научность. Соискатель должен выбрать реально существующий объект и рассматривать его строго с объективной точки зрения и попытаться получить новое знание, выражающееся в виде некоторых закономерностей в поведении объекта или в его взаимодействии с другими объектами, либо взаимосвязи свойств объекта между собой или свойств объекта со свойствами других объектов. Выявленные закономерности и взаимосвязи должны поддаваться опытной проверке, которая должна подтвердить их достоверность, также они должны обладать обязательными четырьмя признаками: *необходимостью, устойчивостью, существенностью и повторяемостью.*

Новизна. Соискатель должен выбрать либо новый объект и получить какое-либо научное знание о нем, либо старый объект и получить новое научное знание о нем. Обычно соискатели выбирают либо новый объект и пытаются построить для него адекватную модель, либо выбирают старый объект и строят новую модель, с более высоким уровнем адекватности нежели, чем все существующие модели объекта.

1. Результаты работы должны иметь практическую ценность. Результаты диссертации должны иметь существенное значение для соответствующей отрасли и должны быть представлены так, чтобы их реально можно было бы применить на практике и получить от этого какую-либо экономическую или иную выгоду. Если работа носит чисто теоретический характер, то должны быть даны рекомендации по применению результатов теоретических исследований.

Аттестация является формой контроля выполнения аспирантами индивидуальных планов работы. Аспирант периодически отчитывается о выполнении плана на заседании кафедры и дважды в год проходит аттестацию в сроки, определяемые приказом ректора (июнь, декабрь). Для аспирантов первого года обучения решением Ученого совета университета от 20.01.2004 г. вводится промежуточная аттестация по истечении трех месяцев со дня зачисления в аспирантуру. Обязательным условием прохождения промежуточной аттестации является наличие заполненного индивидуального плана работы аспиранта (по разделам «общий план» и «рабочий план первого года подготовки»).

Аттестация проводится по кафедрам, комиссиями, утвержденными деканами факультетов.

До начала аттестации научный руководитель детально проверяет выполнение аспирантом учебного плана за истекший период и лично заполняет раздел индивидуального плана «Аттестация аспиранта научным руководителем», дав подробную характеристику выполненной аспирантом работы за год.

Если план выполнен, то одновременно готовится рабочий план на следующий год.

На заседании кафедры научный руководитель и аспирант отчитываются о выполнении работы и предоставляют план на следующий год. Аттестация утверждается решением совета факультета.

Аспиранты, не проявившие способностей в проведении научных исследований и не выполняющие в установленные сроки индивидуальный план без уважительных причин, отчисляются из аспирантуры.

Все записи, связанные с подготовкой и аттестацией аспирантов, вносятся в соответствующие разделы «Индивидуального плана работы аспиранта». План заполняется в двух экземплярах, один хранится на кафедре до окончания срока подготовки аспирантов, другой передается в отдел аспирантуры не позднее пяти дней после утверждения.

Индивидуальный план в аспирантуре

После составления, учебный план (аспирантура) сдается и утверждается на вузовском Ученом Совете. Выполнение объема работ в соответствии с индивидуальным планом – основная форма отчетности аспиранта. Составление данного плана разделяется на пункты по годам обучения. Различие между планами для очников и заочников заключается в том, что план аспирантов второй категории более растянут во времени и не содержит необходимости принятия участия в учебной работе кафедры.

Индивидуальный план аспиранта

1. Титульный лист (Ф. И. О. ректора и аспиранта, форма и срок обучения, тема диссертации, специальность, подписи заведующего кафедрой, и председателя совета факультета, а также указание даты).

2. Пояснительная записка по теме диссертации, подпись научного руководителя (с расшифровкой).

3. Третий и четвертый листы содержат общий план (в виде таблицы): наименования и индексы дисциплин и разделов (обязательных, выборочных, практических, факультативных, научно-образовательной составляющей и т. д.), сроки их реализации, формы отчетности (экзамен, аттестация, реферат-экзамен и т. д.). На реализацию каждого пункта отводится определенное число «кредитов» (1 кредит, обычно = 36 академических часов). В конце четвертого листа указывается сумма кредитов и их расшифровка, а также Ф. И. О. и подписи аспиранта и научного руководителя.

4. Следующие страницы плана содержат таблицы с подробным описанием каждого отдельного года подготовки аспиранта. Здесь все почти так же, как и на 3–4 страницах: индексы дисциплин и разделов, их наименования, сроки реализации и формы отчетности. Под каждой из таблиц указываются подписи (с расшифровкой) научного руководителя и аспиранта, а также дата заполнения.

Задачи аспиранта, по каждому году

1. Первый год. Аспирант утверждает тему диссертации; составляет общий учебный план, утверждает его; составляет план диссертации; выполняет обзор лит. источников по диссертации; проводит исследования экспериментального характера; готовит первую главу диссертации; проходит обучение по необходимым дисциплинам; сдает экзамены; участвует в педагогической работе; подготовить минимум одну статью по теме диссертации, опубликовать ее; участвовать в научных конференциях по этой теме, выступает с докладами; аттестовывается по итогам первого года.

2. Второй год. Аспирант должен обучаться по необходимым дисциплинам; по теме диссертации – завершить основные исследования, по результатам эксперимента подготовить основную ее часть, опубликовать в журналах (ВАК) минимум одну авторскую статью; подготовить вторую главу диссертации; участвовать в педагогической работе; по итогам второго года, аттестоваться на кафедре.

3. Третий (на заочной форме третий и четвертый) год. Аспирант сдает по специальности кандидатский минимум; завершает создание диссертации; проходит предзащиту; участвует в научных конференциях по исследуемой теме; участвует в учебной работе; готовит и сдает диссертацию, а также все нужные документы в Диссертационный совет; с разрешения ДС отпечатывает автореферат и рассылает его.

**Отличительные особенности магистерской диссертации
от кандидатской диссертации**

| Магистерская диссертация | Кандидатская диссертация |
|---|--|
| Магистерская диссертация представляет собой квалификационную работу, подтверждающую получение профессиональных знаний, соответствующих второй ступени высшего образования | Кандидатская диссертация представляет собой квалификационную работу, выполненную с целью публичной защиты и в соискании ученой степени кандидата наук |
| При защите магистерской диссертации выпускник получает квалификацию (степень) магистра | При защите кандидатских диссертаций соискатель получает ученую степень кандидата наук |
| Степень магистра указывает на менее высокую квалификацию | Степень кандидата наук указывает на более высокую квалификацию |
| Диссертация на соискание степени магистра обычно меньше по объему (70–80 стр.) | Объем диссертации на соискание степени кандидата составляет от 120 до 150 стр. |
| Учебно-исследовательский характер | Научно-исследовательский характер |
| Упрощенная процедура защиты с обязательным рецензированием работы | Более усложненная процедура защиты – наличие оппонентов, ведущей организации |
| Магистранту достаточно осмыслить или переосмыслить ранее применявшиеся методы решения поставленной проблемы | Аспирант должен предложить новые, уникальные решения, которые ранее не были использованы, и привести практические доказательства того, что данные методы действительно работают. Кандидатская диссертация подтверждает уровень специалиста в конкретной области (специалист может не только использовать существующие методы, но и сам придумывать новые способы решения конкретных научных задач) |
| В магистерской диссертации не требуется проводить исследования | В кандидатской диссертации нужны исследования. Автору кандидатской диссертации необходимо публиковать статьи в специальных изданиях. Обязательно наличие публикаций по теме |
| Автореферат не нужен | Перед защитой необходимо подготовить автореферат диссертации |

Продолжение табл. 1

| Магистерская диссертация | Кандидатская диссертация |
|---|---|
| Магистерская диссертация должна быть представлена в Государственную аттестационную комиссию | Кандидатская диссертация представляется в специализированный диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций |
| Для защиты магистерской диссертации достаточно 2–3 публикаций по теме диссертации | Для защиты кандидатской диссертации необходимо 15–20 публикаций, в том числе не менее пяти ВАКовских публикаций по теме диссертации |
| Диссертация на соискание степени магистра может стать подготовительным этапом в будущей работе на соискание степени кандидата | |

Глава 2

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Любая научная работа начинается с выбора *объектной области* исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае – педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы, затруднения, противоречия. В образовательной системе в качестве таких сфер выступают: гражданское и нравственное воспитание, дошкольное воспитание; учебный процесс средней и высшей школы; процесс непрерывного образования и др.

Последующий шаг – определение *темы* исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения и локализации (ограничения рамок) проблемы.

Затем необходимо обосновать актуальность темы исследования, где отразить ваши длительные непростые поиски – как вы к этому пришли, почему это действительно интересно, доказать, что это новое научное знание, необходимое для образовательной практики. Необходимо обратить внимание на то, что чаще всего обосновывается актуальность направления исследования как целой области, а не конкретной выбранной темы – т. е. что именно данная тема, а не какая-либо иная из этого направления актуальна.

В разделе «актуальность темы исследования» показывается, какие задачи стоят перед практикой обучения и воспитания и перед педагогической наукой в аспекте избранного вами направления в конкретных социально-экономических условиях развития общества; что сделано вашими предшественниками, и что осталось нераскрытым, что предстоит сделать вам.

Актуальность – обязательное требование к любой диссертации. Поэтому вполне понятно, что введение должно начинаться с обоснования актуальности выбранной темы.

В применении к диссертации понятие «актуальность» имеет одну особенность. Диссертация, как уже указывалось, является квалификационной работой, и то, как ее автор умеет выбрать тему и насколько правильно он эту тему понимает и оценивает с точки зрения современности и социальной значимости, характеризует его

научную зрелость и профессиональную подготовленность. Освещение актуальности должно быть немногословным. Начинать ее описание издали нет особой необходимости. Достаточно в пределах одной-двух страниц машинописного текста показать главное – суть проблемной ситуации, из чего и будет видна актуальность темы. Таким образом, формулировка проблемной ситуации – очень важная часть введения.

Любое научное исследование проводится для того, чтобы преодолеть определенные трудности в процессе познания новых явлений, объяснить ранее неизвестные факты или выявить неполноту старых способов объяснения известных фактов. Эти трудности в наиболее отчетливой форме проявляют себя в так называемых проблемных ситуациях, требующих своего решения. Такая ситуация чаще всего возникает в результате открытия новых фактов, которые явно не укладываются в рамки прежних теоретических представлений, т. е. когда ни одна из теорий не может объяснить вновь обнаруженные факты. Правильная постановка и ясная формулировка новых проблем имеют важное значение. Они если не целиком, то в очень большой степени определяют стратегию исследования вообще и направление научного поиска в особенности. Не случайно принято считать, что сформулировать научную проблему – значит показать умение отделить главное от второстепенного, выяснить то, что уже известно и что пока неизвестно науке о предмете исследования.

Таким образом, если диссертанту удастся показать, где проходит граница между знанием и незнанием о предмете исследования, то ему бывает нетрудно и однозначно определить научную проблему, а, следовательно, и сформулировать ее суть.

Чтобы читателю диссертационной работы сообщить о состоянии разработки выбранной темы, составляется краткий обзор литературы, который в итоге должен привести к выводу, что именно данная тема еще не раскрыта (или раскрыта лишь частично или не в том аспекте) и поэтому нуждается в дальнейшей разработке.

Если такой вывод диссертант сделать не может, то он лишает себя права на разработку выбранной темы, поскольку ему, образно говоря, не имеет смысла изобретать уже изобретенный велосипед.

Обзор литературы по теме должен показать основательное знакомство диссертанта со специальной литературой, его умение систематизировать источники, критически их рассматривать, выделять существенное, оценивать ранее сделанное другими исследова-

телями, определять главное в современном состоянии изученности темы. Материалы такого обзора следует систематизировать в определенной логической связи и последовательности, и потому перечень работ и их критический разбор не обязательно давать только в хронологическом порядке их публикации.

Поскольку магистерская диссертация обычно посвящается сравнительно узкой теме, то обзор работ предшественников следует делать только по вопросам выбранной темы, а вовсе не по всей проблеме в целом. В таком обзоре незачем также излагать все, что стало известно диссертанту из прочитанного и что имеет лишь косвенное отношение к его работе. Но все сколько-нибудь ценные публикации, имеющие прямое и непосредственное отношение к теме диссертации, должны быть названы и критически оценены.

Иногда соискатель, не находя в доступной ему литературе необходимых сведений, берет на себя смелость утверждать, что именно ему принадлежит первое слово в описании изучаемого явления, однако позднее это не подтверждается. Разумеется, такие ответственные выводы можно делать только после тщательного и всестороннего изучения литературных источников и консультаций со своим научным руководителем.

Затем формируется *противоречие*. Научные теории развиваются в результате раскрытия и разрешения противоречий, обнаруживающихся в предшествующих теориях или практической деятельности людей.

Понятие «противоречие» может рассматриваться в двух смыслах. Во-первых, когда что-то одно (высказывание, мысль) исключает что-то другое, несовместимое с ним. Такое толкование противоречия в строгом смысле применимо к «точным» наукам например, физике. В педагогике же, противоречие понимается в менее «строгом» смысле – как несогласованность, несоответствие между какими-либо противоположностями внутри единого объекта. Выявленное вами противоречие может иметь место в практике обучения, воспитания или в теории педагогики, методики преподавания, может быть целый ряд противоречий, но в каждом случае противоположные стороны каждого противоречия относятся либо к практике, либо к теории.

Например: *«противоречие между педагогическими требованиями к профессиональной деятельности преподавателей ... с одной стороны, и отсутствием специальной психолого-педагогической подготовки этой категории педагогов – с другой»*. Здесь сформулировано противоречие имеющее место в практике обучения.

А теперь посмотрим, как все может быть смешано: *«противоречие между общественной потребностью в осуществлении профессиональной консультации учащихся и недостаточной ее научной разработкой и внедрением в практику общеобразовательной школы»*. Такая формулировка определению противоречия не удовлетворяет. Кроме того, из приведенной фразы совершенно неясно, чем собирается заниматься исследователь – решением организационных, методических вопросов, научной работой в этой области или внедрением научных результатов, а возможно и внедрением самой службы профессиональной консультации. В данном случае речь могла бы идти, например, о противоречии между необходимостью достоверного тестирования профессиональных склонностей и задатков подростков и отсутствием соответствующего научно-обоснованного аппарата.

Сегодня, например, совершенно определенно выявились назревшие противоречия между общим для всех учащихся нормативным содержанием образования и индивидуальными возможностями, склонностями, интересами; между задачами формирования здорового человека и однообразием школьных занятий, гиподинамией, перегрузками учебными заданиями; между разнообразными воспитательными возможностями среды и относительной замкнутостью, закрытостью образовательно-воспитательных учреждений; между воспитанием как руководством, программированием, навязыванием и индивидуальной свободой, суверенностью формирующейся личности.

На основании выявленных противоречий формулируется *проблема*. Часто встречающиеся формулировки типа «проблема заключается в преодолении противоречия ...» вряд ли можно считать корректными, и уж тем более: «Проблема исследования состоит в противоречии...». Слово проблема используется в двух смыслах. В общеупотребительном смысле – как синоним слова «задача», «препятствие». В научном же смысле, проблема – это «объективно возникающий в ходе развития познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес» (Философский энциклопедический словарь). Чаще всего проблема исследования и формулируется в виде вопроса. Например: *«Каковы педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования у будущих учителей педагогического мышления?»*

Проблема понимается или как синоним практической задачи (проблема организации свободного времени детей, проблема профи-

лактики трудновоспитуемости), или как нечто неизвестное в науке. Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. Научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе.

Ввиду частого употребления самого слова «проблема» там, где не надо, постарайтесь в дальнейшем после того, как вы сформулировали проблему вашего исследования, применять слово «проблема» только в одном этом смысле – проблема вашего исследования и никакая другая.

От формулировки научной проблемы и доказательства того, что та часть этой проблемы, которая является темой данной диссертационной работы, еще не получила своей разработки и освещения в специальной литературе, логично перейти к формулировке цели предпринимаемого исследования, а также указать на конкретные задачи, которые предстоит решать в соответствии с этой целью. Это делается в форме перечисления (изучить..., описать..., установить..., выявить..., вывести формулу... и т. п.).

Цель исследования – это то, что вы в самом общем виде должны или, точнее, намерены достигнуть в итоге своей работы. Цель должна определяться как некоторый замысел исследования, вытекающий из проблемы и сформулированный в самых общих чертах. Цель исследования в работах по педагогике обычно формулируется в самом обобщенном, сжатом виде, как научный результат, который должен быть получен в итоге исследования.

Исследовательская цель в психолого-педагогическом исследовании – это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования – педагогов и воспитанников.

Более или менее корректно сформулированные цели исследований сводятся к очень небольшому числу формулировок. Например, *разработка педагогических, или научно-методических (организационно-педагогических, социально-педагогических и т. п.) основ формирования (воспитания, развития) у кого-либо чего-либо; или выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических (методических и т. п.) условий (предпосылок) формирования (воспитания, развития)...*; или – *обоснование содержания, форм, методов, средств...*; или – *разработка методик (методической*

системы) формирования чего-либо или, допустим, методики применения системы средств наглядности в чем-либо; или определение и разработка педагогических (дидактических) средств...; или разработка теоретической модели чего-либо; или педагогическое обоснование чего-либо, например игровой познавательной деятельности.

Обязательным элементом введения является формулировка объекта и предмета исследования. Объект – это процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию и избранные для изучения. Предмет – это то, что находится в границах объекта.

Объект в гносеологии (теории познания) – это то, что противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. Это та часть практики или научного знания, с которой исследователь имеет дело.

Объект исследования в педагогике и психологии – это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя, например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. Вот почему не совсем корректно называть объектом исследования, например, начальную школу или подростковые клубы. Это не объект, а либо конкретная база, либо достаточно широкая сфера, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Например, во многих исследованиях проблем управления школой в качестве объекта исследования рассматривается процесс управления школой или процесс внутришкольного управления, без вычленения специфики школы как воспитательного учреждения. Тем самым в исследовании рассматриваются положения общей теории управления, теории социального управления и т. д. В результате получается школа для директора и учителей, но не для ребенка. А на самом деле, в исследованиях педагогического управления в школе, объект должен находиться в области базового процесса, т. е. учебно-воспитательного процесса в школе.

Объект педагогического исследования всегда лежит в области целенаправленного учебно-воспитательного процесса: его теории и методики организации, его содержания и принципов, изучения сложившихся и создания новых форм, методов и приемов деятельности воспитателей и воспитанников, учителей и учеников.

Понятие *предмет исследования* еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению.

В предмет включаются только те элементы, связи и отношения объекта, которые подлежат изучению в данной работе. Поэтому определение предмета исследования означает и установление границ поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Предмет исследования – это та сторона, тот аспект, та точка зрения, проекция, с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные наиболее существенные признаки объекта. Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений. Так, объект «учебный процесс» может изучаться педагогами, методистами, психологами, физиологами и т. д. Но у них у всех будут разные предметы исследования. Важно отметить, что предмет исследования чаще всего либо совпадает с его темой, либо они очень близки по звучанию.

Объект и предмет исследования как категория научного процесса соотносится между собой как общее и частное. В объекте выделяется та его часть, которая служит предметом исследования. Именно на него и направлено основное внимание диссертанта, именно предмет исследования определяет тему диссертационной работы, которая обозначается на титульном листе как ее заглавие.

Примеры правильно определенных объектов и предметов исследований:

1. *Тема «Развитие творчества младших школьников в обучении с применением компьютера»; объект исследования: «учебно-воспитательный процесс в начальной школе, ориентированный на развитие творчества учащихся»; предмет исследования: «развитие творчества младших школьников в обучении с применением компьютера».*

2. *Тема «Развитие познавательного интереса слабоуспевающих учащихся на занятиях по физике»; объект исследования: «процесс формирования познавательного интереса учащихся при обучении физике»; предмет исследования: «нетрадиционные формы*

и методы обучения физике, направленные на формирование познавательного интереса слабоуспевающих учащихся».

3. Тема «Ретроспективный анализ как метод прогностических исследований в педагогике»; объект исследования: «метод ретроспективного анализа в педагогике»; его предмет: «теоретико-методологические основания и практическая значимость метода ретроспективного анализа в прогностических исследованиях по педагогике».

Объект и предмет, а также цели и задачи исследования зависят не только от выбранной темы, но и от замысла исследователя.

Следующий важнейший момент – построение гипотезы.

Формой предвидения результатов выступает *гипотеза* – обоснованное предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Гипотеза – это научное предположение, допущение, истинное значение которого неопределенно, т. е. требует доказательства. Главный метод научного знания заключается в выдвижении гипотезы и последующей ее экспериментальной, а подчас и теоретической проверке, которая либо подтверждает гипотезу, и она становится фактом, концепцией, теорией, либо опровергает, и тогда строится новая гипотеза и т. д.

Для выдвижения гипотезы необходимы не только тщательное изучение состояния дела, научная компетентность, но и осуществление хотя бы части диагностического обследования на основе опросов, анкет, тестирования и других методов, используемых в педагогике и психологии.

Формирование гипотезы в сознании исследователя – сложный и пока еще мало изученный процесс. Ясно, что в психологическом плане здесь наряду со способностями к конструированию и переконструированию знаний, мысленному моделированию значительную роль играют проблемное видение, альтернативный характер мышления, перенос и интуиция.

В логическом плане происходит движение от анализа научных фактов, не объясняемых имеющейся теорией, к ведущей идее преобразования и новому замыслу, которые затем разворачиваются в гипотезу. Развитие ведущей идеи связано с мысленным разворачиванием замысла, его идеальным, воображаемым осуществлением в виде *гипотезы*, содержащей предвосхищение, догадку о путях, способах и результатах решения поставленных задач.

Формулируя гипотезу, вы строите предположение о том, каким образом вы намерены достичь поставленной цели исследования. В течение всего исследования гипотеза будет неоднократно уточняться, дополняться или изменяться.

Сформулированные цель и гипотеза исследования логически определяют его задачи. Под *задачей* в гносеологии (науке о познании) понимается данная в определенных конкретных условиях цель деятельности. Таким образом, задачи исследования выступают как частные, сравнительно самостоятельные цели исследования в конкретных условиях проверки сформулированной гипотезы.

Формулировки этих задач необходимо делать как можно более тщательно, поскольку описание их решения должно составить содержание глав диссертационной работы. Это важно также и потому, что заголовки таких глав рождаются именно из формулировок задач предприняемого исследования.

Задача представляет собой звено, шаг, этап достижения цели. Задача – это цель преобразования конкретной ситуации или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели. Задача всегда содержит известное (обозначение условий ситуации) и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы.

Среди значительного количества задач, подлежащих решению, очень важно определить основные. Их рекомендуется выделить сравнительно немного, не более 4–6. Однако обязательно должны быть определены три группы задач.

Чаще всего первая из основных групп задач – *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая – *теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования; третья – *практически-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Остальные, более частные задачи, относят чаще всего в качестве подзадач к основным.

Обязательным элементом введения диссертационной работы является также указание на методы исследования, которые служат инструментом в добывании фактического материала, являясь необходимым условием достижения поставленной в такой работе цели. Во введении описываются и другие элементы научного процесса. К ним, в частности, относится указание, на каком конкретном материале выполнена сама работа. Здесь также дается характеристика основных источников получения информации (официальных, научных, литературных, библиографических), а также указываются методологические основы проведенного исследования.

Раздел **«Новизна исследования»** строится в формулировках: разработаны (например, основы чего-то); раскрыты (допустим, состав и структура чего-либо); обоснованы (положения о том-то); определены (педагогические условия чего-то); выявлены (совокупность чего-то); установлены (критерии...) и т. д.

Научная новизна применительно к самой диссертации – это признак, наличие которого дает право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных им результатов и проведенного исследования в целом.

Понятие «впервые» означает в науке факт отсутствия подобных результатов. Впервые может проводиться исследование на оригинальные темы, которые ранее не исследовались в той или иной отрасли научного знания.

Для большого количества наук научная новизна проявляется в наличии теоретических положений, которые впервые сформулированы и содержательно обоснованы, методических рекомендаций, которые внедрены в практику и оказывают существенное влияние на достижение новых социально-экономических результатов. Новыми могут быть только те положения диссертационного исследования, которые способствуют дальнейшему развитию науки в целом или отдельных ее направлений.

Научная новизна исторических исследований состоит во введении в научный оборот новых не использованных ранее научных источников, в определении генезиса развития той или иной отрасли научного знания, во вскрытии закономерностей и основных путей развития той или иной науки.

Раздел **«На защиту выносятся»** должен дать ответ на вопрос: что вы защищаете? Или что является предметом защиты?

Этот раздел формулируется в перечислении определенных созданных Вами конструкций – на защиту выносятся: принципы (со-

вокупность принципов); требования (система требований к чему-либо); обоснование чего-либо; условия (педагогические, дидактические условия, группы условий) осуществления чего-то; содержание обучения чему-то; модель; схема; методы (методические приемы, совокупность методических приемов) чего-то; средства осуществления чего-то; механизм чего-то; процедура осуществления чего-то и т. д.

Эти два раздела *«На защиту выносятся»* и *«Новизна исследования»* тесно взаимосвязаны, они говорят об одном и том же, только с разных позиций, в разных аспектах.

В работах принято формулировать еще один раздел аппарата исследования – *«Теоретическую значимость»*. Разделы *«Теоретическая значимость»* и *«Новизна исследования»* – это разные аспекты. Образно выражаясь, в разделе «новизна исследования» должно говориться о том, какой научный «кирпичик» создан вами, а в разделе «теоретическая значимость» – в какую часть, в какое место «здания» педагогической, методической теории он кладется.

Оценивая *практическую значимость* выбранной темы, следует знать, что эта значимость зависит от того, какой характер имеет конкретное научное исследование.

Если диссертация будет носить методологический характер, то ее практическая значимость может проявиться в публикации основных результатов исследования в научной печати, в наличии авторских свидетельств, актов о внедрении результатов исследований в практику; апробации результатов исследования на научно-практических конференциях и симпозиумах; в использовании научных разработок в учебном процессе высших и средних учебных заведений.

Если диссертация будет носить методический характер, то ее практическая значимость может проявить себя в наличии научно обоснованной и апробированной в результате экспериментальной работы системы методов и средств совершенствования экономического, технического или социального развития страны. Сюда же относятся исследования по научному обоснованию новых и развитию действующих систем, методов и средств того или иного вида деятельности.

Глава 3

ОФОРМЛЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

3.1. Общие требования к оформлению

1. Письменная научная работа выполняется на одной стороне стандартного листа формата А4 (210x297 мм.). Допускается представлять иллюстрации и таблицы на листах формата А3, А4х3, А4х4, А2 и А1.

2. Текстовые документы выполняют одним из следующих способов:

- рукописным – в этом случае текст должен быть выполнен аккуратно, четким почерком;

- машинописным, при этом следует выполнять требования ГОСТ 13.1.002-80. «Репрография. Микрография. Документы для съемки. Общие требования и нормы». Шрифт машинки должен быть четким, высотой не менее 2,5 мм, расстояние между строчками 2 интервала (так, чтобы на странице размещалось 28–30 строк);

- с использованием компьютера.

1. Основные правила компьютерного набора:

- шрифт – Times New Roman;

- кегль основного шрифта – 14;

- по краям листа оставляются свободные поля: левое – 3 см; правое – 1,5 см; верхнее – 2 см; нижнее – 2 см;

- красная (первая) строка – 1,25 см;

- междустрочный интервал – 1,5;

- сноски сквозные, в тексте в квадратных скобках (например, [2, с. 25]);

- кавычки в виде «елочек» (например: «Разработка фирменного стиля...»);

- следует различать тире, тире без пробелов и дефисы (тире – знак препинания, который ставится между отдельными словами; дефис – знак в виде короткой черточки, применяемый для соединения частей сложных слов и обозначения переносов; тире без пробелов служит для обозначения периода, например, 10–15 лет);

- страницы письменной работы следует нумеровать арабскими цифрами, соблюдая сквозную нумерацию. Номер страницы на титульном листе не проставляют. Шрифт – Times New Roman. Кегль – 14.

2. Интенсивность цвета шрифта должна быть одинаковой на всей странице.

3. Написание текста должно быть четким, качественным. Исправления в тексте допускаются, но они должны быть выполнены аккуратно.

4. Автонумерация в главах не допускается (все набирается вручную).

5. Абзацный отступ и интервал выравняется по схеме:
Формат – Абзац:

Отступ: слева – 0 см, справа – 0 см.

Интервал: перед – 0 пт, после – 0 пт.

Выравнивание – по ширине.

Уровень – основной текст.

3.2. Оформление содержания/оглавления

Содержание – перечень названий параграфов и других составных частей работы с указанием страниц, где они помещены.

Оглавление – перечень названий глав и других составных частей с указанием страниц, где они помещены. Вынесенные в содержание заголовки должны по формулировке полностью совпадать с соответствующими заголовками в тексте работы. Образец оформления содержания научной работы представлено в прил. 1.

3.3. Оформление заголовков (рубрикации)

Рубрикация должна отражать структуру научной работы. Чем больше объем работы и чем сложнее ее структура, тем больше, как правило, уровней рубрик.

Заголовки 1-й ступени (основные) выполняются прописными буквами (большими) полужирного начертания, например:

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Заголовки 2-й ступени – строчными буквами (маленькими) полужирного начертания, например:

1.1. Педагогическая модель развития риторической компетенции будущих учителей

Заголовки 3-й ступени – строчными буквами (маленькими) полужирного начертания и курсивом, например:

1.1.1 Структурные компоненты модели

Шрифтовые выделения помогают определить смысловую соподчиненность рубрик. Компьютерная подготовка научной работы позволяет сделать различные выделения в тексте (смысловые, логические, справочные, структурные), но при этом по всей работе необходимо выдерживать единую систему выделений одинаковых смысловых структур (внутритекстовые рубрики, логические усиления, справочно-терминологические выделения и т. п.).

В рубрикационных заголовках, вынесенных отдельной строкой, точка не ставится (если заголовок состоит из нескольких предложений, то точка не ставится в конце последнего), не допускаются переносы в словах, а также отрыв предлога или союза от относящегося к нему слова. Рекомендуется смысловое деление заголовка.

Перед любым заголовком, если он помещен не в начале страницы, должен быть 1 интервал, а сам заголовок набирается на формат, меньший по длине, чем строка текста, по центру.

3.4. Оформление таблиц

Основные требования, предъявляемые к содержанию таблиц, – существенность и полнота показателей, характеризующих процесс, предмет или явление, а также сопоставимость и достоверность приведенных данных. Для достижения большей наглядности, а также компактности (экономичности) таблицы могут быть перевернуты (столбцы преобразуются в строки), разбиты на несколько самостоятельных или объединены; необязательные данные могут быть вынесены за пределы таблицы и т. д.

Ссылаться на таблицу нужно в том месте текста, где формулируется положение, дополняемое, подтверждаемое или иллюстрируемое табличными данными. Ссылка на таблицу в тексте обязательна. Ссылка должна органически входить в текст, а не выделяться в самостоятельную фразу, повторяющую тематический заголовок таблицы, например:

По результатам теста можно проанализировать наиболее развитые критерии уровня пространственного мышления учащихся (табл. 1).

Выводы и таблицы без заголовков, идущие после слов «в следующей таблице», должны быть помещены непосредственно за ссылкой, например:

В мастерских школы № 18 имеется следующий перечень инструментов и оборудования, которые представлены ниже в виде таблицы.

Выводы и таблицы с нумерационным заголовком могут быть заверстаны в пределах разворота страниц, на котором имеется ссылка на данную таблицу. Таблицу рекомендуется размещать после ссылки на нее в тексте, обязательно в пределах данного параграфа или раздела, т. е. до следующего заголовка, но не непосредственно перед ним. Таблица должна быть закрыта двумя–тремя строками текста.

Основные элементы таблицы:

- нумерационный заголовок;
- тематический заголовок, определяющий содержание таблицы;
- заголовочная часть таблицы, состоящая из заголовков граф (объясняют значение данных в графах);
- вся остальная табличная часть.

Графу «Номер по порядку» в таблицу включать не допускается. (ГОСТ 2.105-95). Если возникает необходимость нумерации, то ее включают в первую графу, при этом не отделяя от текста вертикальной чертой.

Нумерационный заголовок нужен для того, чтобы упростить связь таблицы с текстом: при ссылке в тексте достаточно указать: табл. 2, и читатель легко найдет таблицу, к которой его отсылает автор.

Наиболее распространенная форма: слово *Таблица* и ее номер арабскими цифрами (без знака номера перед ними, без точки на конце) ставят над тематическим заголовком. Обычно нумерационный заголовок выключается в правый край набора и выделяется курсивом.

Система нумерации должна быть сквозной через все издание. Если таблица единственная в работе, ее не нумеруют, следовательно, отпадает надобность и в нумерационном заголовке: ставить в заголовке слово *Таблица* без номера нет смысла: читатель и так знает, что перед ним таблица. Тематический заголовок определяет тему и содержание таблицы. Он нужен для того, чтобы читатель мог пользоваться таблицей, не обращаясь к основному тексту. Тематический заголовок ставится над таблицей под ее нумерационным заголовком, выделяется шрифтом (обычно полужирного начертания), без знака препинания в конце, например:

Таблица 1

**Сравнительные данные уровней развития риторической
компетенции по лингвистическому показателю**

Над продолжением таблицы на новой полосе помещается заголовок типа *Продолжение табл. 7* (если таблица на этой полосе не оканчивается) или *Окончание табл. 7* (если таблица здесь завершается).

Заголовки ставят в именительном падеже единственного числа, без произвольного графического сокращения слов (допустимы только общепринятые сокращения всех видов: графические сокращения, буквенные аббревиатуры и сложносокращенные слова). Множественное число ставят только в тех случаях, если среди текстовых показателей графы есть показатели, стоящие во множественном числе. В основном употребляют форму единственного числа.

Все заголовки пишутся с прописной буквы. В двух- и многоярусных заголовках верхний ярус пишется с прописной буквы, а заголовки последующих ярусов с прописной, если они грамматически не подчинены стоящему над ними заголовку верхнего яруса, и со строчной, если грамматически подчинены стоящему над ними заголовку, например:

Таблица 2

Последовательность проведения риторической игры

| Этапы | | | | | | | Содержание |
|------------------------|-------------------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|
| Введение в игру | Деление слушателей на группы | Погружение в игру | Анализ ситуации | Игровой процесс | Общая дискуссия | Подведение итогов | Рефлексия |
| | | | | | | | |

Таблица 3

Уровни развития риторической компетенции будущих учителей

| Группа | Кол-во чел. | Уровни | | | Средний балл |
|---------------|--------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|
| | | низкий | средний | высокий | |
| | | | | | |

Оставлять ячейки таблицы пустыми не допускается, при отсутствии сведений в ячейке ставится тире.

3.5. Оформление иллюстративного материала

Иллюстрации должны обогащать содержание печатного произведения, помогать читателю лучше, полнее и глубже воспринимать его.

Ссылку на иллюстрацию помещают в тексте в том месте, где она комментируется. Ссылка может состоять:

1) из условного названия иллюстрации и порядкового номера (например: рис. 3),

2) условного названия иллюстрации, порядкового номера и буквенного или словесного обозначения ее части (рис. 1а; рис. 1, снизу),

3) сокращения «см», условного названия иллюстрации и порядкового номера (без буквенного обозначения или с таким обозначением), если это повторное ее упоминание, отделенное от первичной ссылки на следующие рисунки. Ссылка на обозначенное буквой отдельное изображение иллюстрации считается первичной при первом упоминании. Использовать сокращение «см.» можно только в тех случаях, когда оно необходимо, чтобы упростить чтение.

Общие правила выполнения чертежей регламентируются стандартами, входящими в Единую систему конструкторской документации (ЕСКД): ГОСТ 2.301–68 – ГОСТ 2.319–81. Начертания и наименования линий регламентируются ГОСТ 2.303–68. Эти наименования и должны использоваться при необходимости в подрисунковых подписях (в экспликации).

Правила выполнения диаграмм, изображающих функциональную зависимость двух или более переменных в системе координат, регламентируются ГОСТ 2.319–81.

Как правило, иллюстрации должны иметь подписи. Полная подпись включает элементы:

а) условное сокращенное название иллюстрации для ссылок (слово «рис.», другие названия не рекомендуются);

б) порядковый номер иллюстрации или ее части (без знака номера, как правило, арабскими цифрами);

в) собственно подпись;

г) пояснение деталей (частей) иллюстрации (экспликация) или контрольно-справочные сведения (легенда) о документальной иллюстрации;

д) расшифровка условных обозначений и другие тексты типа примечаний.

Например:

Здесь рисунок

Рис. 32. Модель развития риторической компетенции будущих учителей

В каждом виде изданий должно быть выдержано единое оформление подрисуночных подписей: подписи расширенные или только с нумерационным заголовком (типа рис. 3, рис. 5.7, причем если рисунок в части издания или в целом издании один, то он не нумеруется, ссылка на него делается словом «рисунок» без сокращения, а под самим рисунком ничего не пишется). Подпись с экспликацией без собственно подписи (темы изображения) недопустима.

Подпись (так же, как и надписи на самом рисунке) всегда начинают с прописной буквы, независимо от того, какой элемент идет первым, экспликацию – со строчной буквы. Точки в конце подписи не ставят. Если основная подпись следует непосредственно за порядковым номером иллюстрации, продолжая начатую им строку, то порядковый номер завершается точкой. После основной подписи, если далее следует экспликация, принято ставить двоеточие. Элементы экспликации отделяют друг от друга точкой с запятой, а цифровые или буквенные обозначения от текста пояснения – знаком тире. В экспликациях, содержащих расшифровку букв, которыми обозначены отдельные изображения, пояснения цифровых обозначений для каждого данного изображения заключают в скобки.

Фотография – особенно убедительное и достоверное средство наглядной передачи действительности. Она применяется тогда, когда необходимо с документальной точностью изобразить предмет или явление со всеми его индивидуальными особенностями. Во многих отраслях науки и техники фотография – это не только иллюстрация, но и научный документ (изображение ландшафта, вида растений или животного, расположение объектов наблюдения и т. п.).

Схема – это изображение, передающее обычно с помощью условных обозначений и без соблюдения масштаба основную идею какого-либо устройства, предмета, сооружения или процесса и показывающее взаимосвязь их главных элементов.

На схемах всех видов должна быть выдержана толщина линий изображения основных и вспомогательных, видимых и невидимых деталей и толщина линий их связей.

Диаграмма – один из способов графического изображения зависимости между величинами. Диаграммы составляются для наглядности изображения и анализа массовых данных.

В соответствии с формой построения различают диаграммы плоскостные, линейные и объемные. В диссертациях наибольшее распространение получили линейные диаграммы, а из плоскостных – столбиковые (ленточные) и секторные.

Для построения линейных диаграмм обычно используют координатное поле. По оси абсцисс в изображенном масштабе откладывается время или факториальные признаки (независимые), на оси ординат – показатели на определенный момент или период времени или размеры результативного независимого признака. Вершины ординат соединяются отрезками, в результате чего получается ломаная линия. На линейные диаграммы одновременно можно наносить ряд показателей.

На столбиковых (ленточных) диаграммах данные изображаются в виде прямоугольников (столбиков) одинаковой ширины, расположенных вертикально или горизонтально. Длина (высота) прямоугольников пропорциональна изображаемому ими величинам.

При вертикальном расположении прямоугольников диаграмма называется столбиковой, при горизонтальном – ленточной. Секторная диаграмма представляет собой круг, разделенный на секторы, величины которых пропорциональны величинами частей отображаемого объекта или явления.

Результаты обработки числовых данных можно дать в виде графиков, т. е. условных изображений величин и их соотношений через геометрические фигуры, точки и линии. Графики используются как для анализа, так и для повышения наглядности иллюстрируемого материала.

3.6. Оформление приложений

Часто в научную работу включают дополнительный материал, который необходим для лучшего понимания ее содержания: большие таблицы, схемы, диаграммы и т. д. Для удобства их выносят в конец работы в отдельный раздел, который называется «Приложения». Они оформляются как продолжение работы на последующих ее страницах и располагаются в порядке появления ссылок в тексте. Приложения могут быть обязательными и информационными. Если приложений несколько, то они нумеруются (без знака №). Каждое

приложение начинается с новой страницы. В правом верхнем углу отдельной строкой пишется слово «Приложение» и ставится его порядковый номер:

Приложение 1
Приложение 2

В тексте работы делаются ссылки на приложения в круглых скобках, при этом слово дается в сокращении: (прил. 1), или прямым указанием: Эти данные приведены в прил. 1.

3.7. Оформление списка литературы

Любое изданное произведение охраняется авторским правом. Это означает, что изложенные в нем мысли не могут быть присвоены каким-то другим автором. Поэтому, если в работе используется чье-то высказывание, необходимо сослаться на того автора и то произведение, откуда они взяты. Такое указание на источник цитирования оформляется установленным образом и называется библиографической ссылкой.

Библиографическая ссылка – совокупность библиографических сведений о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом документе, необходимых для его идентификации и поиска.

Библиографические ссылки употребляются:

- при цитировании;
- заимствовании положений, формул, таблиц, иллюстраций;
- необходимости отсылки к другому изданию, где более полно изложен вопрос;
- анализе опубликованных работ.

Виды библиографических ссылок:

- внутритекстовая ссылка – ссылка, помещаемая внутри основного текста издания;
- подстрочная ссылка – ссылка, помещаемая в *сноске* (*сноска* – элемент аппарата издания, содержащий вспомогательный текст пояснительного или справочного характера; помещается внизу страницы после основного текста и связывается с текстом знаком сноски – соответствующим цифровым номером);
- затекстовая ссылка – ссылка, помещаемая в *выноске* (*выноска* – элемент аппарата издания, содержащий затекстовое примечание, помещаемое в конце основного текста работы или крупной

его части, или затекстовую библиографическую ссылку). Выноска связана с основным текстом знаком – порядковым номером;

- перекрестная ссылка – внутритекстовая или подстрочная ссылка, связывающая фрагменты основного текста работы, в которых содержатся разъясняющие и дополняющие друг друга сведения;

- отсылка – ссылка, содержащая указание, в каком месте текста работы можно найти необходимые сведения.

При оформлении письменных работ наиболее целесообразно использовать внутритекстовые и подстрочные ссылки.

Внутритекстовые ссылки применяют в том случае, если значительная часть ссылки вошла в основную часть работы и изъять ее из текста и перенести под строку за текст невозможно, не заменив этот текст другим. При оформлении ссылок допускаются некоторые отклонения от общих правил библиографического описания источников. Знак «точка и тире» между областями можно заменять точкой, допускается также использование *краткой формы описания*:

- если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому изданию, то ссылку следует начинать словами «Цит. по:», «Цит. по кн.:» или «Цит. по ст.:»;

- если от текста, к которому относится ссылка, невозможно перейти к ссылке логически, то используются следующие начальные слова: «См.:», «См. об этом.»;

- если нужно подчеркнуть, что источник, на который дается ссылка, лишь один из многих, где подтверждается высказывание, то в таких случаях можно использовать слова «См., например:», «См., в частности:»;

- если нужно показать, что ссылка представляет дополнительную литературу, указывают «См. также:».

Правила оформления внутритекстовых ссылок

Обычно ссылки оформляются в круглых скобках.

Если выходные данные издания вошли в основной текст работы, то эти сведения в скобках не повторяют, а приводят лишь недостающие элементы:

Борисова в своем труде «Апелляция в гражданском и арбитражных процессах» (М. : Городец, 1997. – С. 5–19).

Если упоминается только фамилия автора, то во внутритекстовой ссылке ее повторяют:

Шестюк В. М. считал, что... (Шестюк В. М. Система советского права. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 14).

Если ссылка дана на источник, имеющийся в списке использованной литературы, то проставляется только порядковый номер, под которым он числится в списке, в квадратных скобках:

Абрамов [7] и Гусев [9] писали...

Если ссылаются на определенные страницы произведения, ссылку оформляют следующим образом:

В своей книге Ю. А. Барсов [20, с. 29] писал...

При ссылке на многотомное издание указывают также и номер тома:

[18, т. 1, с. 75].

Если ссылка приводится на несколько работ одного автора или на работы нескольких авторов, то в скобках указываются номера этих работ:

Ряд авторов [59, 67, 82] считают...

Если список не нумерован, то в ссылке проставляют начальные слова библиографического описания: имя автора (первые слова заглавия) и год издания:

(Николаев Н. И., 1975).

или

(Современные проблемы здравоохранения, 1996).

Правила оформления подстрочных ссылок

Ссылки располагают под текстом каждой страницы и отделяют от него строкой (линией) в 20 печатных ударов и пробелом в 1,5 интервала.

Не допускается переносить ссылки на следующую страницу.

Нумерация на каждой странице начинается с цифры «1» в нарастающем порядке (1, 2, 3...), знак № не ставится.

Кегль (размер шрифта) – 10 пт.

В ссылке даются все элементы библиографического описания документа, за исключением факультативных и уже указанных в тексте:

«...Счастье – оно было завоевано длительным общением с романом», – пишет Л. Погожева в статье «Возвращение к Стендалю»¹.

¹Лит. газ. – 1998. – 7 янв. – С. 8.

Если в тексте указывается только автор, в ссылке дается полное описание работы:

По мнению М. Нечкиной, «...монографии – основа больших обобщений, важных научных концепций»¹.

¹Нечкина М. В. Монография: ее место в науке и в издательских планах. – М., 1965. – С. 77.

В библиографической ссылке допускается не приводить отдельные обязательные элементы (например, объем) при условии, что оставшиеся сведения обеспечивают поиск документа. Можно не указывать заглавие статьи, но при этом обязательно указать страницы, на которых она опубликована, или наоборот:

¹Кузнецова А. // Октябрь. – 1985. – № 3. – С. 36 – 120.

или

¹Кузнецова А. Долли // Октябрь. – 1985. – № 3.

В конце научной работы помещается список, содержащий сведения об источниках, использованных при написании текста. Этот раздел работы называется *списком использованной литературы*, или *библиографическим списком*.

Библиографический список является обязательным компонентом любой научной работы. Он содержит библиографические записи документов и составляется в соответствии с правилами библиографического описания по ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», ГОСТ 7.82–2001 «Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов», ГОСТ 7.80–2000 «Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления».

При оформлении библиографического списка используются стандартные сокращения по ГОСТ 7.12–93 «Сокращение русских слов и словосочетаний». Наиболее часто встречаются в библиографических записях следующие сокращения слов:

выпуск – вып.;
избранные сочинения – избр. соч.;
книга – кн.;
межвузовский сборник научных трудов – межвуз. сб. науч. тр.;
под редакцией – под ред.;
полное собрание сочинений – полн. собр. соч.;
сборник научных трудов – сб. науч. тр.;
сборник трудов – сб. тр.;
собрание сочинений – собр. соч.;
составитель – сост.;
страница – с.;
том – т.

Сокращенно обозначаются города:

Москва – М.;
Нижний Новгород – Н. Новгород;
Петроград – Пг.;
Ростов-на-Дону – Ростов н/Д;
Санкт-Петербург – СПб. (Ленинград – Л.).

Названия остальных городов указываются полностью. Переименование города не влияет на указание места издания.

Если же книга была выпущена параллельно в двух городах, то они приводятся через точку с запятой: М. ; СПб.

В зависимости от того, какой принцип положен в основу группировки произведений, различают следующие ***виды списков литературы:***

1. Алфавитный, в котором записи располагают по алфавиту фамилий авторов и заглавий произведений. Иностранные источники обычно размещаются по алфавиту после перечня всех источников на русском языке. Записи рекомендуется располагать следующим образом:

- при совпадении первых слов заглавий – по алфавиту вторых и т. д.
- при наличии работ одного автора – по алфавиту заглавий;
- при наличии авторов-однофамильцев – по инициалам;
- при нескольких работах авторов, написанных ими в соавторстве с другими, – по алфавиту соавторов.

2. Систематический, в котором выделены рубрики, расположенные в определенной последовательности; внутри этих рубрик соблюдается алфавитное размещение записей.

3. *Хронологический*, в котором записи располагаются по году издания работ. Этот способ целесообразен в том случае, если основной задачей списка является отражение развития научной идеи.

4. *По видам изданий*, в котором выделяют следующие группы изданий: официальные государственные, нормативно-инструктивные, справочные и т. д.

Примеры библиографических описаний

Книга одного автора

Базаров, Т. Ю. Управление персоналом : учеб. пособие / Т. Ю. Базаров. – 2-е изд., стер.– М. : Академия, 2003. – 218 с.

Книга двух авторов

Бураго, Н. Г. Численное решение задач континуального разрушения / Н. Г. Бураго, В. Н. Кукуджанов. – М. : ИПМ, 2004. – 40 с.

Книга трех авторов

Латфуллин, И. А. Клиническая аритмология : учеб. пособие / И. А. Латфуллин, О. В. Богоявленская, Р. И. Ахмерова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : МЕДпресс-информ, 2003. – 79 с.

Книга четырех авторов

Полищук, В. Н. Оценка и учет лесоматериалов : учеб. пособие / В. Н. Полищук [и др.] ; М-во образования Рос. Федерации, С.-Петербург. гос. лесотехн. акад. – СПб. : Изд-во СПбГЛТА, 2003. – 106 с.

Книга, имеющая более 4 авторов

Философия: университетский курс : учеб. / С. А. Лебедев [и др.] ; под общ. ред. С. А. Лебедева. – М. : Гранд : ФАИР-пресс, 2003. – 525 с.

Сборник работ разных авторов

Человек и духовная культура Востока : альманах / Рос. акад. наук, Ин-т Дал. Востока. – М. : Огни, 2003. – 184 с.

Материалы конференции

Трансформация финансово-кредитной системы: проблемы и перспективы : мат-лы межрегион. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов / отв. ред. К. В. Кочмола ; М-во образования Рос. Федерации, Рост. гос. экон. ун-т РИНХ. – Ростов н/Д : Изд-во РГЭУ, 2003. – 107 с.

Кодекс

Уголовный кодекс Российской Федерации : по состоянию на 15 янв. 2004 г. – СПб. : Питер : Питер принт, 2004. – 200 с.

Постановление

Российская Федерация. Правительство. Об утверждении форм публикуемой Министерством финансов Российской Федерации отчетности о средствах пенсионных накоплений и финансовых результатах их инвестирования : постановление Правительства Рос. Федерации от 18 окт. 2003 г. № 634 // Рос. газ. – 2003. – 4 нояб. – С. 14.

Указ

Российская Федерация. Президент (2000 – ; В. В. Путин). О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти : Указ Президента Рос. Федерации от 9 марта 2004 г. № 314 // Рос. газ. – 2004. – 12 марта. – С. 9.

Закон

Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «Об основах обязательного страхования» в связи с введением единого социального налога : Федер. закон от 5 марта 2004 г. № 10-ФЗ // Рос. газ. – 2004. – 10 марта. – С. 15.

Часть книги

Болотов, Ю. Н. Постижение слова о России: в 3 кн. / Ю. Н. Болотов ; Том. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Томск : Изд-во Том. гос. архитектур.-строит. ун-та.

Кн. 1. – 2003. – 270 с.

Кн. 2. – 2004. – 347 с.

Методические рекомендации, пособия

Труб, И. И. Лабораторный практикум по курсу «Программирование на языке СИ» : метод. указания / И. И. Труб. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2003. – 75 с.

Автореферат диссертации

Котельников, Б. В. Методы и алгоритмы обработки информации для автоматизированных систем диагностики электрооборудования электрических станций : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.13.01 / Б. В. Котельников ; М-во образования Рос. Федерации, Сургут. гос. ун-т. – Сургут : [б. и.], 2004. – 23 с.

Статья из журнала

Вавулин, Д. К вопросу о подготовке и раскрытии годового отчета акционерного общества / Д. Вавулин // Экономика и право. – 2003. – № 10. – С. 13–16.

Статья из сборника с типовым заглавием

Рубинштейн, Е. И. Инновационные программы и проекты / Е. И. Рубинштейн, П. П. Моргунов // Сборник научных трудов. Вып. 17. Экономические науки / Департамент образования и науки Ханты-Мансийс. авт. окр., Сургут. гос. ун-т. – Сургут, 2004. – С. 205–209.

Ресурсы локального доступа

Britannika CD–98 [Электронный ресурс] = Британника CD–98 : Encyclopedia : Knowledge for the information age. – Multimedia ed. – Электрон. интерактив. мультимедиа. – [Б. м.], 1998. – 3 электрон. опт. диска (CD–ROM, includes: installation CD, advanced search CD, multimedia CD). – Систем. требования: Pentium 100 МГц ; 16 Мб RAM ; Windows 95 ; 2-скоростной дисковод ; SVGA видеокарта. 256 цв.; зв. Карта ; мышь. – Загл. с контейнера. – Содерж.: text of 32-volume print set plus more..!

Ресурсы интернета

Шуман, Р. Жизненные правила для музыкантов [Электронный ресурс] / Р. Шуман. – URL: <http://midi.ru/doc/47.htm>.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ГОСТ Р 7.0.5–2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. – М. : Стандартинформ, 2008. – 42 с.
2. ГОСТ 7.1–2003 Библиографическая запись. Библиографическое описание. – М. : Изд-во стандартов, 2004. – 166 с.
3. ГОСТ 7.12–93 Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила. – М. : Госстандарт России, 1994. – 18 с.
4. Бурдин, К. С. Как оформить научную работу / К. С. Бурдин, П. В. Веселов. – М. : Высшая школа, 1973. – 256 с.
5. Демидова, А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы / А. К. Демидова. – М. : Русский язык, 1991. – 321 с.
6. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001. – 205 с.
7. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи : учеб. / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. П. Савова. – М. : Велби : Проспект, 2006. – 440 с.
8. Как подготовить рукопись вузовской книги к изданию : метод. указания / сост.: В. В. Чечвина, В. Г. Устич ; Сургут. гос. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2003. – 52 с.
9. Карнеги, Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично / Д. Карнеги. – М. : СЛК. – 108 с.
10. Кузин, Ф. А. Магистерская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 1998. – 302 с.
11. Магистратура в педагогическом университете : сборник. – СПб., 1997.
12. Магистерская диссертация / сост. Г. Л. Карпова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 45 с.
13. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А. М. Новиков. – М. : ИПК и ПРНО МО, 1996. – 112 с.
14. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – С. 797.
15. Эхо, Ю. Письменные работы в вузах : практ. рук. для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады / Ю. Эхо. – М., 2006. – 240 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-------------------------|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1 (Название)..... | 5 |
| 1.1 (Название)..... | 5 |
| 1.2 (Название)..... | 15 |
| Глава 2 (Название)..... | 30 |
| 2.1 (Название)..... | 30 |
| 2.2 (Название)..... | 45 |
| Заключение..... | 65 |
| Список литературы..... | 68 |
| Приложение..... | 74 |

БУ ВО
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра _____

ФАМИЛИЯ, ИМЯ, ОТЧЕСТВО СТУДЕНТА

НАЗВАНИЕ РАБОТЫ

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

по направлению _____

Научный руководитель:

ФИО _____

Допущен(а) к защите:

_____ 201__

Зав. кафедрой _____

Сургут, 2018

БУ ВО
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра _____

КУРСОВАЯ РАБОТА

по дисциплине «_____»

Тема: «_____»

Выполнил: студент ___ гр. ___ курса
_____ института

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Научный руководитель:

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Сургут, 2018

БУ ВО
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра _____

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА

по дисциплине «_____»

Тема: «_____»

Выполнил: студент ___ гр. ___ курса
_____ института

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Научный руководитель:

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Сургут, 2018

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании : федер. закон : принят 9 октября 1992 г. № 3612-1 ; ред. от 25.06.2002 № 71-ФЗ. – М., 2002. – 32 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : ЦГЛ, АПК и ППРО, 2004. – 32 с.
3. Основы открытого образования / А. А. Андреев [и др.]. – М. : Триумф, 2002. – Т. 1.
4. Аккредитационный центр АИОР [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ac-raee.ru>.
5. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–5.
6. Васильев, Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. – М., 1990.
7. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕ-СКО. – Париж, 1998.
8. Европейская система квалификаций [Электронный ресурс]. – URL: http://www.volsu.ru/rus/info/norm_doc3.html.
9. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
10. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставительного анализа с зарубежными аналогами / сост. С. А. Подлесный [и др.]. – Красноярск, 2004.
11. Скала, К. Социальная компетенция. Ключевые компетенции [Электронный ресурс] / К. Скала. – URL: <http://www.uni-protokolle.de/Forum/>.
12. Чучалин, А. И. «Американская» и «болонская» модель инженера: сравнительный анализ компетенций / А. И. Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – № 1.
13. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2.
14. Altman, H. B. Syllabus shares «What the Teacher Wants» / H. B. Altman // The Teaching Professor. – 1989. – V. 3. – № 1, 2.

ГЛОСАРИЙ

Активизация познавательной деятельности – такая организация познавательного процесса, при которой учебный материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого обучаемого.

Активизация процесса обучения – совершенствование методов и организационных форм учебной деятельности, обеспечивающее активную и самостоятельную теоретическую и практическую деятельность обучающихся во всех звеньях образовательного процесса.

Активность познавательная – свойство личности учащихся, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Активность поисковая – поведение, направленное на изменение ситуации (или отношения к ней) при отсутствии определенного прогноза его результатов, но при настоящем учете степени его эффективности. А. п. – обязательный компонент многих типов поведения. У животных сюда относятся все разновидности активно-оборонительного поведения (агрессия, сложные формы избегания опасности), самостимуляция, ориентировочное поведение. У человека психические проявления поисковой активности входят как важная составная часть в процессы планирования, фантазирования и т. д.

Активность психическая – потребность индивида в познании, с одной стороны, окружающей действительности (в том числе общественных отношений), а с другой – в познании индивидом самого себя. Все виды познания осуществляются через рефлексию – форму умственной деятельности, направленную на осмысление действий других людей и своих собственных действий.

Активность социальная – потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, со своими ценностными ориентациями. Позитивная социальная активность обусловлена долженствованием. Подлинно социальная активность состоит в направленности на изменение обстоятельств жизни людей и на самоизменение с пользой для себя и для других. Условием для развития социальной активности выступает комплекс всех факторов, воздействующих на человека.

Активность социальная негативная – сознательная направленность на изменение обстоятельств, других людей и самого индивида, но по своей направленности эта действия асоциальны, лишены чувства ответственности за людей. Асоциальные формы воздействия на общество следует отнести к негативной социальной активности, которая направлена на уничтожение индивидуального бытия в другом, на превращение другого в ничто.

Активность социальная позитивная – сознательная направленность на изменение обстоятельств, других людей и самого индивида для пользы общества, как ответственность за преобразование обстоятельств. Личность, несущая в себе мотивацию позитивной активности, выражает ожидания от каждого человека проявлений, достойных личности, и тем самым поднимает каждого в его собственных глазах, утверждая его в возможности проявлять свою свободу, активность, индивидуальность.

Активность физическая – естественная потребность здорового организма в движении, в физических нагрузках и преодолении всевозможных препятствий. Она является предпосылкой психического развития в онтогенезе.

Актуальность педагогического опыта – один из критериев передового педагогического опыта, выражающийся в соответствии этого опыта современным тенденциям общественного развития, передовым идеям педагогической науки.

Анализ – сравнение каждого показателя явления с предыдущим.

Апробация – испытание с целью подтверждения того или иного предположения в ходе исследования; опытная проверка.

Аттестация – установление уровня соответствия требованиям стандарта.

Базовое образование – единый государственный минимум общего образования, основа для дальнейшего общего образования более высокого уровня и специального профессионального образования.

Взаимодействие педагогическое – личностный контакт воспитателя и воспитанника (или воспитанников), случайный или преднамеренный, частный или публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений, установок. Взаимодействие педагогическое может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигается взаимное согласие и солидарно-

сть в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Гуманистически-ориентированный педагогический процесс может быть только процессом педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника, где оба участника выступают как паритетные, равноправные, в меру своих знаний и возможностей, партнеры.

Внеклассная работа – составная часть учебно-воспитательной работы школы, характеризующаяся различного рода совместной деятельностью педагога и ученика вне учебного процесса. Представляет широкие возможности для всестороннего развития обучающихся.

Внимание – психический познавательный процесс, заключающийся в преимущественной устремленности сознания человека на определенный объект или явление, в результате чего они отражаются полнее, отчетливее, глубже. Выделяют три вида внимания: произвольное, непроизвольное, послепроизвольное.

Внутренняя позиция – система социальных установок человека, тесно связанных с его актуальными потребностями и определяющих собой основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости.

Воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса – процесс целенаправленного, непрерывного, многофакторного воздействия, целью которого является приобретение будущим учителем необходимого профессионального опыта по организации учебного процесса; проявление ценностного отношения к организации учебного процесса; развитие потребности в творческой самореализации при организации учебного процесса.

Воспитательная работа – целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности.

Воспитательное пространство – целесообразно (в соответствии с целями воспитания) организованная среда.

Воспитательно-трудовая колония – исправительно-трудо-вое учреждение, в котором отбывают наказание в виде лишения сво-боды несовершеннолетние 14–18 лет.

Герменевтика – искусство толкования текстов, учение о принципах их интерпретации.

Гибкость мышления – возможность перестройки привычных действий, уже полученных выводов, проявление в оригинальности мы-шления.

Гиперпассионарии – Они стоят над обществом и его страстя-ми, их главное свойство – возможность осмысленно управлять соб-ственными энергетическими частотами, такое свойство позволяет более точно влиять на людей, прежде всего персистентов (см.) и по-двигать их на те или иные коллективные действия. Они могут управлять людьми на уровне духовного воздействия – хранить дух своего народа, и этим очень ценны для общества. Эти люди необычай-но редки как природное явление, (скорее им место в легенде, чем в дей-ствительности), поэтому их обычно специально готовят. Как наиболее развитая древняя форма подготовки до нас дошла Трансценденталь-ная Йога.

Гипотеза – основание, предположение, выдвигаемое с целью объяснения причин, свойств и существования явлений действитель-ности; форма развития научных знаний, представляющая собой обос-нованное предположение, выдвигаемое с целью объяснения причин, свойств и существования явлений действительности.

Голография – это процесс объемного раскрытия содержания изучаемого знания. Голографический подход обеспечивает сотворче-ство всех участников образовательного процесса, так как позволяет раскрыть потенциальные возможности их витагенного опыта. Тех-нология голографического подхода дает возможность не только опираться на прошлое, но и прогнозировать будущее человека, не только закреплять, но и открывать новые знания.

Государственный образовательный стандарт – основной документ, определяющий образовательный уровень, который дол-жен быть достигнут выпускниками независимо от форм получения образования.

Гуманизация – важное направление в образовании, требующее переоценки всех компонентов педагогического процесса в свете их человекообразующей функции.

Гуманизация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений.

Гуманистическая педагогика – направление в современной теории и практике воспитания, возникшее в 50–60 гг. XX в. в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Главная цель воспитания – самоактуализация личности. Например, «сливное обучение» – Дж. Браун, «недирективное обучение» – К. Роджерс.

Гуманитаризация образования – система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и, таким образом, на формирование личностной зрелости обучаемых. Одно из важнейших практических направлений гуманитаризации образования – пересмотр учебных программ с целью оказать существенную помощь учащимся в осмыслении истории и современности, мирового и отечественного культурного наследия.

Деятельностный подход – теория, в основу которой положена категория предметной деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др).

Деятельность педагогическая – профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения

Деятельность познавательная – продукт и предпосылка усвоения социального опыта.

Деятельность совместная развивающая – деятельность, включающая три обязательных компонента: четкое осознание единства целей, четкое разграничение функций сотрудничающих сторон, взаимная помощь в реализации учебной задачи, взаимное делегирование полномочий; совместная развивающая деятельность должна отвечать требованиям: общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координированности действий обеих сторон, неаддитивности, т. е. не простого сложения деятельности, а получения общего результата.

Деятельность учебная – один из видов деятельности, в основном предшествующий трудовой деятельности и направленный на усвоение знаний, в приобретении умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, т. е. развиваться.

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа формирования личности ребенка. Проявляется в отставании психофизического, психического и социального развития, бывает стойкой (типа олигофрении) и временной.

Законы педагогики – наиболее общие, существенные и устойчиво повторяющиеся связи между компонентами в педагогических системах, процессах или ситуациях.

Здоровьесберегающие технологии в работе учителя – системно организованное на едином методологическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, эффективных педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности школьника к образовательному процессу, заботу о сохранении его здоровья и воспитание у него личным примером культуры здоровья.

Зона ближайшего развития – расхождение между уровнем актуального развития (задачу ребенок может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого ребенок способен достигнуть под руководством взрослых и в сотрудничестве со сверстниками.

Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта. В игре как особом виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, а также эмоциональное и нравственное развитие личности.

Игра дидактическая – вид игры, организуемой взрослым для решения обучающей задачи.

Идея – методологическое основание конкретной модели образования; основной смысл значения, сущность какой-либо мысли, действия или чувства, порождающие последующие творческие проявления личности и побуждающие ее к действию. Идею нередко понимают как обобщенные цель (целевая идея) или принцип, объясняющие сущность явления и раскрывающие пути его развития. В педагогике идеи нужны при составлении концепций, а также при новационных или инновационных поисках.

Импровизация педагогическая – нахождение учителем неожиданного педагогического решения в ходе урока или общения и практически мгновенное его воплощение. Процесс импровизации состоит из 4-х этапов, которые по сути представляют собой в сжатом виде все стадии творческого процесса:

1) педагогическое озарение – в ходе урока в ответ на реплику, вопрос, поступок или при объяснении нового материала учитель получает толчок, импульс изнутри, происходит вспышка, озаряющая новую, необычную мысль, идею;

2) мгновенное осмысление педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации;

3) публичное воплощение, реализация педагогической идеи – этот этап становится центральным, от него зависит эффективность импровизации;

4) осмысление, т. е. мгновенный анализ процесса воплощения педагогической идеи и решение о продолжении импровизации или переходе к запланированным действиям. Педагогическая импровизация позволяет совершенствовать педагогическую технику, гибко реагировать на возникающие задачи.

Инверсия – изменение нормального положения компонентов, расположение их в обратном порядке. В отношении терминов «витагенный опыт» и «жизненный опыт» инверсия выражается в перестановке их внутренних смысловых компонентов, ослаблении или усилении последних, в различных контекстах.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях.

Индивидуальность – уникальное, неповторимое своеобразие личности, совокупность только ей присущих индивидуально-психических особенностей. Индивидуальность проявляется в специфике темперамента, характера, интересов, интеллекта, потребностей и способностей. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служит анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются, полностью раскрываются в процессе воспитания.

Исследование (в педагогике) – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, о теории и истории педагогики, методике учебно-воспитательной работы, ее организации, принципах, методах и формах.

Исследование научное педагогическое – процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития.

Исследовательский принцип в обучении предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучаемые знакомятся с основными методами исследования, усваивают доступные им элементы исследовательской методики и овладевают умением самостоятельно добывать новые знания путем исследования природы и общественных явлений. Применение исследовательского принципа способствует развитию познавательных способностей, активности и самостоятельности обучающихся, повышает интерес к овладению научными знаниями и методами научно-познавательной деятельности.

Квалификация – уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет работник, и является его важнейшей социально-экономической характеристикой.

Квалификационная категория – соответствующий нормативным критериям уровень квалификации, профессионализма и продуктивности (устойчивых результатов деятельности) педагогического и управленческого труда, обеспечивающий педагогическому работнику возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности.

Квалификация педагогическая – количественная оценка качества результатов образования.

Концепция образования – система взглядов на содержание и продолжительность изучения базисных учебных дисциплин в различных типах учебных заведений, определенный способ понимания целей, задач, организации образовательных программ.

Концепция обучения – совокупность обобщенных положений или система взглядов на понимание сущности, содержания, методики и организации учебного процесса, а также особенностей деятельности обучающихся и обучаемых в ходе его осуществления.

Критерий эффективности – качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития.

Личность – феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием; социальная сущность человека; человек как общественный индивидуум, субъект познания и активного преобразования мира; разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности; макрохарактеристика человека, выражающая его социальную сторону, совокупные социальные качества как представителя определенных социальных общностей, который включен в социальные связи, занимается общественно-значимым трудом и осознающий свое отношение к окружающей среде; человек нравственный, усвоивший общественно ценные нормы отношений; устойчивая система социально значимых черт человека.

Личностно ориентированное обучение – тип обучения, предполагающий воспитание учащихся как инициативных и активных, способных к творчеству субъектов деятельности.

Мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью, обеспечивающий ее положительные результаты; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие.

Медиаобразование – направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками массовой коммуникации. Задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

Межпредметные связи в обучении – отражают комплексный подход в обучении, позволяют выделить как главные элементы содержания образования, так и связи между ними. Включают учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.).

Метод объяснительно-иллюстративный – сообщение педагогом учебной информации с использованием различных дидактических приемов, средств и восприятие, осмысление и запоминание ее учащимися.

Метод педагогический – практическое действие педагога и учащегося, посредством которого производится передача, усвоение и использование содержания воспитания и обучения.

Метод проблемный – постановка учителем проблем в процессе сообщения знаний, проведения опыта, наблюдений в природе, логического умозаключения и восприятие, осмысление и запоминание учебной информации учащимися в процессе следования логике рассуждений и доказательств учителя.

Метод проблемных ситуаций – особый вид взаимодействия субъекта (учащегося) с объектом (задачей), в процессе которого учащийся осознает противоречие между возможностью решить задачу и недостатком имеющихся для этого знаний. Это порождает поисковую потребность, стремление найти решение.

Метод проектов – одна из лично-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. В основе метода проектов – концепция прагматической педагогики, провозгласившей «обучение посредством делания». Возник в США (Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Э. Коллингс и др.) Использовался в 1920-х гг. в СССР в виде комплексно – проектных программ.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между взрослыми и детьми, способствующие организации детской жизни, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

Методы исследования – приемы, процедуры, операции эмпирического и теоретического познания и изучение явлений действительности.

Методы обучения – способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, при которой учащиеся усваивают знания, умения и навыки, развиваются их познавательные силы и способности, формируется мировоззрение и достигается необходимая подготовка подрастающего поколения к жизни; система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Характеризуется тремя признаками:

обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения; способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения; система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими приемами самообразования и самообучения.

Методы познавательной деятельности учащихся – общие и специфические, направленные на следующие операции и области использования: 1) распознавание существенных, достаточных и необходимых признаков и свойств явлений, лежащих на поверхности и не требующих доказательств, с помощью наблюдения, пробных преобразований, анализа и синтеза, сравнения, аналогии, противопоставления, отвлечения; 2) распознавание закономерных связей и отношений с помощью наблюдения, пробных преобразований, схем, ключевых идей и принципов, индукции и дедукции, восхождения от абстрактного к конкретному, построения «идеальных» объектов и «примерки» их к эмпирическому; 3) распознавание правил и алгоритмов преобразования явления с помощью наблюдения, пробных преобразований и нахождение ключа алгоритма.

Метод экспертный – комплекс логических и математических процедур, направленный на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение с целью, подготовки и выбора рациональных решений

Модернизация образования – процесс повышения его качества на основе фундаментализации, гуманизации и социальной гармонизации образовательной деятельности с целью создания условий для его развития, соответствующего актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Научность – один из признаков и достоинств произведений педагогической публицистики (публицистика К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина и др). Это способ практического освоения действительности в публицистике «Публицист, как и ученый, осмысливает, обобщает конкретные явления общественной жизни». Но если ученый стремится установить объективные законы развития природы или общества, то публицист ставит перед собой задачи более практические, подчиненные требованиям сегодняшнего дня. В научном труде проблемы жизни трактуются более основательно, детальнее, всестороннее. Общим для научных трудов и литератур-

ного творчества является исследование фактов, их анализ и доказательность выводов. Отличительным является то, что в научных трудах мышление осуществляется в форме понятий, а в литературном творчестве журналистов есть элементы и образного мышления, и эмоциональные средства. Публицистика, опираясь на законы, выводы, данные науки, пользуясь ее методами, имеет при этом свой предмет, свои цели задачи, функции. В педагогике достаточно распространено явление, когда публицисты, устанавливали новое явление, фиксировали новую тенденцию, содействовали выработке новой теории, опрокидывая устаревшую. В первую очередь это касается гуманистических тенденций. Цель педагогической науки – устанавливать объективные законы, выводить категории, принципы обучения и воспитания, искать тенденции развития. Публицистика же, будучи непосредственно связанной с социальной практикой, изучает все явления и процессы жизни с точки зрения максимальной активизации субъективного фактора – целенаправленной деятельности человека, коллектива, различных общественных институтов, организаций во всех сферах духовной жизни и материального производства.

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Обучение опережающее – эффективная организация обучения, направленного на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться.

Обучение проблемное – создание в учебном процессе проблемных ситуаций, осознание, принятие и разрешение этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Обученность – результат обучения, включающий как наличный, имеющийся к сегодняшнему дню запас знаний, так и сложившиеся способы, и приемы их приобретения.

Объект жизненного опыта – всевозможные проблемы жизни, которые предстоит решать. Среди них особое место занимают проблемы отношений с другими людьми.

Объект возрастной педагогики – ребенок с момента рождения до перехода к состоянию взрослости.

Эксперимент педагогический – научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях. В педагогике широко используется лабораторный эксперимент, преимущественно в форме экспериментальных занятий.

Учебное издание

Насырова Эльмира Фанилевна
Рассказов Филипп Дементьевич

**ТЕХНОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ И ЗАЩИТЫ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**

Учебное пособие

Редактор Д. С. Попова
Верстка З. Ф. Князевой

Подписано в печать 07.06.2018 г. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 5,7. Уч.-изд. л. 4,7. Тираж 60. Заказ № 34.

Оригинал-макет подготовлен и отпечатан
В издательском центре СурГУ.
Тел. (3462) 76-30-65, 76-30-66.
(3462) 76-30-67.

БУ ВО «Сургутский государственный университет»
628400, Россия, Ханты-Мансийский автономный округ,
г. Сургут, пр. Ленина, 1.
Тел. (3462) 76-29-00, факс (3462) 76-29-29.

Для заметок

Для заметок

Образование XXI века

Ф. Д. Рассказов

ПЕДАГОГИКА В МОДУЛЯХ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



Высшее образование

Ф. Д. Рассказов

ПЕДАГОГИКА В МОДУЛЯХ

Учебно-методическое пособие

Сургут 2015

ББК Ч 448.4(2):Ц35(2)
УДК 378.147:355.231.3
Р24

Рассказов, Ф. Д. Педагогика в модулях : учебно-методическое пособие / Ф. Д. Рассказов. – Сургут, 2015. – 101 с.

Курс педагогики изложен в модулях логико-графическим языком схем, таблиц, опорных конспектов, основных определений по курсу «Педагогика». Содержание и структура материала соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту по педагогике для вузов.

Учебное пособие адресовано студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям вузов и средних специальных педагогических учебных заведений, слушателям системы повышения квалификации и переподготовки кадров, студентам и преподавателям непрофильных профессиональных учебных заведений, где введена педагогика как учебная дисциплина, и всем, кто интересуется педагогикой.

В пособие вошли материалы изданий авторов: Айсмонтас Б.Б., Березиной В.А., Волынкина В.И., Днепровы С.А., Кадневского В.М., Каширина В. П., Коджаспировой Г.М., Крысько В.Г., Подласого И.П., Слостенина В.А. Щурковой Н.Е.

Рецензенты:

Косенок С. М. - д.п.н., профессор кафедры теории и методики профессионального образования

Насырова Э. Ф. - д.п.н., профессор кафедры теории и методики профессионального образования

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| Введение..... | 4 |
| Модуль 1. Предмет, задачи и этапы развития педагогической науки..... | 6 |
| Модуль 2. Педагогический процесс, сущность и особенности..... | 17 |
| Модуль 3. Сущность и специфика процесса обучения..... | 22 |
| Модуль 4. Основные педагогические концепции обучения и возможности их применения..... | 26 |
| Модуль 5. Принципы обучения..... | 31 |
| Модуль 6. Методы обучения..... | 38 |
| Модуль 7. Формы обучения, проверка и оценка знаний, навыков и умений..... | 45 |
| Модуль 8. Педагогические основы организации и проведения занятий..... | 50 |
| Модуль 9. Сущность, содержание и специфика воспитания..... | 54 |
| Модуль 10. Принципы воспитания и педагогические условия..... | 58 |
| Модуль 11. Методы воспитания..... | 64 |
| Модуль 12. Педагогические основы индивидуальной воспитательной работы..... | 73 |
| Модуль 13. Самовоспитание личности..... | 77 |
| Модуль 14. Педагогические основы комплексного подхода к воспитанию..... | 81 |
| Модуль 15. Педагогическая культура педагога..... | 85 |
| Модуль 16. Руководство педагогической деятельностью педагога..... | 89 |
| Модуль 17. Педагогические проблемы изучения и оценки эффективности обучения и воспитания педагогического коллектива..... | 93 |
| Список литературы..... | 96 |

ВВЕДЕНИЕ

Слово "педагогика" переводится с греческого как "детовожделение" и первоначально обозначало воспитательную работу с детьми, проводимую специально подготовленными для этого лицами - педагогами. Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин "воспитание" используется в научной педагогической литературе и в настоящем пособии в двух смыслах - узком и широком - в зависимости от контекста. Под воспитанием в узком смысле традиционно понимается система воздействий на личность с целью развития, формирования ее в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных отношений человека к миру и т. п. Такое представление о воспитании является упрощенным и в настоящее время подвергается интенсивному переосмыслению, что мы подробно обсудим ниже. Широкое толкование термина "воспитание" помимо перечисленного предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Действительно, любое новое знание или умение, а также процесс их приобретения неизбежно оказывают влияние на личность человека. Отсюда берет свое начало *один из главных принципов педагогики - принцип единства обучения и воспитания* (здесь термин "воспитание" понимается традиционно, в узком смысле).

Традиционно предметом педагогики считается "воспитание как подготовка растущего человека к жизни" [Харламов И. Ф. - 1990. -С. 22] или *"воспитание человека как особая функция общества"* [Педагогика. - 1988. - С. 8]. Но воспитание в той или иной форме присутствовало в любом обществе и на всех стадиях его развития, даже когда педагогики как науки еще не было. Процесс воспитания (в широком смысле) становится предметом педагогики, когда осуществляется рефлексия его целей и методов их достижения.

В данном пособии *мы предлагаем принять в качестве предмета педагогики высшего образования проектирование процессов обучения и воспитания в высшей школе и управление ими.*

Система педагогического знания подразделяется на теорию воспитания и дидактику. Под последней имеется в виду теория образования и обучения. Обучение можно определить как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является двусторонним процессом и состоит из преподавания и учения, описывающих активность каждого из участников педагогического процесса.

Термин "образование" несколько шире по своему значению, чем термин "обучение". **Образование** понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе. Образование может быть организовано как в форме обучения, так и в форме самообразования, т. е. без присутствия преподавателя в прямом смысле этого слова. В термине "образование" в более явной форме присутствует указание на связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития.

Как любая наука, педагогика характеризуется не только своим собственным предметом, но и специфическим набором методов. При этом необходимо различать, во-первых, методы обучения и воспитания, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, и, во-вторых, собственно исследовательские методы, т.е. приемы получения самого педагогического знания, позволяющего вырабатывать эти цели и средства их достижения.

К исследовательским методам, направленным на добывание собственно педагогического знания, можно отнести, в частности, следующие: *наблюдение; беседу и интервью (включая стандартизованное интервью); изучение документации и продуктов деятельности учащихся; анкетирование и опросы; тестирование (тесты достижений, личностные и интеллектуальные тесты, тесты креативности и др.); метод экспертных оценок; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественные методы статистического анализа; контент-анализ; организационно-деятельностные игры.*

В пособии содержатся вопросы для обсуждения и контрольные вопросы, что предполагает не только усвоение готовых знаний, но и формирование отношения к ним в логике дополнения, уточнения, критики. В обсуждении, диалоге, дискуссии формируются убеждения, т.е. установка на собственное действие.

Упражнения ориентированы на совершение действия определенным способом, а значит, на развитие способностей мыслить, общаться, осознавать собственные действия, т.е. на обретение мыслетехнической, коммуникативной, рефлексивной культуры.

Модуль 1.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

«Я уверен в совершенстве беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели ...

Тем более возмутительно и печально, что люди, которым доверено воспитание ... не хотят воспользоваться великим могуществом нашей педагогики».

Макаренко А.С. Педагогическое сочинение. – М.–Л., 1948. – Т. 5. – С. 363–364.

Педагогика – наука о закономерностях, принципах, формах и методах осуществления педагогического процесса.

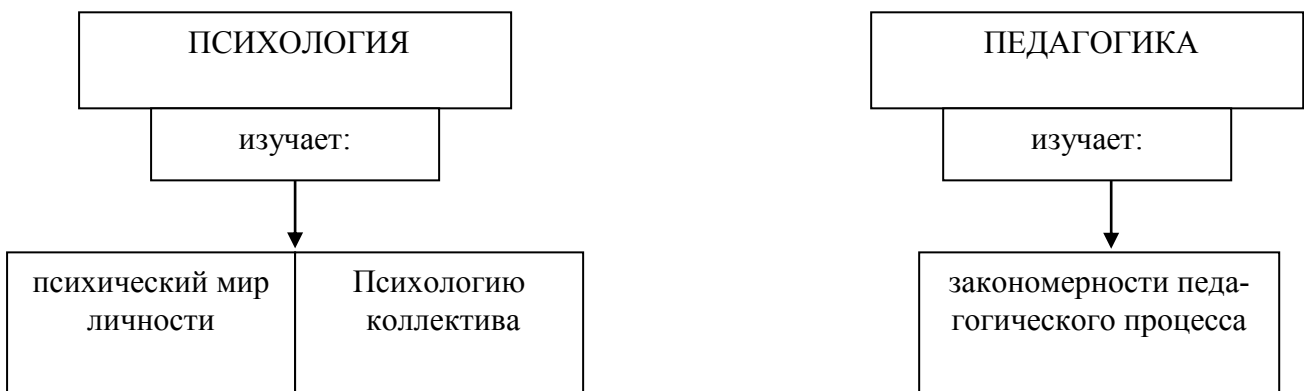
Предметом педагогики как науки является исследование сущности и педагогических закономерностей процесса образования людей.

Главной задачей педагогики является изучение структуры, функций, содержания и диалектики развития целостного педагогического процесса

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ



СХЕМАТИЧЕСКОЕ СРАВНЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ



ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

| |
|--|
| – исследование сущности, структуры, функции педагогического процесса |
| – научное обоснование содержания обучения, воспитания, психологической подготовки личности |
| – разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов педагогического воздействия на отдельных людей и коллективы |
| – обоснование методики психологической подготовки личности с учетом специфики выполняемых задач |
| – разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания |
| – исследование особенностей и содержания деятельности педагога, путей формирования и развития его педагогического мастерства |
| – разработка методики педагогических исследований, обобщения, распространения и внедрения передового опыта обучения и воспитания |
| – изучение педагогического опыта других стран |
| – изучение и критическое осмысление педагогического исторического наследия |
| – прогнозирование развития педагогического процесса |

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

- доктрина государства
- педагогика как наука
- приказы и директивы руководства

2. ОБЩЕНАУЧНЫЕ ОСНОВЫ

- учение о закономерностях высшей нервной деятельности
- физиология человека
- общая психология
- общая педагогика

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Педагогика прошла длительное развитие, которое можно разделить на три больших этапа.

1. Эмпирический этап развития педагогики. Начиная с древнейших времен человечество, накапливало и осмысливало опыт обучения и воспитания различных племен и народов, создания различных образовательных учреждений.

На Западе издавна существовали школы афинского и спартанского воспитания, школы греческой культуры, монастырские, городские и соборные школы, системы иезуитского и христианско-католического обучения.

На Востоке, в Китае, в основу школьного обучения было заложено изучение четырех дисциплин: морали, языка, политики и литературы; здесь впервые была выдвинута концепция идеального человека не по происхождению, а благодаря обучению и воспитанию. Арабские же и иранские мыслители всегда стремились повысить всеобщую ценность образования, подчеркивали важность систематического и постоянного учения, необходимость всестороннего физического и духовного развития людей, формирование у них таких качеств, как уважительное отношение к старшим, справедливость, вежливость, смелость.

2. Формирование педагогики как науки. В период средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии, образование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались принципы догматического и схоластического обучения, просуществовавшего в Европе почти 12 веков. Среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы, например *Тертуллиан* (160–222), *Августин* (354–430), теолог *Фома Аквинский* (1225–1274) и др., создавшие обширные трактаты по воспитанию и духовному образованию людей.

Научная педагогика зародилась в начале XVII в. Её основателем считается педагог-гуманист *Я.А. Коменский* (1552–1670). Впоследствии основное внимание уделялось разработке теорий элементарного и воспитывающего обучения (*И. Герbart*), реализации дидактики развивающего обучения (*Ф. Дистерверг*), экспериментальной педагогики и педоцентризма (*Д. Дьюи*).

В России развитие педагогики шло по пути формирования стройной системы образовательных учреждений во главе с созданным специально Министерством народного просвещения. В основу её деятельности легли мысли и идеи основоположника отечественной педагогики *К.Д. Ушинского* (1824–1870), который добивался реализации на практике народности общественного воспитания.

3. Развитие педагогики в XX в. В это время педагогическая наука развивалась бурными темпами, как на Западе, так и на Востоке, что было связано с экономическим прогрессом общества,

необходимостью создания высокотехнологичных систем обучения и подготовки специалистов конкретного профиля. В итоге за рубежом сложились предпосылки для превращения педагогики в узкоприкладную область знаний, ориентированную на решение, прежде всего проблем, относящихся к подготовке педагогов управленцев.

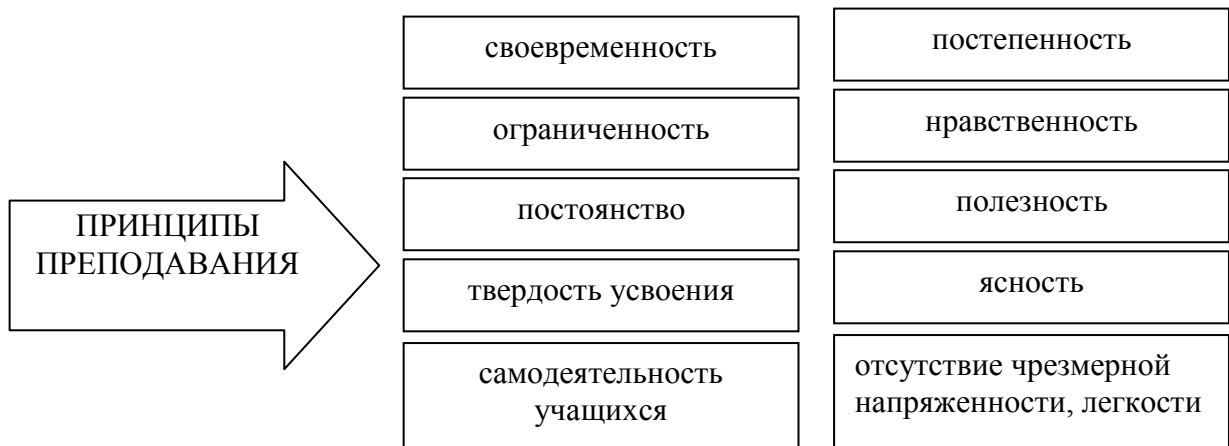
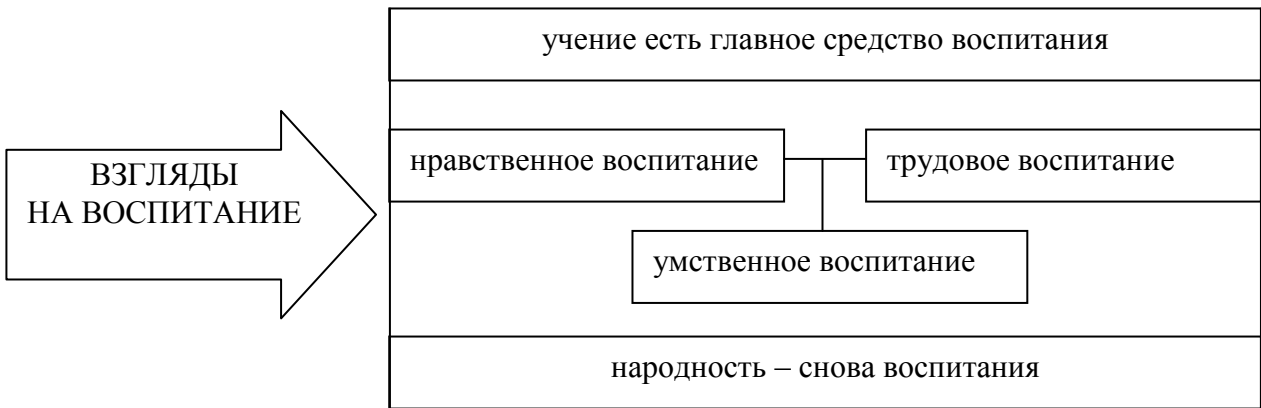
В СССР педагогическая наука решала преимущественно задачи воспитания, повышения эффективности и качества образования, всестороннего развития личности. Её главными отраслями были: детская педагогика, педагогика профессионального образования, семейного воспитания, педагогика высшей школы, военная педагогика, история педагогики.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ РЕВОЛЮЦИОНЕРОВ-ДЕМОКРАТОВ

критика крепостнических отношений

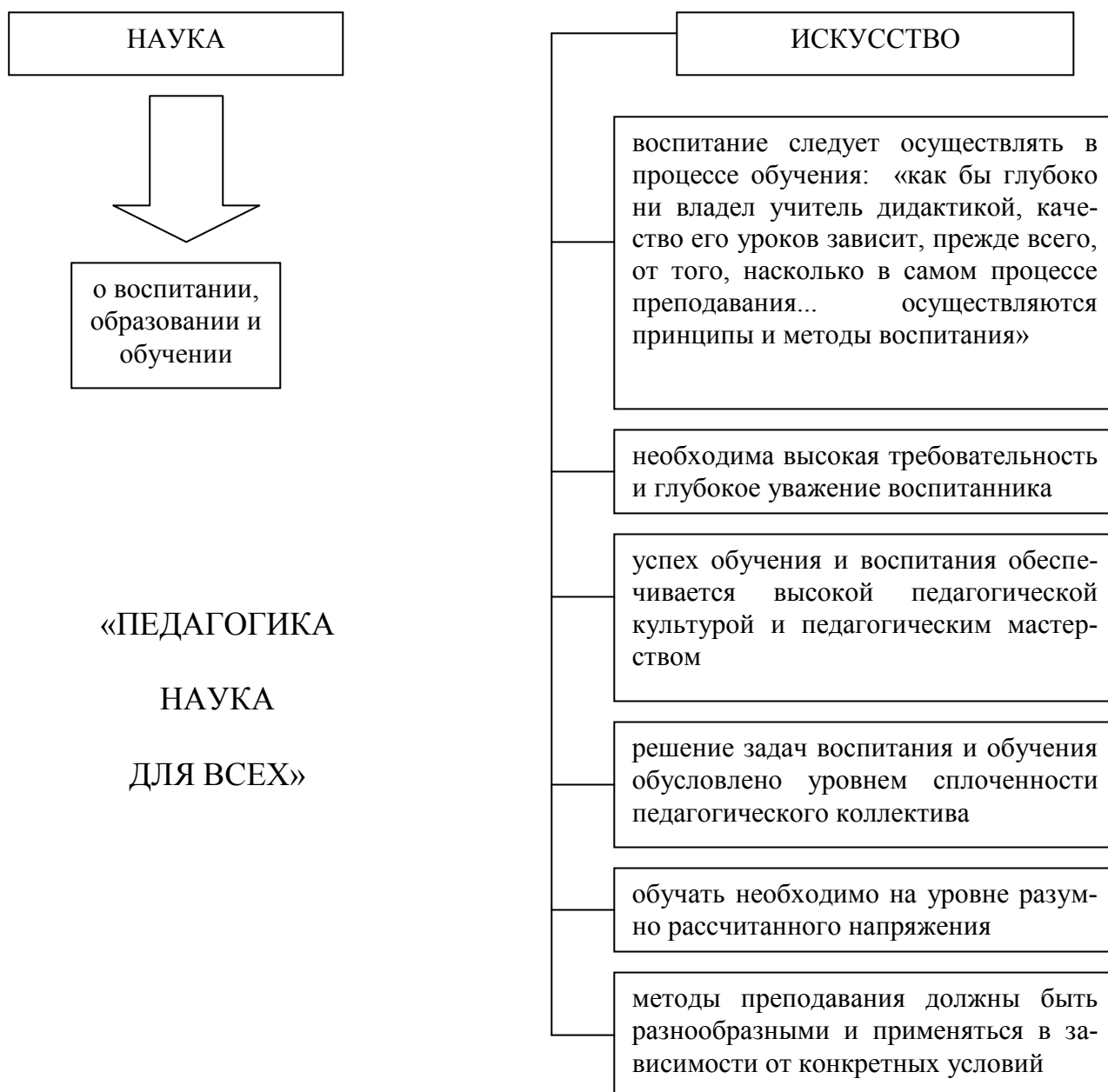
распространение грамоты:
– умственное развитие крестьян
– воспитание человеческого достоинства

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ К.Д. УШИНСКОГО



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

«ПЕДАГОГИКА НЕ ТОЛЬКО НАУКА,
НО И ИСКУССТВО»

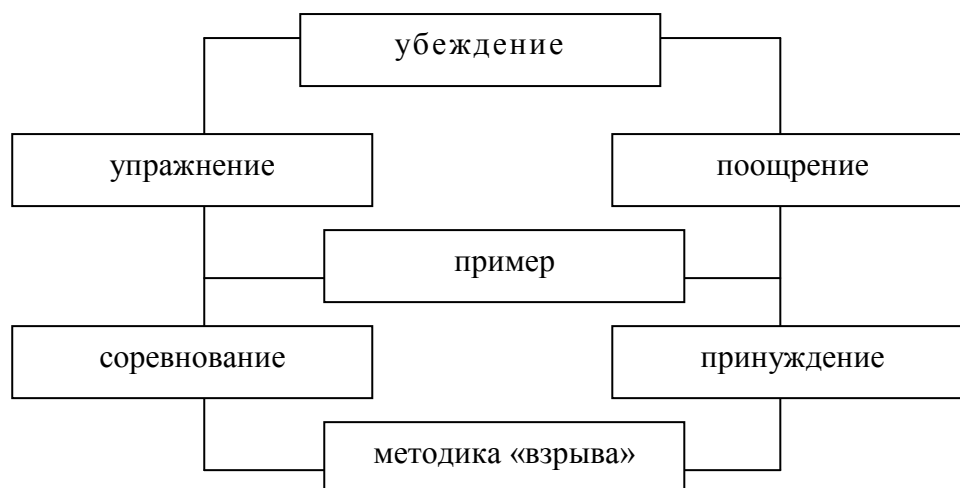


А.С. МАКАРЕНКО О ВОСПИТАНИИ

I ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ



II МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ



ДИАЛЕКТИКА ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТИ

| |
|---|
| 1) требования предъявляет воспитатель |
| 2) требования поддерживаются активом |
| 3) требования актива становятся единым мнением всех |
| 4) предъявление общественных требований к себе |

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. В чем отличие научного педагогического знания от житейского?
2. Обоснуйте объект и предмет педагогики.
3. Каковы функции педагогики?
4. Раскройте сущность образования как педагогического процесса.
5. Дайте определения понятий: *педагогический процесс, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, воспитание, обучение, педагогическая технология, педагогическая деятельность, педагогическая задача.*
6. Какова структура современной педагогической науки?

Модуль 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС, СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

«Я уверен в совершенстве беспредельном могуществе воспитательного воздействия. Я уверен, что если человек плохо воспитан, то в этом исключительно виноваты воспитатели ...

Тем более возмутительно и печально, что люди, которым доверено воспитание ... не хотят воспользоваться великим могуществом нашей педагогики».

Макаренко А.С. Педагогическое сочинение. – М.–Л., 1948. – Т. 5. – С. 363–364.

Педагогический процесс – совокупная организованная и целенаправленная деятельность преподавателя, по обучению, воспитанию, развитию и психологической подготовке личности, а также деятельность обучаемых и коллективов по овладению знаниями, навыками и умениями.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС РАЗВИВАЕТСЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКИ

Внутренним источником его развития выступают противоречия, которые необходимо видеть, прежде всего, в сфере действий основных педагогических закономерностей. Знание противоречий поможет преодолевать трудности, сложности, которые выступают как форма проявления этих противоречий.

Одним из показателей эффективности педагогического процесса является удельный вес самостоятельности обучаемых в учебном процессе, результаты их практической деятельности, общественной активности и культуре поведения.

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

– организуется руководителем

– ярко выраженная направленность педагогического процесса

– формирование знаний, умений и навыков

– осуществление педагогического процесса в рамках профессиональной деятельности, что способствует оптимизации процесса подготовки обучающихся

– проводится в условия, максимально приближенным к профессиональной деятельности, что связано с большими психологическими трудностями

– проводится в условиях постоянной профессиональной готовности

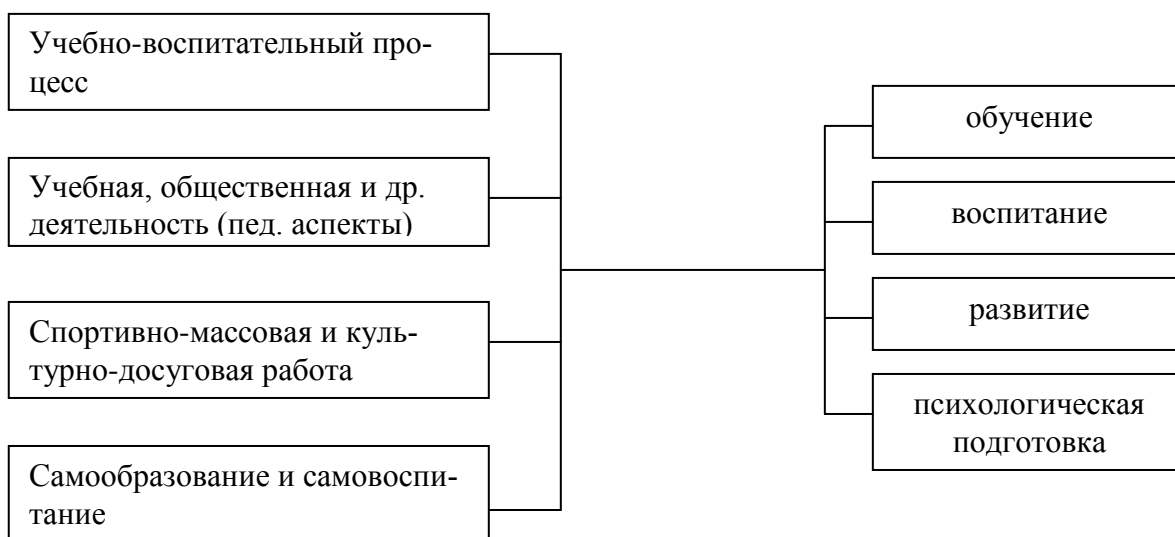
– индивидуальный подход в обучении

– овладение профессиональным мастерством является обязанностью каждого обучаемого

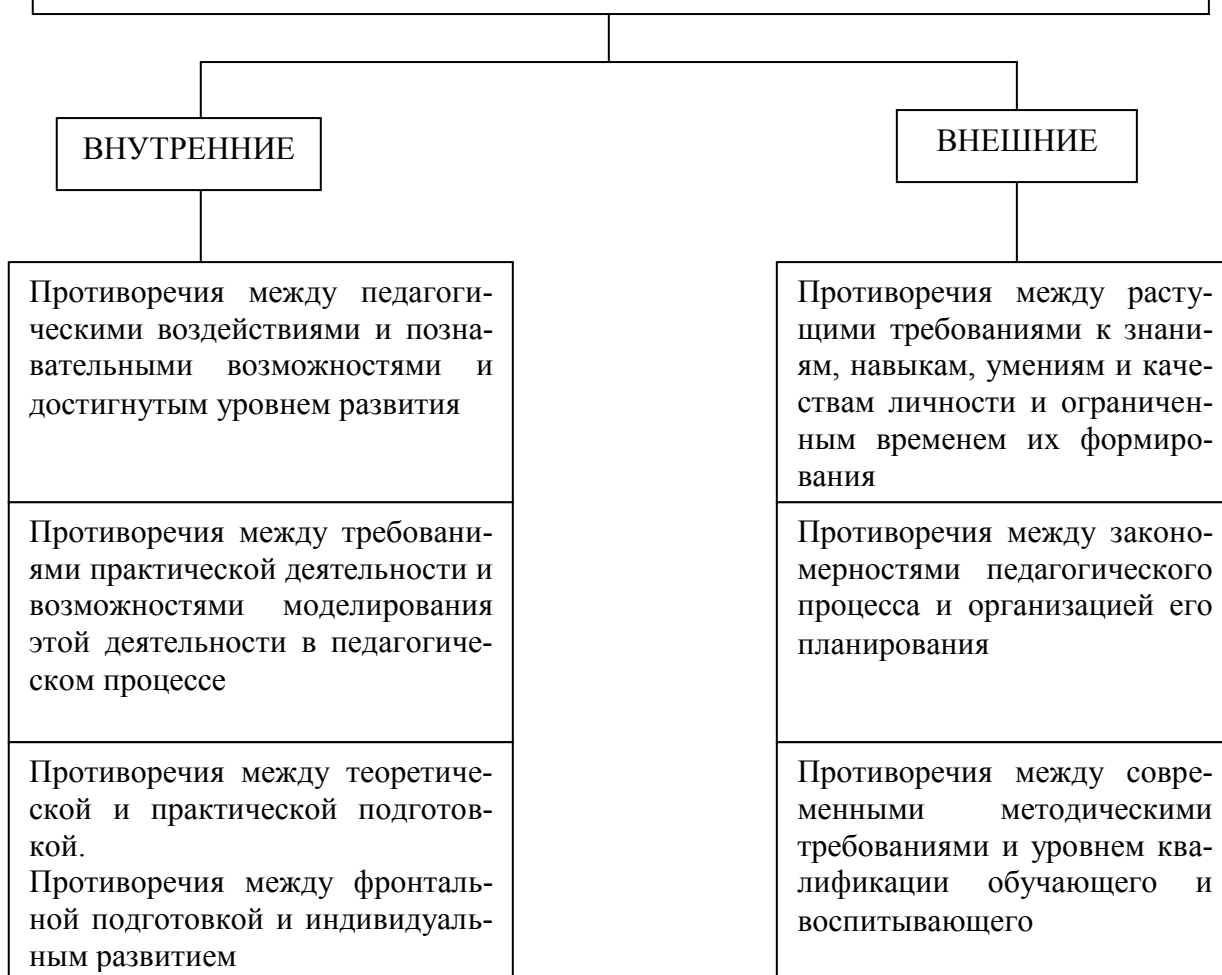
– большая роль педагогического коллектива в осуществлении педагогического процесса

– обучаются и воспитываются взрослые люди

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА



ПРОТИВОРЕЧИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА



**ЗАКОНЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ,
ПРОЯВЛЯЮЩИЕСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ (ПП)**

ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ

- закон перехода количественных изменений в качественные
- закон отрицания
- закон единства и борьбы противоположностей

ЗАКОНОМЕРНОСТИ,
ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ
ЗАВИСИМОСТЬ ПП ОТ ДРУГИХ
СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ

- зависимость педагогического процесса от социально-экономической структуры общества
- зависимость педагогического процесса от уровня развития техники, уровня теоретической мысли

ЗАКОНОМЕРНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА

- формирование личности и коллектива в процессе общественно-полезной деятельности
- единство воспитания и самовоспитания личности и коллектива
- целостное формирование личности и коллектива и др.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ
(ОБУЧАЮЩИХ)
И ВОСПИТУЕМЫХ
(ОБУЧАЕМЫХ)

- неразрывная связь, единство и взаимное проникновение в педагогическом процессе обучения, воспитания, развития и психологической подготовки
- соответствие воздействия воспитателей характеру деятельности и возможностям воспитуемых
- моделирование деятельности воспитателей и воспитуемых в соответствии с современными требованиями

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Какова сущность содержания образования?
2. В чем заключается исторический характер содержания образования?
3. Назовите и охарактеризуйте основные теории формирования содержания образования.
4. Каковы факторы, детерминирующие содержание образования?
5. Дайте характеристику принципов отбора содержания общего образования.
6. Назовите критерии отбора основ наук, изучаемых в современной российской школе.
7. Что собой представляет учебная программа, каковы ее функции?
8. Какие требования предъявляются к учебникам?

Модуль 3.

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Дидактика (греч. *didaktikos* – поучительный) – это часть педагогики, изучающая процесс обучения.

Она раскрывает задачи и содержание обучения детей и взрослых; описывает процесс овладения знаниями, умениями, навыками; характеризует принципы, методы и формы организации обучения.

На основе дидактики по каждому учебному предмету разрабатываются **частные методики**. Как теоретическая основа методик обучения дидактика определяет общие требования к ним, ориентирует их на выявление и всесторонний учет специфических задач и условий, характерных для тех или иных учебных дисциплин

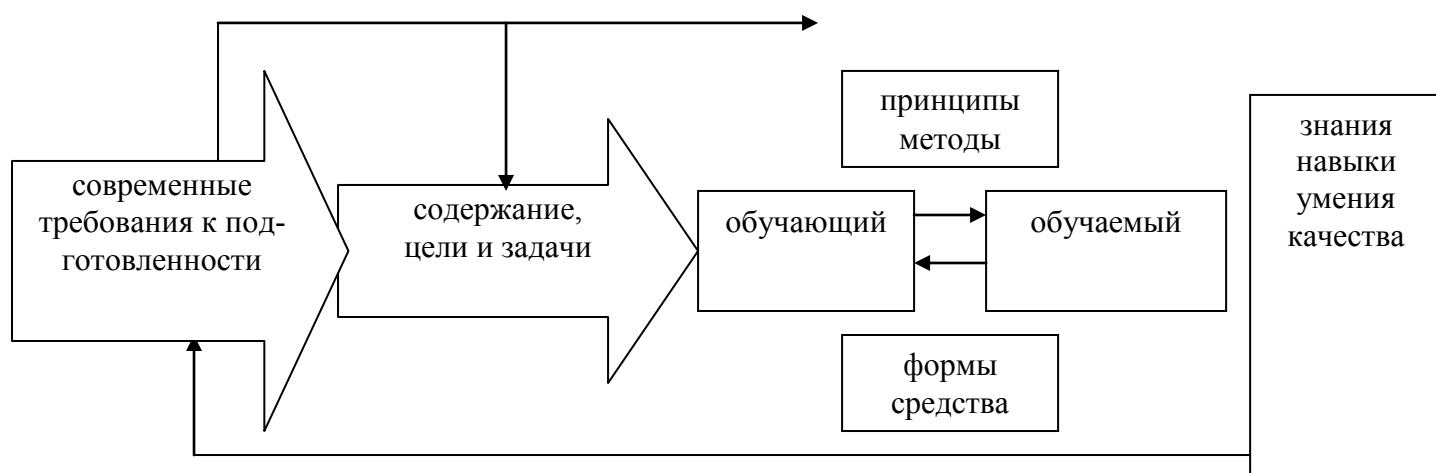
Процесс обучения – это целенаправленный, организованный процесс формирования у обучаемых психолого-педагогических, специальных знаний, навыков и умений деятельности с учетом требований современных условий.

Обучение – социально-педагогический процесс, обусловленный потребностями государства в хорошо подготовленных специалистах, способных успешно выполнять поставленные задачи.

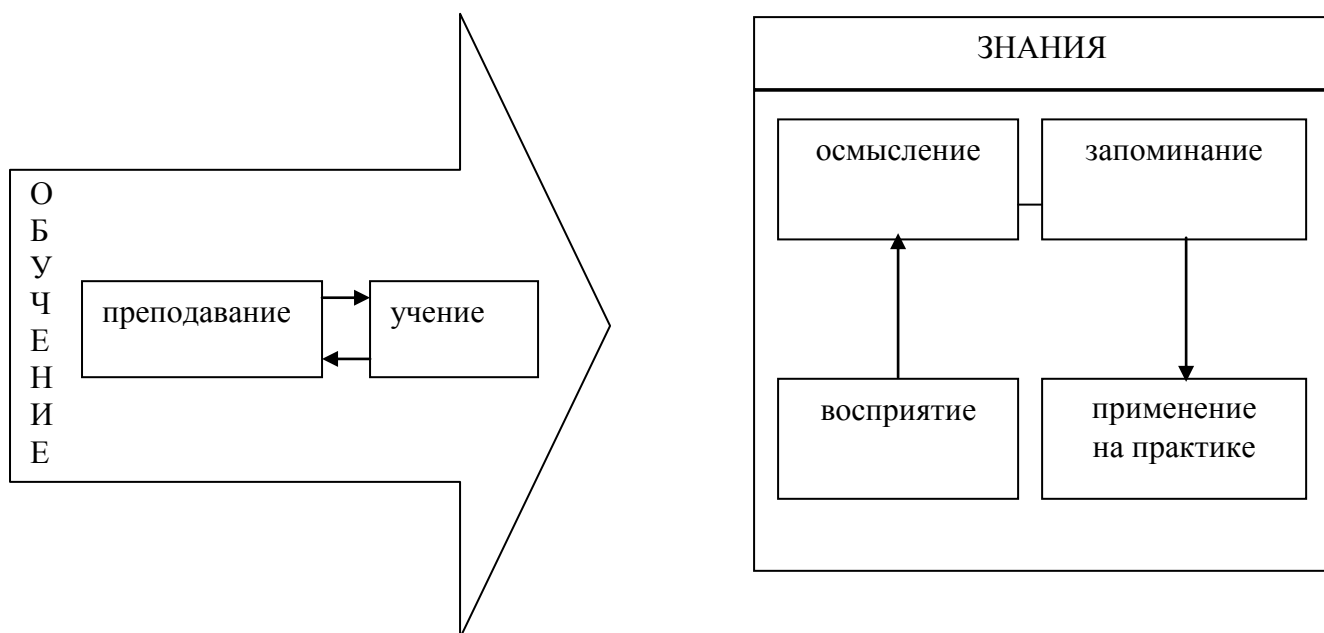
В обучении личности специфически проявляются все основные законы и закономерности педагогического процесса. Здесь имеют место свои противоречия, своя внутренняя логика. Логика процесса обучения требует от обучающего и обучаемых постоянного творчества, учета всех факторов и обстоятельств, которые могут оказать и оказывают влияние на процесс овладения обучаемыми знаниями, навыками и умениями.

В структурном плане обучение есть двусторонний активный процесс деятельности преподавателя – обучающего и его студентов – обучаемых. Организующая и руководящая роль в обучении принадлежит обучающему. Большое значение при этом имеет уровень самостоятельности и активности обучаемых.

ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ СХЕМА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

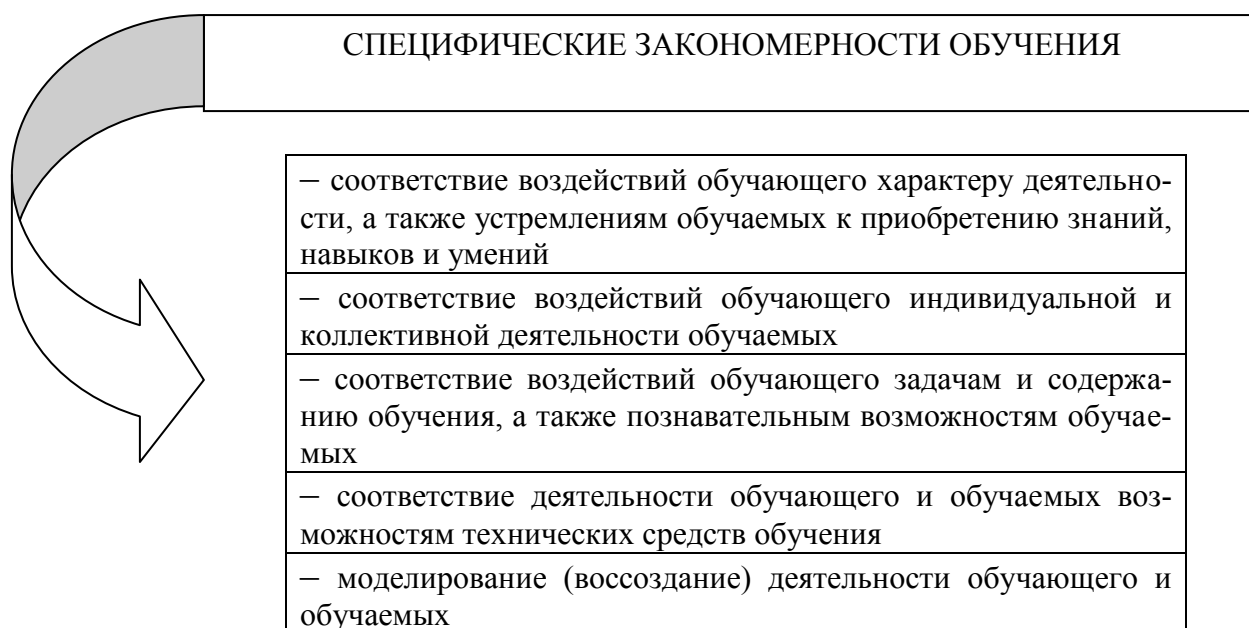


ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ, НАВЫКАМИ, УМЕНИЯМИ



| УМЕНИЯ |
|--|
| приобретение новых умений |
| перенос умений на новую ситуацию |
| соединение знаний и навыков в деятельности |

| НАВЫКИ |
|--|
| начало осмысления действий |
| сознательное, но неумелое выполнение |
| действие выполняется точно, быстро, экономно |



ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Категории дидактики.
2. Сущность процесса обучения как стимулирование и организация активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению ими знаниями, развитию способностей, выработке взглядов.
3. Процесс обучения как двухсторонний. Преподавание как деятельность учителя и учение - деятельность учеников.
4. Структура процесса обучения. Функциональные компоненты обучения: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный.
5. Системы и виды обучения.
6. Диагностика обучения. Проверка и оценка знаний обучаемых. Функции, виды и методы контроля.
7. Воспитательная функция оценки. Отметка. Безотметочное обучение. Причины неуспеваемости.

Модуль 4.

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

В науке сложилось несколько психолого-педагогических концепций, раскрывающих суть и закономерности процесса овладения знаниями, навыками и умениями. Наиболее распространенными из них являются две:

Ассоциативно-рефлекторная и поэтапного формирования умственных действий.

Ряд исследований, проведенных педагогами и психологами, показал, что при изучении теоретических вопросов более эффективна методика, в основе которой лежит ассоциативно-рефлекторная концепция, а при формировании навыков целесообразно использовать методику, базирующуюся на концепции поэтапного формирования умственных действий.

АССОЦИАТИВНО-РЕФЛЕКТОРНАЯ ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ

Теория опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга.
Ее суть заключается в следующих положениях:

1. Усвоение знаний, навыков и умений, формирование и развитие качеств являются результатом образования в сознании различных систем ассоциаций.
2. Процесс образования ассоциативных систем включает в себя:
 - чувственное восприятие предметов и явлений;
 - осмысливание, доведенное до понимания их внутренних связей и отношений;
 - запоминание и применение полученных знаний на практике.
3. Центральное звено обучения – осмысливание как активная аналитико-синтетическая деятельность в ходе решения теоретических и практических задач.
4. Решающие условия продуктивного обучения:
 - формирование активного отношения к учебе;
 - логичное изложение учебного материала;
 - активизация познавательной деятельности обучаемых;
 - демонстрация различных приемов умственной деятельности и их закрепление с помощью упражнений.

ТЕОРИЯ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Теория основана на идеях о том, что организация внешней деятельности, способствующая переходу внешних предметных действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений, развития качеств личности.

ЭТОТ ПРОЦЕСС ИМЕЕТ ПЯТЬ ЭТАПОВ:

| | |
|--------|---|
| 1 этап | – предварительное ознакомление с действием, т.е. построение ориентировочной основы действий (ООД) |
| 2 этап | – выполнение материализованного действия |
| 3 этап | – внешне речевой этап – проговаривание вслух описаний того действия, которое совершается |
| 4 этап | – выполнение действия по форме проговаривание про себя |
| 5 этап | – полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде |

ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ

- | |
|---|
| – многофункциональность (образование, воспитание, развитие, психологическая подготовка) |
| – глубокая методологическая обоснованность изучаемого |
| – фундаментальность и профессиональная направленность теоретической и практической подготовки |
| – преобладание проблемности в преподавании |
| – высокая степень мотивизации и эмоциональная насыщенность |
| – высокий удельный вес самостоятельности |
| – высокая техническая оснащенность |
| – комплексность в содержании, организации, методике и контроле |

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Дайте педагогическую характеристику основным концепциям обучения.
2. Раскройте возможности применения основных концепций обучения.
3. Охарактеризуйте закономерности процесса овладения знаниями, навыками и умениями.
4. Как определить - какую концепцию обучения целесообразно применять на практике?
5. Какие ученые работают над современными концепциями обучения?

Модуль 5.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ

Принципы обучения – основные руководящие положения дидактики, которые, отражая закономерности педагогического процесса, определяют систему дидактических требований к направленности, содержанию, организации и методике обучения личности.

Понятие «принцип» в логическом, смысле служит началом или базисом успешной организации деятельности, руководства и управления.

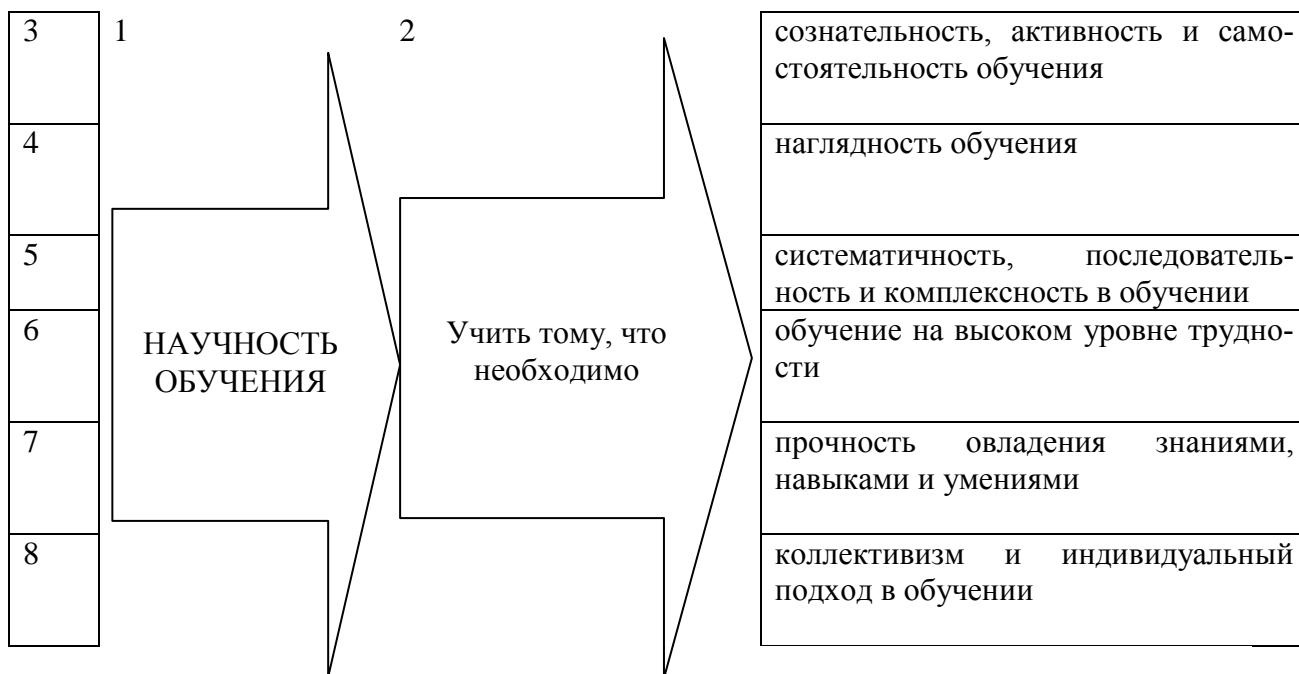
Принципы существуют для того, чтобы их применяли, поступали в соответствии с их требованиями.

Педагогика видит в принципах обучения методический подход, определенную социальную позицию педагога.

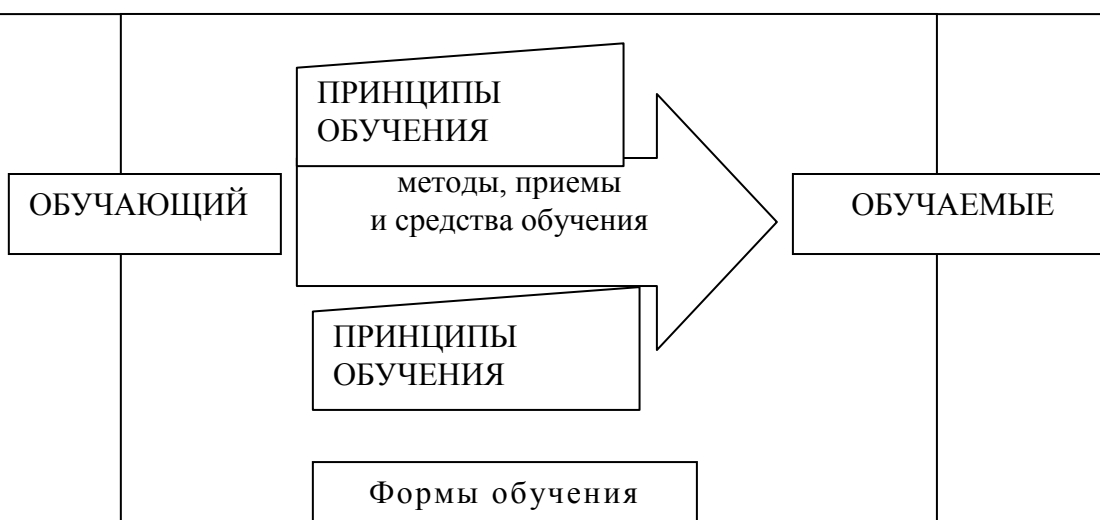
Принципы обучения выведены на основе научного осмысления наследия прошлого и обобщения современного передового опыта обучения. Их требования носят объективный характер, они вытекают из логики педагогического процесса, учитывают особенности и данные многих наук.

Реализация требований принципов обучения обеспечивает комплексный подход к формированию личности, подготовку всесторонне развитого, сознательного и активного специалиста.

СИСТЕМА ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ



МЕСТО ПРИНЦИПОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ



ПРИНЦИП «НАУЧНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ»

Основные
требования

- неуклонно проводить в жизнь задачи, принципы, основные направления политики Российской Федерации
- вооружать обучаемых достоверными знаниями, которые соответствуют современным данным науки
- связывать обучение с жизнью и деятельностью
- постоянно заботиться о воспитательном и развивающем аспектах всех занятий и учений
- показывать приоритет и преимущество отечественного образования
- добиваться научной организации занятий и учений, проявлять нетерпимость к недостаткам в педагогическом процессе

ПРИНЦИП «УЧИТЬ ТОМУ, ЧТО НЕОБХОДИМО»

Основные
требования

- целеустремленно формировать у обучаемых знания о характере и особенностях современного мира, демократических и правовых основ
- постоянно поддерживать высокую профессиональную готовность
- не допускать послаблений и упрощений в процессе обучения
- изучать и учитывать слабые и сильные стороны обучаемых
- формировать у обучаемых морально-психологическую готовность к жизнедеятельности в современных условиях

ПРИНЦИП «СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ, АКТИВНОСТЬ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ»

Основные
требования

- стимулировать познавательную активность обучаемых с помощью эффективных методов, приемов, технических и др. средств наглядности, современной методики и особенно проблемного обучения
- поддерживать постоянную требовательность к качеству учебной работы, добиваясь ее высоких результатов
- способствовать проявлению инициативы, творчества в процессе изучения учебного материала и применения его на практике
- вооружать обучаемых эффективными приемами самостоятельной работы по приобретению знаний, навыков и умений, критической оценки результатов своей учебы
- организовывать соревнования по конкретным задачам и нормативам

ПРИНЦИП «НАГЛЯДНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ»

Основные
требования

- наглядность должна отвечать цели и содержанию занятий, быть яркой и доступной, отвечать требованиям психологии
- широко использовать современные технические средства обучения и наглядности
- средства наглядности применять творчески, методически правильно
- предпочтение отдавать тем средствам наглядности, которые обеспечивают максимальный эффект обучения

ПРИНЦИП «СИСТЕМАТИЧНОСТЬ, ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ И КОМПЛЕКСНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ»


Основные
требования

- излагать учебный материал по частям, логически связанными между собой, давать стройную систему знаний учебной дисциплины
- связывать новые знания и навыки с ранее изученными, добиваться их усвоения в определенной системе
- систематически руководить познавательным трудом в ходе занятий и самостоятельной подготовки
- добиваться максимального комплексирования учебных дисциплин и конкретных занятий
- обеспечивать систематический и действенный контроль за организацией и результатами учебного процесса
- обеспечивать четкое планирование учебной деятельности
- соблюдать строгую логическую связь в расположении учебного материала по годам, периодам обучения и по каждому занятию
- умело группировать и структурно строить учебный материал, выделяя главное

ПРИНЦИП «ОБУЧЕНИЕ НА ВЫСОКОМ УРОВНЕ ТРУДНОСТИ»

Основные
требования

- учитывать умственные и физические возможности обучаемых, посильность изучаемого материала и темпа его изложения
- в процессе занятий обеспечивать оптимальный уровень напряжения умственных сил
- изучение учебного материала начинать с легкого, постоянно переходя к трудному, опираясь на исходный уровень подготовленности обучаемых
- доходчиво раскрывать сложные научные положения, не допуская излишней детализации и, избыточной информации
- настойчиво воспитывать у обучаемых сознательное отношение к преодолению трудностей в учебе



**ПРИНЦИП «ПРОЧНОСТЬ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАНИЯМИ,
НАВЫКАМИ И УМЕНИЯМИ»**

Основные
требования

- | |
|--|
| – разъяснить обучаемым значение изучаемого материала для практической деятельности |
| – давать установку на прочное и длительное запоминание изучаемого материала, прежде всего основных положений |
| – систематически организовывать повторение ранее изученного учебного материала |
| – применять учебный материал в практической деятельности |
| – стимулировать самостоятельную учебную работу обучаемых эффективным приемам и способам самостоятельной работы, прочного запоминания материала |
| – в целях прочного запоминания широко использовать упражнения, тренажи, решение практических задач |
| – ставить обучаемым задачи на самоподготовку |
| – вести систематический контроль за усвоением материала |



**ПРИНЦИП «КОЛЛЕКТИВИЗМ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД
В ОБУЧЕНИИ»**

Основные
требования

- | |
|---|
| – в процессе обучения широко использовать возможности коллективизма (взаимопомощи, соревнования и т.п.) |
| – создавать в коллективе положительный психологический климат |
| – знать и учитывать в процессе обучения индивидуально-психологические особенности подчиненных, их интересы, склонности, способности, черты характера и т.д. |
| – стимулировать самостоятельную учебную работу, проявление при этом инициативы и творчества |

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Раскройте противоречивую, диалектическую природу педагогических явлений.
2. Что означает закономерность в педагогике? Назовите основные закономерности целостного педагогического процесса.
3. Как связаны закономерности, принципы и правила педагогического процесса?
4. Дайте характеристику основных принципов организации и руководства целостным педагогическим процессом.
5. Ознакомьтесь с различными подходами к классификации закономерностей и принципов в педагогике (Ю.К. Бабанский, М.Н.Скаткин, Б.Т.Лихачев и др.).

Модуль 6.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Методы обучения – это способы организации взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемых в целях формирования знаний, навыков, умений.

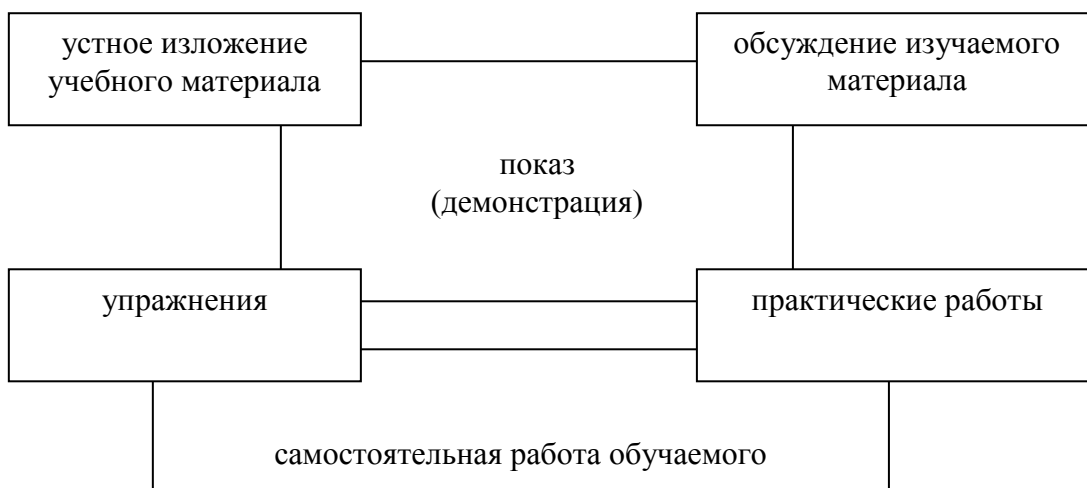
Каждый метод состоит из взаимосвязанных элементов, которые принято называть приемами обучения.

Между методами обучения существует не только различия, но и тесная связь. Она выражается в том, что успешное применение одного метода обязательно предполагает сочетание его с другим.

Наиболее тесная связь каждого метода обучения проявляется с методом самостоятельной работы.

Важнейшим условием эффективности методов обучения является применение их с учетом требований принципов обучения.

ОБЩАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ



КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

| ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ | МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ |
|--|--|
| 1. Сообщение и разъяснение учебного материала с целью его восприятия и запоминания | – устное изложение; – показ; – самостоятельная работа |
| 2. Закрепление полученных знаний | – обсуждение изучаемого материала, – самостоятельная работа |
| 3. Формирование навыков и умений | – показ; – упражнение; – самостоятельная работа |
| 4. Применение знаний, навыков и умений на практике | – метод практических работ; – самостоятельная работа |

УСТНОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Этот метод занимает одно из ведущих мест в процессе обучения. Он применяется с целью сообщения новых знаний, рассказа о новых фактах, событиях

ВИДЫ:

***РАССКАЗ** – краткое, образное, эмоциональное изложение явлений, событий, содержащее преимущественно фактический материал

***ОБЪЯСНЕНИЕ** – повествовательное, строгое в логическом отношении изложение сложных, вопросов, правил, принципов, сочетаемое с показом

***ИНСТРУКТИРОВАНИЕ** – краткие, лаконичные, четкие указания о выполнении того или иного действия

***ЛЕКЦИЯ** – развернутое изложение крупных теоретических и практических вопросов

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДУ

- научность;
- тесная связь с жизнью, практикой;
- логичность, убедительность;
- эмоциональность, ясность и яркость речи;
- умелое сочетание с другими методами, особенно с показом;
- высокая действенность

ОБСУЖДЕНИЕ ИЗУЧАЕМОГО МАТЕРИАЛА

Этот метод применяется для углубления, закрепления и систематизации знаний

| ВИДЫ: | ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДУ: |
|---|---|
| БЕСЕДА – диалогический или вопросно-ответный путь изложения или закрепления учебного материала | – проблемная постановка вопросов – постоянное управление ходом занятия |
| КЛАССНО-ГРУППОВОЕ занятие – в отличие от беседы вопросы здесь обсуждаются более основательно | – работа вокруг основных проблем обсуждения – полемический характер – стимулирование творчества |
| СЕМИНАР – форма коллективного поиска путем анализа рассматриваемой проблемы | – объективная оценка каждого выступления – ориентирование обучаемых на дальнейшее изучение данной темы |

ПОКАЗ (ДЕМОНСТРАЦИЯ)

Данный метод обучения представляет собой совокупность приемов и действий, с помощью которых у обучаемых создается наглядный образ изучаемого предмета.

| ВИДЫ: | ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДУ: |
|--|---|
| – личный показ обучающим примеров, действий; – показ с помощью специально подготовленных сотрудников; – показ изобразительных средств наглядности; – демонстрация ТСО | – тщательный отбор материала; выбор наиболее целесообразных видов показа, их количества и последовательности; – строгая, научно обоснованная дозировка средств наглядности; – дифференцированное и комплексное применение; – умелое сочетание слова и показа |

УПРАЖНЕНИЕ

Данный метод является способом сознательного многократного, постоянно усложняющегося повторения изучаемых приемов и действий с целью формирования навыков и умений

| ВИДЫ: | ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДУ: |
|--|---|
| <p>а) в зависимости от особенностей учебного предмета, характера формируемых навыков и умений, форм организации учебной работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – физические; – специальные; – технические; – комплексные; – тактические <p>б) в зависимости от дидактического назначения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вводные; – основные; – тренировки | <ul style="list-style-type: none"> – качественная подготовка руководителя занятия; – понимание цели занятия, содержания и строгой последовательности действий; – непрерывное поддержание у обучаемых интереса и сознательного отношения к упражнению; – обеспечение духа состязательности и др. |

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ОБУЧАЕМЫХ

Данный метод является внутренней основой любого другого метода обучения и необходимой предпосылкой дидактической связи различных методов между собой

| ВИДЫ: | ТРЕБОВАНИЯ К МЕТОДУ: |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – работа с печатными источниками; – самостоятельные тренировки; – самостоятельный просмотр и прослушивание теле- (радио) передач; – другие виды | <ul style="list-style-type: none"> – творческий, близкий к исследовательскому характеру; – пробуждение потребности у обучаемых к самостоятельной работе путем постановки перед ними учебных проблем; – организация помощи; – действенный контроль |

ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА

Практическая работа выступает в качестве метода обучения только тогда, когда осуществляется дидактическая цель и обеспечиваются условия ее достижения

ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ

- четкая разработка плана, формулировка учебной цели, организация материального обеспечения;
- инструктаж обучаемых перед началом работ, постановка конкретной задачи, объяснение порядка ее выполнения и соблюдение правил техники безопасности, определение времени начала и окончания работ;
- подведение итогов работы, оценка действий каждого обучаемого, поощрение наиболее отличившихся;
- организация мероприятий по сокращению сроков выполнения и повышению качества работы;
- воспитательное обеспечение хода работ, всемерная пропаганда передового опыта.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы педагогической деятельности?
2. Подготовьте схему классификации методов педагогической деятельности, выделив в ней: основание классификации, авторов данной классификации, основные группы методов.
3. Назовите основные факторы, обуславливающие выбор методов педагогической деятельности.
4. Какая из известных вам классификаций методов обучения и воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.
5. В чем состоит отличительная особенность методов проблемного обучения?
6. Что означает оптимальный выбор методов педагогической деятельности?
7. Обоснуйте дидактическую ценность индуктивных и дедуктивных методов.
8. В чем состоит оптимальная особенность методов контроля эффективности педагогического процесса? Каковы возможности машинного, компьютерного контроля в школе?

Модуль 7.

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ, ПРОВЕРКА И ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Формы обучения представляют собой организационную сторону процесса обучения. Они предусматривают состав и группировку обучаемых, структуру занятия, место и продолжительность его проведения, роль и специфику деятельности обучающего и обучаемых.

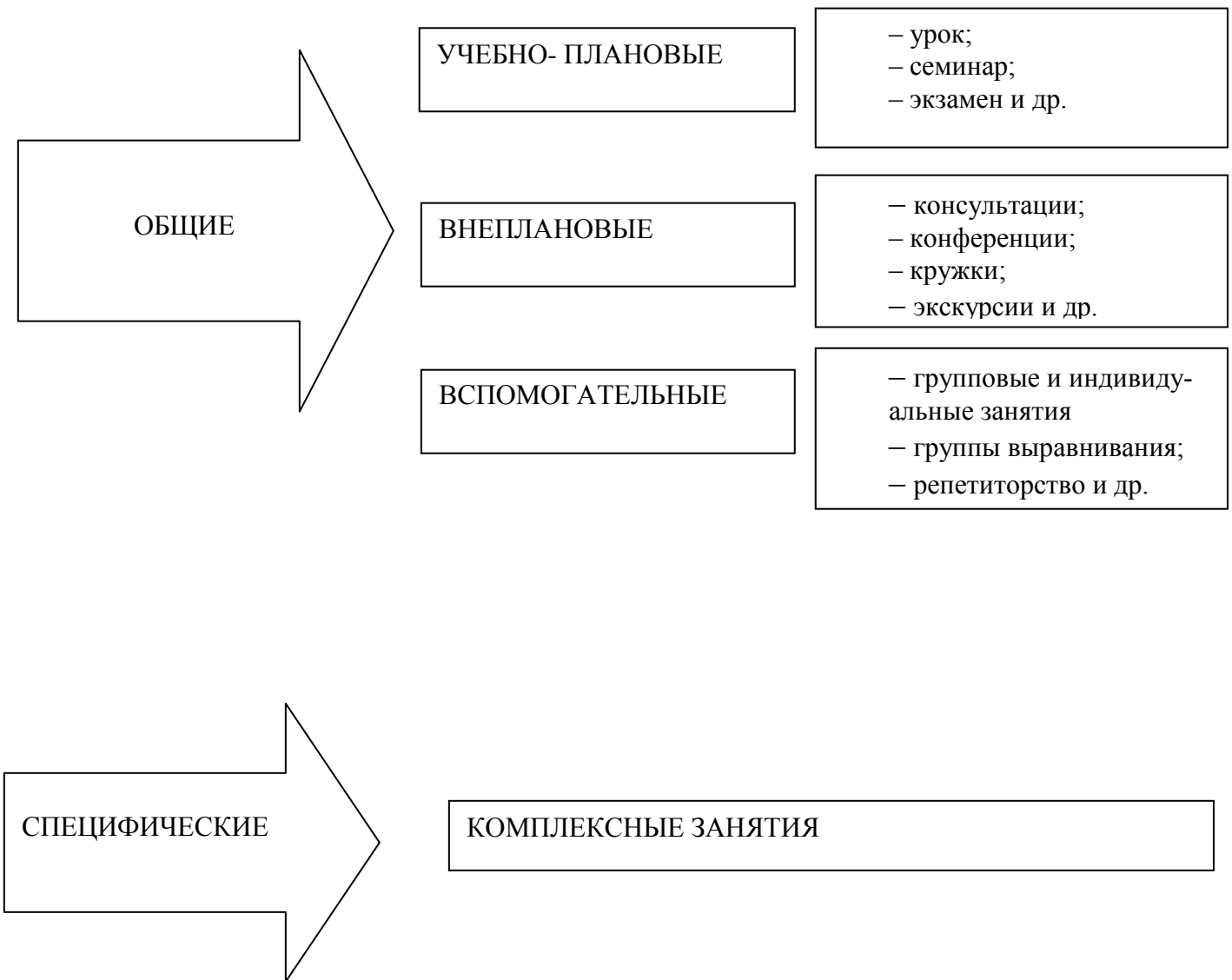
Формы диалектически взаимосвязаны с методами обучения. Они обеспечивают внешние и внутренние организационные условия применения методов обучения.

Со стороны формы каждое занятие структурно состоит из вступительной, основной и заключительной частей.

Проверка и оценка знаний, навыков и умений являются составной частью процесса обучения. Они выполняют различные педагогические функции, общее назначение которых – обеспечить эффективное и качественное решение задач учебной деятельности.

Проверку знаний, навыков и умений может успешно выполнить лишь в том случае, если они осуществляются в соответствии с принципами обучения и конкретными педагогическими требованиями к ним.

КЛАССИФИКАЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ



Формы обучения, как и весь педагогический процесс, находятся в состоянии непрерывного совершенствования. В своем развитии они обуславливаются задачами, содержанием, принципами и методами обучения. Большое влияние на формы обучения оказывают характер взаимоотношений между служащими, существующие педагогические взгляды

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

| ФУНКЦИИ | ТРЕБОВАНИЯ |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – контрольная – обучающая – развивающая – воспитывающая – предупредительная – профилактическая – корректирующая – организационная | <ul style="list-style-type: none"> – систематичность – всесторонность и глубина – объективность – индивидуальность в сочетании с коллективностью – познавательный характер – интересность и полезность – дифференцированность методов – выявлять новое, передовое |
| ВИДЫ | МЕТОДЫ |
| <ul style="list-style-type: none"> – предварительная – текущая – контрольная – итоговая – инспекторская | <ul style="list-style-type: none"> – устный опрос – текущее наблюдение – письменная проверка – практическая проверка |

Особенно большая педагогическая ценность проверки заключается в ее способности выявлять передовые, наиболее эффективные формы и методы учебно-воспитательной работы.

При этом важно выявить и оценить:

- суть новых способов работы и чем они отличаются от общепринятых ;
- за счет чего достигаются успехи при этих способах работы;
- на какие сроки эти способы обеспечивают повышение эффективности работы;
- возможно ли использование этих способов в других условиях, другими людьми.

ОЦЕНКА ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОЦЕНКЕ

- объективность и справедливость
- ясность и понятность
- выполнять стимулирующую функцию
- всесторонность

ФОРМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ

- эмоциональное отношение
- оценочное суждение
- отметка

НЕОБХОДИМО УЧИТЫВАТЬ:

а) при оценке знаний –

- объем знаний по учебной дисциплине (вопросу);
- степень систематизации и глубины знания;
- понимание изученного, самостоятельность суждений, убежденность в излагаемом;
- действенность знаний, умение применять их с целью решения практических задач

б) при оценке навыков и умений-

- наличие навыков и умений;
- точность, прочность и гибкость навыков и умений;
- возможность применять навыки и умения в разнообразных и прежде всего сложных условиях служебной деятельности;
- наличие ошибок, их количество, характер и влияние на работу

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Какими преимуществами обладает классно-урочная система обучения по сравнению с другими системами?
2. От чего зависит структура урока? Приведите примеры структуры уроков различных типов.
3. Назовите основные требования к современному уроку.
4. Каковы особенности организации урока в малокомплектной сельской школе?
5. Как использует учитель на уроке фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы?
6. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
7. Каким дидактическим требованиям должно удовлетворять проведение экскурсии? Составьте план проведения экскурсии.
8. Разработайте примерные виды домашних заданий по одной из тем любого учебного предмета.

Модуль 8.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

Овладение обучаемыми знаниями, навыками и умениями, осуществляется в ходе их организованной познавательной деятельности. Организованность и целенаправленность обучения обеспечивается непрерывным руководством этими процессами со стороны преподавателя.

Руководство подготовкой обучаемых включает в себя следующие взаимосвязанные направления:

1. Планирование занятий;
2. Организация учебно-воспитательного процесса;
3. Контроль за ходом занятия.

Важным элементом педагогической деятельности, обеспечивающим высокий уровень организации процесса обучения, является тщательная общая и непосредственная подготовка к проведению занятий. Без серьезной подготовки даже опытный преподаватель не может рассчитывать на успех в сложной деятельности педагога.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЛАНИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- | |
|---|
| – целеустремленность и конкретность содержания: четкое распределение целевых установок, сроков, мест и лиц, ответственных за осуществление |
| – поступательность и дифференцированный подход к планированию занятий |
| – обеспечение поддержания стремления к учебной деятельности |
| – соблюдение единства обучения, воспитания в реальной обстановке, подчинение всех изучаемых дисциплин учебной подготовке |
| – согласованность подготовки к учебной деятельности |
| – единство методики обучения |



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ

Индивидуальный подход

- | |
|--|
| – действенная положительная мотивизация учебной деятельности |
| – обучение на высоком уровне интеллектуальных, волевых и физических трудностей |
| – высокая степень активности обучаемых |
| – насыщенность всех форм занятий положительными эмоциональными переживаниями |
| – стимулировать самостоятельную учебную работу подчиненных, обучать их эффективным приемам и способам самостоятельной работы, прочного запоминания материала |
| – в целях прочного запоминания широко использовать упражнения, тренажи, решение практических задач |
| – ставить обучаемым задачи на самоподготовку |
| – осознание обучаемыми характера своего труда и необходимости учиться самим |

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЙ

ОБЩАЯ ПОДГОТОВКА

1. Самостоятельное изучение руководящих документов, определяющих задачи, содержание и организацию учебного процесса:
 - приказов руководителя;
 - программ и планов педагогической подготовки.
2. Проведение методических совещаний и семинаров с руководителями групп занятий, преподавателями

НЕПОСРЕДСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА

- уяснение содержания предстоящего занятия, определение его места в подготовке личности и анализ результатов предыдущего занятия по данной дисциплине;
- определение методов обучения по отдельным структурным частям занятия, количества и состава учебных групп, предварительный расчет времени;
- подготовка материального обеспечения занятия;
- составление плана-конспекта проведения занятия.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Раскройте особенности структуры подготовки педагога к учебным занятиям.
2. Что означает для педагога оптимизация процесса обучения?
3. Как учитывает педагог особенности организации урока в малокомплектной сельской школе?
4. Как использует учитель на уроке фронтальные, групповые и индивидуальные формы работы?
5. Приведите примеры использования разнообразных форм организации учебного процесса в опыте учителей-новаторов.
6. Каким дидактическим требованиям должно удовлетворять проведение экскурсии? Составьте план проведения экскурсии.

Модуль 9.

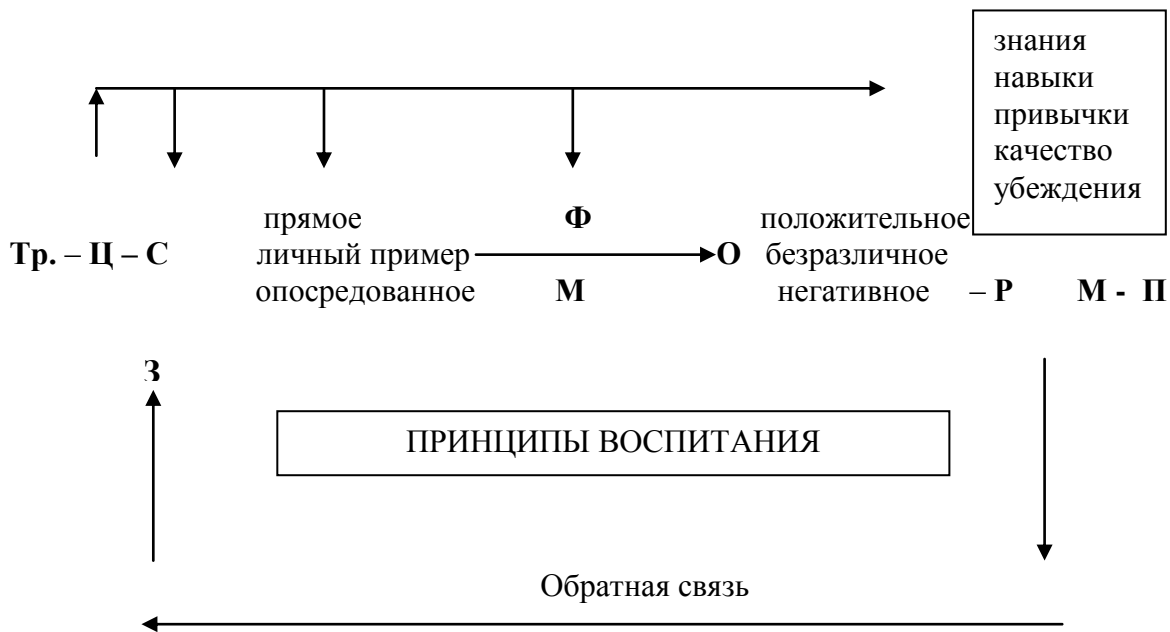
СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ

Воспитание – представляет собой целенаправленный процесс формирования у воспитуемых морально-нравственных, гражданско-политических физических и психологических качеств, привычек поведения в соответствии с предъявляемыми к ним современными требованиями.

Воспитание неразрывно связано с обучением и, вместе с тем, имеет относительную самостоятельность и специфические особенности по задачам, принципам, методам и формам.

Воспитание, как и обучение, – это двусторонний процесс, который осуществляется в активном взаимодействии воспитателей и воспитуемых. При этом воспитатель выступает организатором и руководителем процесса воспитания.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА



- Тр.** – требования к процессу воспитания
- Ц** – цель воспитания
- З** – задачи воспитания
- С** – субъект процесса воспитания
- Ф** – формы воспитания
- М** – методы воспитания
- Р** – результат процесса воспитания
- О** – объект воспитания
- П** – поведение

ФУНКЦИИ

| |
|-----------------------------|
| ФОРМИРУЮЩЕ – РАЗВИВАЮЩАЯ |
| МОБИЛИЗАЦИИ |
| ПОБУЖДЕНИЕ К САМОВОСПИТАНИЮ |
| ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ |
| ПЕРЕВОСПИТАНИЯ |

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ВОСПИТАНИЯ



ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Раскройте понимание цели воспитания как педагогической проблемы.
2. Охарактеризуйте основные цели воспитания.
3. Проанализируйте соотношение цели воспитания и потребностей общества и личности.
4. Покажите значение успешного целеполагания для осуществления целостного педагогического процесса.
5. Как соотносятся в цели воспитания общечеловеческие, национальные и личностные ценности?
6. Покажите взаимосвязи цели воспитания и задач профессионально-личностного развития специалиста.

Модуль10.

ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

«Знание некоторых принципов легко возмещает незнание некоторых фактов».

Гельвецкий. Об уме. – М.: АН СССР, 1938. – С. 147.

Принципы воспитания – основные исходные научно-педагогические положения, с учетом требований которых осуществляется процесс воспитания.

Для принципов главное – отразить существенные закономерные связи, существующие в педагогическом процессе, и придать им научно-нормативный характер. Требования, рекомендации принципов определяют направленность, содержание, организацию, методы, формы и действенность процесса воспитания.

Каждый из принципов воспитания отражает какую-то отдельную сторону сложного и многогранного воспитательного процесса, поэтому их реализация должна быть комплексной, системной.

Знание педагогических принципов, организация воспитательного процесса в соответствии с их требованиями определяют уровень педагогического мастерства воспитателя, его научно-методическую позицию и существенным образом сказывается на качестве и эффективности воспитательной работы.

СИСТЕМА ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ВОСПИТАНИЯ



ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ И НАУЧНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Основные требования принципа

- | |
|---|
| – ясное и четкое понимание целей и задач воспитания личности |
| – высокая научность всех воспитательных мероприятий |
| – непримиримость к нарушениям норм нравственности |
| – тесная связь воспитания с жизнью, с конкретными задачами |
| – плавность воспитательного процесса |
| – целесообразность в выборе форм, методов, приемов и средств воспитания |

ВОСПИТАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВСЕГО ОБУЧЕНИЯ

Основные
требования

- добиваться сознательного отношения к процессу обучения и общественной деятельности
- ярко показывать успехи, отличившихся в учебе
- рационально организовывать процесс обучения
- активизировать деятельность обучаемых при помощи передовых форм и методов работы
- разумно чередовать напряженный учебный труд с культурным, содержательным отдыхом
- непримиримо относиться к недостаткам в организации учебы и жизни
- поощрять проявления разумной инициативы, самостоятельности

ВОСПИТАНИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ И ЧЕРЕЗ КОЛЛЕКТИВ

- определять задачи и перспективы развития коллектива, объединяющих мысли, чувства и действия всех коллег
- формировать у воспитуемых чувство коллективизма, гордости за свой коллектив, вырабатывать привычку подчинения личных интересов общественным
- обеспечивать единство и сплоченность руководящего ядра коллектива – младших руководителей и актива подразделения
- поддерживать все новое, перспективное, распространять его на весь коллектив и закреплять в виде коллективных традиций
- умело использовать силу общественного мнения и обеспечивать личное воспитательное воздействие руководителя на каждого члена коллектива

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Основные требования

- глубоко и всесторонне знать индивидуально-психологические особенности личности и с учетом их организовывать воспитательную работу
- определять задания в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности, прогнозируя их отношения и поведение
- наряду с другими формами и методами широко использовать индивидуальную работу с каждым
- постоянно анализировать итоги воспитательной работы, своевременно вносить коррективы в методику воспитания с учетом особенностей каждого

Основные требования

ОПОРА НА ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ В ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВЕ

- изучать и знать положительные качества и свойства личности, коллектива и опираться на них
- глубоко верить в силу воспитания, подходить с оптимистических позиций
- показывать их перспективы, бережно относиться к росткам нового, положительного в личности и коллективе
- проявлять чувство меры, педагогический такт в критике недостатков подчиненных
- умело использовать силу положительного примера в воспитании личности
- терпеливо вовлекать в такие виды деятельности, которые позволяют им проявить себя с лучшей стороны и вызовут уверенность в своих силах
- побуждать к настойчивому и целенаправленному самовоспитанию

СОЧЕТАНИЕ ВЫСОКОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТИ К ОБУЧАЕМЫМ С УВАЖЕНИЕМ ИХ ЛИЧНОГО ДОСТОИНСТВА

Основные
требования

- принципиально и последовательно предъявлять к обучаемым требовательность
- добиваться осознания обучаемыми смысла и объективной необходимости выполнения предъявляемых требований
- не допускать в работе с обучаемыми элементов формализма, попустительства и уговаривания, мелочной опеки и придирок, предвзятости и грубости
- проявлять бережное отношение к обучаемым, уважение их достоинства, заботу об удовлетворении материальных и духовных потребностей
- предъявлять постоянную требовательность по отношению к себе и прежде всего в том, чего приходится требовать от других
- добиваться единства предъявляемых требований со стороны всех воспитателей

ЕДИНСТВО, СОГЛАСОВАННОСТЬ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ

Основ-
ные тре-
бования

- систематически работать над формированием единства взглядов всех воспитателей на задачи воспитания
- главный упор в воспитании делать на достижение единого стиля в работе и одинаковой требовательности всех воспитателей ко всем без исключения
- проводить согласованную линию воспитателей по отношению к отдельным воспитанникам и группам воспитанников
- направлять свои усилия общественности на всемерное укрепление единоначалия
- обобщать опыт лучших подразделений по достижению согласованности и преемственности в воспитании

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Раскройте содержание понятия "базовая культура личности".
2. Каковы основные задачи формирования базовой культуры личности?
3. Что такое научное мировоззрение? Каковы основные пути и средства философско-мировоззренческой подготовки учащихся?
4. Раскройте место и роль гражданского воспитания молодежи в формировании базовой культуры личности.
5. В чем вы видите трудности формирования правовой культуры современной молодежи?
6. В чем вы видите причины нравственной запущенности детей? Приведите примеры преодоления этих причин.
7. Единство и взаимосвязь всех сторон воспитания в формировании целостной личности.
8. Технология воспитательного дела Основные стадии (этапы) воспитательного дела: целеполагание, планирование, организация и подготовка, непосредственное осуществление дела, анализ достигнутых результатов. Многообразие форм воспитательной работы и условия их эффективности.

Модуль 11.

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Методы воспитания – это способы педагогического воздействия воспитателей на сознание, чувства, волю воспитуемых с целью формирования у них необходимых качеств и привычек поведения.

Каждый метод воспитания представляет собой совокупность методических приемов и различных средств воспитательного воздействия.

Многообразие условий, в которых осуществляется формирование личности, требует умелого, творческого применения различных методов воспитания, учета при этом требований педагогических принципов.

Каждый из методов, оказывая воспитывающее влияние на личность в целом, обладает свойством преимущественного развития определенных качеств личности.

Действенность методов воспитания находится в прямой зависимости от личных качеств воспитателя, его научно-теоретического уровня, моральной чистоты, целеустремленности, выдержки и тактичности.



Цель, содержание и принципы воспитания обучаемых реализуются через систему методов воспитания.

Метод убеждения – это способ активного воздействия с помощью активного воздействия на обучаемого с целью помочь ему понять и осмыслить суть идей и требований, в духе которых он воспитывается, внутренне принять эти идеи и руководствоваться ими в решении практических задач.

Метод упражнения – такая организация жизни и деятельности воспитуемого, когда он преодолевает реальные трудности, побуждается совершать волевые, высоконравственные поступки, упражняясь в них повседневно и делая поведение для себя привычным.

Метод примера – целеустремленное и систематическое воздействие воспитателей на воспитуемых силой личного примера, а так же всеми видами положительного примера как образца для подражания, стимула в соревновании и основы для формирования высокого идеала поведения в жизни.

Метод поощрения – заключается в положительной оценке поступка (поведения) и стимулировании его духовных и физических сил на более активные и качественные действия в нужном направлении.

Метод принуждения – заключается в негативной оценке, осуждении поступка, поведения воина, созданий условий заставляющих его привести свое поведение в соответствие с требованиями законов и уставов

Метод соревнования – система педагогических воздействий на личность, которая развивает у нее дух товарищеской состязательности и здорового соперничества, обеспечивая на этой основе достижение высоких результатов.

МЕТОД УБЕЖДЕНИЯ

УБЕЖДЕНИЕ СЛОВОМ

разъяснение

доказательство

опровержение

ПУТИ УБЕЖДЕНИЯ

УБЕЖДЕНИЕ ДЕЛОМ

на личном опыте
воспитывающего

на опыте других лиц

СРЕДСТВА УБЕЖДЕНИЯ

логические доводы

цифры, факты

примеры, педагогиче-
ские задачи

поступки, действия лю-
дей, самого воспитателя

текущие факты, события
общественной жизни и
природы

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА

- глубокая личная убежденность воспитателя в справедливости, истинности убеждаемых требований
- безупречная логика обоснования убеждаемых положений и принципов
- единство слова и дела, правильная организация повседневной жизни и деятельности коллектива
- индивидуальный подход в процессе убеждения и переубеждения воспитуемых, исключение назидательного тона, а так же других форм морального давления
- авторитет воспитателя среди коллектива

МЕТОД УПРАЖНЕНИЯ

СРЕДСТВА УПРАЖНЕНИЯ

соблюдение внутреннего
распорядка

выполнение учебно-
познавательных задач

выполнение служебных задач

постоянные общественные
поручения

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА УПРАЖНЕНИЯ

- систематически раскрывать перед обучаемыми общественную значимость их учебы, необходимость формирования у них высоких морально-этических качеств, устойчивых положительных привычек и навыков поведения
- ориентировать обучаемых на лучшие образцы поведения и достойные для подражания примеры
- создавать в коллективе атмосферу доброжелательной требовательности, нетерпимости к различным отклонениям от нравственно-правовых норм
- обеспечивать личную примерность в проявлении воспитателями нравственно-правовых норм
- всемерно стимулировать проявление у обучаемых общественной активности, их стремление к самовоспитанию, учить их соответствующей методике, создавать необходимые условия, поддерживать хорошее настроение и положительное отношение к процессу воспитания и самовоспитания

МЕТОД ПРИМЕРА



ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПРИМЕРА

- обеспечение высокой личной примерности воспитателя в выполнении поставленных задач, своих функциональных обязанностей, соблюдение требований устава и морали
- широкая пропаганда опыта деятельности актива группы, примеров из жизни выдающихся людей
- создание в коллективе атмосферы дружбы и товарищества
- сочетание метода примера с другими методами, учет требований принципов воспитания

МЕТОД ПООЩРЕНИЯ

СРЕДСТВА ПООЩРЕНИЯ

выделение поступков как примерных, образцовых

поощрительные жесты, мимика, оценочные суждения воспитателя

поощрительные обращения воспитателя к воспитываемому

виды поощрений, предусмотренные уставом

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПООЩРЕНИЯ

- педагогическая целесообразность поощрения
- подчинение поощрений решению главных задач, стоящих перед коллективом
- соответствие поощрений степени заслуг
- своевременность поощрений
- соблюдение меры в поощрении
- разумное сочетание моральных и материальных видов поощрения
- сочетание поощрения отдельных личностей с поощрением коллектива
- непрерывное повышение требовательности к поощряемым
- гласность поощрения

МЕТОД ПРИНУЖДЕНИЯ

СРЕДСТВА ПРИНУЖДЕНИЯ

| | |
|--|---|
| требования, выраженные в категоричной форме (указание, распоряжение, запрещение) | обсуждение поведения провинившихся на собраниях |
| взыскания, предусмотренные уставом | наказания |

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПРИНУЖДЕНИЯ

| |
|---|
| – применение принуждения лишь после того, как другие методы и средства воздействия не дали никакого результата или когда обстоятельства требуют немедленно изменить поведение человека, пресечь социально вредные действия, заставить его действовать в соответствии с общественными интересами |
| – применение метода принуждения на основе убеждения и в соответствии с требованиями принципов воспитания |
| – индивидуальный подход в применении мер принуждения к воспитуемым с учетом, уровня их подготовки, жизненного опыта, способностей, характера поступка и условий |
| – неотвратимость в реагировании руководителей на нарушения служащими требований уставов и норм морали |
| – обстоятельное выяснение причин проступков |
| – достижение глубокого осознания провинившимися своей вины |
| – своевременность применения мер принуждения |
| – учет общественного воинского коллектива, активное участие в перевоспитании нарушителей коллектива |

МЕТОД СОРЕВНОВАНИЯ

АСПЕКТЫ МЕТОДА СОРЕВНОВАНИЯ

СОЦИАЛЬНЫЙ

ЭКОНОМИЧЕСКИЙ

ПРАВОВОЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ

СУБЪЕКТ МЕТОДА СОРЕВНОВАНИЯ

члены коллектива

коллективы

ОБЪЕКТ (содержание обязательств) МЕТОДА СОРЕВНОВАНИЯ

- | |
|---|
| – оказание помощи соревнующимся в определении оптимальных обязательств |
| – взятие и обсуждение обязательств |
| – определение критериев для объективной оценки результатов соревнования |
| – систематический контроль за ходом соревнования |
| – подведение итогов соревнования |
| – гласность результатов соревнования |
| – распространение передового опыта соревнования |

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Назначение и функции методов воспитания.
2. Метод, прием и средства воспитания.
3. Подходы к классификации методов воспитания.
4. Технология воспитательного дела Основные стадии (этапы) воспитательного дела: целеполагание, планирование, организация и подготовка, непосредственное осуществление дела, анализ достигнутых результатов.
5. Многообразие методов воспитательной работы и условия их эффективности.