

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-теоретическое издание) №1 / 2006

Главный редактор:
В. А. Беловолов

Председатель редакционного совета:
В. А. Слостенин (Москва)

Председатель редакционной коллегии:
П. В. Ленин

Редакционная коллегия:
А. Ж. Жафяров
В. М. Кравцов
С. П. Беловолова
Р. О. Агавелян
Р. И. Айзман
Т. И. Березина
Н. В. Дмитриева
В. Г. Леонтьев
В. А. Зверев
В. И. Матис
В. С. Нургалеев
О. Д. Олейникова
В. А. Ситаров
А. И. Хасанов
Л. И. Холина
В. Г. Храпченков
А. А. Чернобров

Редакционный совет:
Э. С. Бука (Красноярск)
Н. С. Гусельников (Ишим, Тюменская обл.)
С. А. Гильманов (Ханты-Мансийск)
Д. А. Данилов (Якутск)
А. Е. Дмитриев (Москва)
В. А. Дмитриенко (Томск)
Н. Г. Дубровский (Кызыл, Тыва)
В. В. Иванов (Новосибирск)
И. Ф. Исаев (Белгород)
Л. И. Лурье (Пермь)
В. П. Казначеев (Новосибирск)
С. В. Калмыков (Улан-Удэ, Бурятия)
Н. Э. Касаткина (Кемерово)
Т. К. Клименко (Чита)
В. А. Кузьмин (Абакан, Хакасия)
Л. Н. Куликова (Хабаровск)
В. М. Лопаткин (Барнаул)
А. Я. Найн (Челябинск)
А. Н. Орлов (Барнаул)
Т. Н. Петрова (Чебоксары, Чувашия)
С. М. Редлих (Новокузнецк)
Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия)
Ю. В. Сенько (Барнаул)
А. И. Субетто (Санкт-Петербург)
Ю. В. Табакаев (Горно-Алтайск)

ISSN 1813-4718

Учредители: Новосибирский государственный педагогический университет,
Международная академия наук педагогического образования.
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 - 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» – 32358.

© Новосибирский государственный педагогический университет, 2006.

Выходит 6 раз в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Выпускающий редактор:

Т.К. Коробкова

Дизайнер и оператор электронной верстки

В.А. Кириллов

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28, НГПУ.

Тел./факс: (383) 268-11-55, 268-11-91.

e-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru.

Подписано в печать 20.02.2006 г.

Формат 70x108/16. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 31,2. Уч.-изд. л. 18,55.

Тираж 1000 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии «Тираж-С», г. Новосибирск, ул. Немировича-Данченко, 165.

Тел./факс: (383) 346-49-48.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>П. В. Ленин.</i> Служение обществу – одна из главных функций нашего педагогического университета	4
<i>А. Ж. Жафяров.</i> Интеграция науки и образования в Новосибирском государственном педагогическом университете	7

Раздел I. Методология педагогического исследования

<i>В. Н. Неволин.</i> О научном сопровождении инновационных преобразований российской экономической системы	20
<i>В. А. Сластенин.</i> Некоторые проблемы педагогических исследований	25
<i>Д. И. Фельдштейн.</i> Приоритетные направления психолого-педагогических исследований	35

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

<i>В. П. Казначеев.</i> Идеи холизма в современной биологии и медицине и работы Н. Ф. Федорова об управлении природой (идеи проектизма)	45
<i>Ф. Ш. Терезулов.</i> Образование и смысл жизни человека	56

Раздел III. Профессиональное образование

<i>Н. Ф. Ефремова.</i> Тестовый контроль качества учебных достижений обучающихся	66
<i>Л. И. Духова, Л. С. Подымова.</i> Теоретико-методологические предпосылки исследования субкультуры учителя	82
<i>Л. И. Лурье.</i> Феномен выдвижения профессиональных и социальных лидеров в регионе	96
<i>М. М. Левина.</i> Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного профессионального педагогического образования	110
<i>Н. Я. Сайгушев.</i> Пиктографические педагогические задачи как средство рефлексивного управления процессом профессионального становления учителя	114

Раздел IV. Формирование культуры личности. Языковая культура

<i>А. М. Мудрик.</i> Воспитание как социальный феномен	126
<i>Т. А. Ромм.</i> Формирование теоретических образов социального воспитания как научно-педагогическая проблема	129
<i>Н. Е. Щуркова, Л. М. Осиновская.</i> Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в процессе профессиональной подготовки педагога	137
<i>Е. А. Суховой.</i> Гуманизация педагогического общения в свете идей русского риторического идеала	152

Раздел V. Информационные и педагогические технологии

<i>В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин, А. А. Талых.</i> «Тоннель» Зинченко как модель усвоения учебной информации	161
--	-----

Раздел VI. Сравнительная педагогика

<i>А. Н. Дахин.</i> «В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования»	170
<i>В. Б. Гаргай.</i> Повышение квалификации учителей в Великобритании	181

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Г. В. Быкова. Язык – главное условие этнической самоидентификации192

Раздел VIII. История педагогической мысли и образования

В. В. Колпачев. Личностный подход в подготовке войск и военных кадров в России в XVIII – начале XX вв197

Раздел IX. Образование. Здоровье. Безопасность

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман. Особенности адаптивных реакций младших школьников в норме и при нарушении интеллектуального развития в условиях обучения216

Раздел X. Размышление, обсуждение

И. А. Соловцова. Духовное воспитание: проблемы и парадоксы222

О. Д. Олейникова. Социокультурная среда как фактор воспитания227

Раздел XI. В диссертационных советах

Аннотации диссертаций на соискание ученой степени доктора, кандидата педагогических, психологических наук233

Информация о диссертационных советах257

О новых книгах: В. М. Лопаткин; А.Я. Найн, В.А. Анисимова; Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева262

О. А. Белобрыкина, В. М. Брежнева. Рецензия на учебное пособие А.С. Фомина «Танец в системе воспитания и образования». Т.1.: «Природа, теория и функции танца»268

Правила оформления статей272

Авторы номера273

Summary275

П. В. Ленин

**СЛУЖЕНИЕ ОБЩЕСТВУ – ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ФУНКЦИЙ
НАШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**



Началось все с того, что президиум Западно-Сибирского краевого исполнительного комитета 1 декабря 1933 г. принял постановление № 6917 «Об организации вечернего педагогического вуза в крае». Именно это постановление можно считать «фундаментом» НГПУ. Правда, из-за проблем с кадровым и материальным обеспечением вуз был открыт только в сентябре 1935 г. Первым директором института стал И.А. Нерод, первыми факультетами – исторический, физико-математический, литературный

и географический, а первая защищенная диссертация на тему «Бестужев-Марлинский как писатель-декабрист» принадлежит А.А. Богдановой, заведующей кафедрой литературы и языка.

Во время Великой Отечественной войны наш вуз был эвакуирован в с. Колпашево, расположенное на территории нынешней Томской области. В те годы многие преподаватели и студенты нашего вуза ушли на фронт. Среди них Т.А. Титов, ушедший на фронт с первого курса истфака, впоследствии – секретарь парткома НГПИ.

После войны вуз возвратился в Новосибирск. Был открыт факультет иностранных языков. Кафедры начали пополняться за счет выпускников вуза. В 1975 г. НГПИ, наконец, получил свой нынешний комплекс зданий. В 60-70-е гг. наш вуз превратился в один из крупнейших в стране вузов по подготовке учительских кадров.

Для учебного заведения такого масштаба 70 лет – средний возраст. Мне думается, что вуз в начале расцвета. Мы пережили разные этапы пути, прошли войну, период восстановления и сейчас непрерывно развиваемся. При этом мы не разрушали того, что делали наши предшественники, **и главный лозунг остается прежним – мы служим людям.** Наша сильная сторона в том, что мы готовим специалистов-предметников по 25 специальностям по всем отраслям знаний народного хозяйства, и не просто классических, «учительских», а с университетской подготовкой. Мы готовим специалиста, который не просто знает на «отлично» свой предмет, но, в чем сила и гордость нашего вуза, имеет уникальную комплексную психолого-педагогическую подготовку.

Большие средства выделяются на развитие **информационной насыщенности образовательного процесса** вуза. Сейчас у нас работают на качество образовательного процесса около тысячи компьютеров, действует электронный библиотечный каталог, развиваются электронные но-

сители учебников и методической литературы.

Научная составляющая вуза – наша гордость. За последние годы динамика научного потенциала выглядит следующим образом: 40 аспирантур, три диссертационных совета по защите кандидатских и докторских диссертаций по девяти направлениям, научная библиотека, насчитывающая один миллион томов, четыре НИИ, 20 лабораторий, три научных методологических центра. В НГПУ издаются три научных журнала, в том числе «Сибирский педагогический журнал», который занимает достойное место среди педагогических периодических изданий, выступает как независимая, открытая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования, для разработки его методологических аспектов.

Особое внимание мы уделяем **коммуникативной культуре будущего педагога**, поэтому для каждого из них является нормой изучение одного из европейских или восточных языков. Английский, немецкий, французский – наши базовые западные, а восточное направление – китайский и японский языки. Сегодня мы активно интегрируемся в мировой образовательный процесс, происходит интенсивный обмен студентами, преподавателями, технологиями. Для педвузов подобная открытость миру стала настоящим «вторым» дыханием. Например, до 1998 г. нашим единственным партнером (по разнарядке Минобразования) являлся Вьетнамский педагогический институт номер три, а в настоящий момент с НГПУ сотрудничают 15 зарубежных вузов.

Для меня как ректора **процесс образования – прежде всего единство воспитания и обучения**. И в советское, и в смутное постперестроечное время это было моей жизненной программой жизни и как преподавателя, и как администратора. Для меня человек образованный – это обязательно человек нравственный, совестливый, отзывчивый. Причем одно из важнейших качеств человека для меня – это чувство сострадания, понимания того, что как бы хорошо тебе ни было, какую бы должность ты ни занимал, есть в мире трудности и проблемы, и надо всегда помнить об этом и по возможности помогать окружающим. И пока у человека это чувство сострадания есть, он не черствеет душой. Для меня это очень важно, хотя как руководитель иногда вынужден принимать жесткие решения. Как говорил Шекспир, «чтоб добрым быть, я должен быть жесток». К сожалению, такова диалектика управленческой жизни, особенно в наше рыночное время. И ради интересов нашего коллектива, интересов университета обеспечения его стабильного развития порой приходится принимать нелегкие персональные кадровые решения. Здесь я сторонник персональной ответственности. Ну и, конечно же, я за поощрение в соответствии с тем, как он несет эту ответственность.

Что касается **воспитания молодежи**, мы еще до всех правительственных решений по патриотическому воспитанию, которые сейчас принимаются, для себя решили, что вакуум в воспитательной сфере, который образовался после слома партийной системы, комсомольских структур, надо заполнять. Иначе он заполнится влиянием улицы, не лучших образцов СМИ – телевидения и т.д. Поэтому позиция университета выражалась в активной политике со стороны администрации и преподавателей

вуза в формировании личности и активном воздействии на эти процессы. Мы поставили для себя три вопроса: что мы хотим воспитать в молодежи, кто этим должен заниматься и какие технологии надо при этом использовать.

Отвечая на первый вопрос: конечно, на первом месте у студентов должна быть любовь к Родине, ее истории, настоящему и будущему. Вместе с этим необходимо воспитывать любовь к профессии, к труду. Мое глубокое убеждение – без труда, без этой первоосновы жизни, нет личности. Любовь к труду и любовь к Родине – вот два краеугольных камня, формирующих личность современного специалиста.

Мы посчитали необходимым воспитывать в студентах и уважение к университету, чувство гордости за свою alma mater. Это уже своего рода корпоративная культура, и мы гордимся тем, что наши студенты отличаются от других именно тем, что они впитывают наши традиции, гордятся тем, что они студенты НГПУ.

И еще один очень важный момент – воспитание эстетическое, т. е. воспитание любви к культуре в широком смысле слова, любви к прекрасному. Так же важно стремление к здоровому образу жизни, физической культуре. Наконец, немаловажно и то обстоятельство, что наш вуз многонациональный. Отсюда – воспитание интернационализма, толерантности, дружбы между народами, населяющими как Россию, так и весь мир.

Не так давно государство объявило образование одним из национальных проектов. Но уже сейчас можно сказать, что местные власти не обходят нас вниманием. Виктор Александрович Толоконский одним из первых губернаторов в России в свое время заключил с нами договор на целевую подготовку учителей иностранного языка и других дисциплин. В этом году состоялся первый выпуск губернаторских «птенцов». Честно признаться, я сомневался, поедут ли они в село. Из 40 вернулись в села 39. Безусловно, чтобы они закрепились там, нужен целый комплекс мер. Примерно по такой же программе мы работаем с мэром Новосибирска. Я очень признателен руководителям области, города и районов области, которые с нами сотрудничают. НГПУ работает непосредственно на нашу территорию, 90 процентов абитуриентов – выпускники Новосибирска и нашей области.

Служение обществу – одна из главных функций нашего педагогического университета. Мы гордимся своими студентами и преподавателями. Мне хочется им всем сказать самые добрые слова благодарности в канун юбилея, а ветеранам, тем, кто создавал университет – низкий поклон.

Я с оптимизмом смотрю в будущее, потому что мы оказываемся на магистральном направлении развития XXI в. Все крупные специалисты, политики и философы говорят о том, что на смену эпох инженерных, информационных, финансовых грядет эпоха социальных технологий, управления развитием человека в единстве его профессиональных и личностных характеристик. В нашем распоряжении – накопленные традиции, опыт и прекрасный коллектив, опираясь на который, мы добьемся намеченных целей.

А. Ж. Жафяров

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В НОВОСИБИРСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



В последние годы наметилась тенденция устойчивого развития Российской Федерации. Но ни президент, ни общество не довольны положением дел из-за низких темпов роста. Слабым звеном является «наличие кадров»: стране не хватает квалифицированных кадров практически на всех уровнях экономического и социального развития, демократизации общества.

Сам собою напрашивается вывод: увеличить количество квалифицированных кадров и повысить качество

их подготовки. В решении этой ключевой проблемы самую важную роль играют вузы, а в системе образования – педвузы. Но, если полагаться только на силы и возможности закрытой системы высшего образования, то существенных сдвигов не получим.

Систему высшего образования необходимо сделать открытой для всех, особенно для более значимых компонентов реального мира: науки, школы, власти и общества.

1. Интеграция высшего образования необходима для повышения качества подготовки специалистов, особенно в современных условиях, когда существенно возрос темп удвоения научной информации по тем направлениям науки, которые наиболее существенно влияют на развитие цивилизации в целом. По точным, естественным и техническим наукам удвоение научной информации происходит за 3,5 года (в прошлом веке за 10 лет), а по информатике – за 18 месяцев. Это, с одной стороны, большая скорость устаревания информации. С другой – качественный специалист должен быть подготовлен на самой современной (свежей) информации. Этого можно добиться только на основе эффективной интеграции науки и образования, привлечения ученых в учебно-воспитательный процесс, незамедлительного внедрения последних достижений науки в образование.

2. Интеграция высшего образования, особенно педвузов, и школы необходима по двум важным причинам: вузы абитуриентов берут из школы; чем качественней выпускник школы, тем успешнее можно получить из него качественного специалиста – это первая причина; вторая – чтобы поднять качество обучения, школе необходимы качественные учителя; это значит, вузы должны обеспечить школы качественными специалис-

тами, кроме того, активно участвовать в усовершенствовании технологии обучения и воспитания учащихся, в обновлении содержания и методов обучения.

3. Интеграция вузов и власти (федеральной и региональной) необходима для составления оптимальных планов развития России, кадрового и научно-технического обеспечения этих планов, получения вузами соответствующего финансирования, достижения мотивации высшего образования в целом и каждого студента в отдельности. В настоящее время проблема мотивации решена не на должном уровне, студенты не знают, кем они будут работать.

4. Интеграция вузов и общества необходима для демократизации, по крайней мере, для реализации принципа справедливости: зарплату и моральную поддержку должны получать по заслугам, пропорционально компетентности и вкладу.

Итак, для решения подготовки качественных кадров необходима комплексная интеграция высшего образования с окружающей средой, в первую очередь с наукой.

Интеграции науки и образования в немалой степени содействуют как научно-исследовательская деятельность НГПУ, так и привлечение ученых в качестве преподавателей, совместная научная и издательская деятельность, проведение конференций, симпозиумов, семинаров.

Будущее любой страны во многом зависит от ее способности не только соответствовать времени, но и опережать его. Опыт убеждает в том, что системный подход к повышению качества результатов интеллектуальной деятельности в области современного производства, наукоемких технологий, образовательных услуг и подготовки специалистов позволяет стране занять достойное место в мировом сообществе.

России требуется не только и не столько увеличение добычи сырьевых ресурсов, сколько повышение выпуска товаров и услуг, представляющих собой результаты интеллектуальной деятельности, для того чтобы она смогла занять достойное место в международной системе разделения труда и мировом сообществе. Продукция современного производства, основанного на наукоемких технологиях, образовательные услуги в сфере высшего профессионального образования, подготовка специалистов по приоритетным направлениям науки и техники – вот что должно стать уже в ближайшее время (в идеале) базой российского экспорта. И добиваться этого можно, если повысить эффективность производства, конкурентоспособность товаров и услуг, обеспечив соответствующую подготовку квалифицированных кадров.

Как уже отмечено, основным инструментом в решении перечисленных задач должна стать интеграция науки и образования. Центрами такой интеграции по своей природе являются вузы, и среди них в первую очередь – классические и педагогические университеты. Здесь сосредоточен значительный потенциал кадров высшей научной квалификации, совмещающих преподавательскую деятельность с научно-исследовательской работой. Это позволяет постоянно обогащать содержание учебных дисциплин сведениями о новейших достижениях науки, методологии и тех-

нологиях научного поиска. С другой стороны, студенческая среда является благодатной почвой для выращивания молодой научной смены, ибо именно при университетах сформирована основная часть системы послевузовского образования – аспирантура и докторантура.

Новосибирский государственный педагогический университет занимает одно из ведущих мест в ряду педагогических вузов страны, в том числе и как центр исследований в области фундаментальных и психолого-педагогических наук. Интеграция науки и образования идет по следующим направлениям:

– расширение сотрудничества с академическими учреждениями: к преподаванию в университете, руководству дипломными работами студентов, аспирантами, докторантами и соискателями привлекаются ведущие ученые сибирских отделений трех академий; студенты-старшекурсники проходят преддипломную практику в ряде научно-исследовательских институтов Новосибирска; большая часть преподавателей тесно связана с институтами Академгородка, участвует в работе научных семинаров, в совместных научных исследованиях на основе российских и зарубежных грантов;

– внедрение в образовательный процесс новейших достижений современной науки: ежегодно в НГПУ издается несколько десятков учебных пособий, содержащих сведения о современном состоянии науки; разработана и внедрена система спецкурсов по актуальным научным проблемам, большинство дипломных работ содержат элементы научного исследования, широко развита сеть научных кружков и проблемных групп;

– популяризация научных изданий: ежегодно публикуются монографии и сборники научных статей, содержащие новейшие научные результаты, полученные преподавателями университета; организуется несколько десятков научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, презентаций, мастер-классов, на которых происходит обмен научной информацией; издаются четыре научных журнала;

– развитие системы подготовки научных кадров: в НГПУ функционирует аспирантура по 41 специальности, докторантура по 3 специальностям, 3 диссертационных совета по 9 специальностям; университет практически полностью обеспечивает себя кадрами высшей квалификации, готовит преподавателей с учеными степенями для образовательного комплекса Сибири, других регионов России, для дальнего и ближнего зарубежья:

из 820 сотрудников (с учетом совместителей) 530, т. е. 64,6 процента, имеют ученую степень, качественный состав – 14,9 процента (2004 г. – 62,3 и 12,6 процента соответственно). Среди 654 штатных преподавателей 58 процентов – реально дипломированные специалисты: 54 человека – докторов наук и профессоров (8,3 процента) и 325 кандидатов наук (49,7 процента);

– формирование и развитие научно-исследовательской структуры вуза и привлечение к работе в научных подразделениях студентов и аспирантов: в НГПУ созданы 4 научно-исследовательских института, 4 научно-методических центра, более 30 научно-исследовательских лабораторий; основные научные исследования ведутся в рамках 21 комплексной уни-

верситетской темы, охватывающих современные проблемы естественных, гуманитарных и психолого-педагогических наук; для поддержания научных исследований создана система их внутривузовского финансирования из внебюджетных средств и система содействия привлечению средств из внешних источников.

Одной из наиболее значимых комплексных тем, по которым ведутся научные исследования в Новосибирском госпедуниверситете, является изучение проблем и путей становления профильного образования в российской школе.

Научный руководитель темы – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО **А.Ж. Жафяров**. Его можно назвать одним из первопроходцев и подвижников идеи профильного образования в России. Собственный многолетний опыт работы в физматшколе НГУ, руководство одной из ведущих кафедр математического факультета педуниверситета позволили ему еще в 1987 г. сформулировать основные принципы профильного обучения, а в 1993 г. опубликовать концепцию, учебные планы и программы для 10-летней профильной школы. Постепенно вокруг А.Ж. Жафярова сформировался круг единомышленников, учеников, последователей.

В настоящее время в творческий коллектив входят ведущие профессора и доценты университета И.Л. Беленок, Ю.Э. Овчинников, А.В. Дмитриева, Е.А. Яровая, А.М. Борисова, Н.Г. Шило и другие молодые преподаватели, аспиранты, учителя школ. Идеи подхвачены учеными в Якутии, Тыве, Хакасии, Нижневартовске, Братске. Для организации научной работы был совместно с СО РАО создан НИИ прикладной дидактики.

Почему же идея профильного образования оказалась столь актуальной и плодотворной?

Ответ прост. Началось возрождение России, но темпы экономического и социального развития не устраивают ни руководство страны, ни общество в целом. Чтобы Россия смогла занять достойное место в международной системе разделения труда и мировом сообществе, требуется не только увеличение добычи сырьевых ресурсов, но и рост производства товаров и услуг, конкурентоспособных на мировом рынке. Узким местом в решении многих стоящих перед нами проблем является недостаток высококвалифицированных, высококвалифицированных кадров, нацеленных творить добро.

Однако современная система непрерывного образования, в особенности основные ее звенья – школа и вуз, в целом не удовлетворяют современным требованиям реальной жизни страны. В школе, в частности, растет число учащихся, бросающих учебу, или фактически присутствующих на уроках, а на самом деле выключенных из образовательного процесса, физически ослабленных или больных, психологически страдающих от учебных перегрузок. Детей из неблагополучных семей существующая система образования выталкивает из школы. В благополучных же семьях родители, желая добра своим детям, пытаются компенсировать недостатки образовательной системы за счет интенсификации труда школьников путем дополнительных занятий, репетиторства, подготовительных кур-

сов и жертвуют тем самым их здоровьем.

Очевидно, назрела необходимость коренной перестройки всегда достаточно консервативной и инертной системы образования. Принятая Правительством Концепция модернизации образования на период до 2010 г. ставку делает на трех китов: доступность, эффективность, качество. Среди конкретных мер по реализации этой концепции следует отметить введение ЕГЭ и решение о внедрении профильного обучения в старших классах.

Предполагаемый переход к профильному обучению в общеобразовательных школах Российской Федерации по примеру многих зарубежных стран имеет стратегическое значение для страны. Он позволит:

- создать лучшие условия для доопределения личности и перехода ее из состояния «вещи в себе» в «вещь для себя», тем самым способствуя развитию индивидуальных способностей учащихся;

- уменьшить число ошибок в выборе профессии за счет более точной профессиональной ориентации и увеличения спектра выбора профессий от будущего ученого до квалифицированного рабочего;

- облегчить адаптацию выпускников школ к послешкольному периоду жизни за счет интеграции школьной и вузовской технологий образования, повышения качества профессиональной подготовки при обучении в вузе;

- укрепить состояние здоровья учащихся за счет снижения учебной нагрузки и психологического дискомфорта;

- улучшить социальную защиту молодых людей за счет снижения уровня безработицы в молодежной среде.

Итак, решение о переходе к профильному образованию принято на самом высоком уровне. Однако реальные успехи пока невелики. Основные препятствия, тормозящие данный процесс на сегодняшний день, это недостаток квалифицированных учительских кадров и отсутствие учебно-дидактического обеспечения.

Усилия творческого коллектива, занимающегося в НГПУ проблематикой профильного образования, направлены на решение следующих кардинальных задач:

- совершенствование концепции, учебных планов, программ для школ профильного обучения;

- создание учебно-методического обеспечения для профильной школы, в том числе учебно-дидактических комплексов на электронных носителях (на сегодняшний день изданы следующие учебно-дидактические комплексы: Жафяров А.Ж. «Профильное обучение математике старшеклассников», «Элективные курсы по геометрии для профильной школы», Дмитриева А.В. «Элективный курс по геометрии “Инверсия и ее приложения к решению задач”», учебные пособия по математике для 5-8-х классов, содержащие задания разного уровня и предназначенные для предпрофильной подготовки учащихся);

- выработка концепции и формирование программ повышения квалификации учителей, работающих в профильных классах (организованы курсы повышения квалификации учителей в Новосибирской и Кемеровс-

кой областях, республиках Саха (Якутия) и Хакасия.

– разработка нормативной основы, учебных планов, программ и спецкурсов для подготовки студентов к деятельности в профильной школе (проведены социологические исследования в среде преподавателей и студентов по проблемам профильного образования, организованы спецкурсы по технологии профильного образования);

– подготовка специалистов-исследователей высшей квалификации (докторов и кандидатов наук) в области реализации профильного образования (при аспирантуре НГПУ подготовлены и защищены более 10 кандидатских диссертаций, связанных с проблемами профильного образования).

Перечисленные задачи уже в значительной мере решены для преподавания математики. На очереди физика, химия, биология...

На базе Института молодежной политики и социальной работы при НГПУ в 2004 г. была создана научно-практическая лаборатория «Социология молодежного движения». Руководитель лаборатории – кандидат педагогических наук, доцент **В.С. Пель**. Основными задачами лаборатории явились консолидация усилий исследователей в вопросах разработки концептуальных основ стратегии молодежной политики, дальнейшая разработка критериев результативности работы в молодежной сфере, научно-методическое сопровождение и разработка целевых программ по важнейшим направлениям деятельности молодежных организаций и объединений. Существенным моментом научно-практического поиска должно стать включение молодежи в исследовательские процессы, ее тесное сотрудничество с общественными подростковыми и молодежными организациями, выполнение их исследовательских заказов.

Существующая структура лаборатории включает разнообразные направления исследований как теоретического плана, так и практико-ориентированные. Полагаем, что фундаментальные исследования позволят рассмотреть историческую ретроспективу молодежных проблем, обобщить позитивный опыт работы с молодежью на различных этапах существования российского общества и выявить тенденции его дальнейшего развития. Именно в этом направлении разворачиваются исследования, осуществляемые под руководством профессора С.С. Букина. Задача практико-ориентированных исследований заключается в решении тех проблем, которые ставит перед современным обществом молодежь. В этих исследованиях анализируется опыт жизнедеятельности подростковых и молодежных организаций и объединений в новых условиях, определяются сильные и слабые стороны их работы, выявляются наиболее эффективные формы и методы работы в динамично изменяющихся современных условиях.

Актуальность комплексной темы лаборатории способствует оформлению относительно самостоятельных направлений в исследованиях сотрудников. Это не искусственно вводимые темы, а темы, которые подсказывает современная практика воспитания, практика работы с молодежью. Так, например, предметом исследования теоретического и практико-ориентированного характера является социокультурная и досуговая деятельность

с детьми, подростками и молодежью, осуществляемая в учреждениях дополнительного образования. Сотрудники лаборатории тесно взаимодействуют с целым рядом учреждений дополнительного образования города и области, принимают активное участие в семинарах, конференциях, педагогических чтениях, посвященных вопросам воспитательных возможностей этих учреждений. В процессе этого сотрудничества выявляются наиболее оптимальные формы и методы работы с учетом возрастных особенностей подрастающего поколения. Практически все сотрудники выступают в качестве научных консультантов и руководителей, разрабатывают воспитательные модели жизнедеятельности учреждений системы дополнительного образования. Под научным руководством В.С. Пель осуществляется разработка государственного образовательного стандарта по специальности «Педагогика дополнительного образования».

Особое место в деятельности лаборатории занимают вопросы организации летнего отдыха детей и подростков и активного включения в их решение студенческой молодежи. Результатом работы явилось создание и развитие целостной системы подготовки кадров из рядов студенческой и учащейся молодежи для работы в детских центрах в летний период. К последним результатам можно отнести научно обоснованные программы областного инструктивного сбора вожатых и областной школы вожатского мастерства (руководители В.С. Пель, Е.В. Лисецкая), в реализации которых принимают участие преподаватели и выпускники университета. Сотрудники лаборатории активно участвуют и самостоятельно организуют различные конференции, семинары по данной проблематике. В этом направлении имеются учебные пособия для студентов, изданы сборники, обобщающие опыт отдельных детских центров.

При активном сотрудничестве с органами управления образованием была разработана концепция городской конкурсной программы «Классный руководитель». Концепция позволила определить современные подходы в содержании деятельности классного руководителя, развернуть дискуссию о модели его работы в образовательных учреждениях. Совместно с органами образования были опубликованы материалы первого городского конкурса, намечены перспективы работы в этом направлении. Прежде всего, предполагается открытие Школы классного руководителя. В настоящий момент разрабатывается научно-методическая программа ее деятельности, предполагающая развитие и формирование современных знаний в сфере конструирования воспитательных систем в работе с детьми и подростками.

Несмотря на незначительный период работы лаборатории над темой, ее актуальность и значимость расширяют направления исследовательского поиска. В 2005 г. особое внимание уделялось вопросам нравственного, гражданско-патриотического воспитания, изучению ценностных ориентаций современной молодежи. Результаты этой работы были проанализированы в ходе городского научно-практического семинара работников высшей школы, ветеранских организаций и молодежных объединений г. Новосибирска, который проходил в марте 2005 г. Принятая резолюция отражала возникший диалог поколений и огромную потребность в разра-

ботке и внедрении тех форм и методов работы, от которых по политическим соображениям отказались в высшей школе, а в итоге слабо используется воспитательный потенциал предметов гуманитарного блока.

Сотрудничество с высшей школой выражается в научно-практической и исследовательской работе по проблемам студенчества. Значительное место в этой работе отводится вопросам развития студенческого самоуправления. Совместно с Управлением по делам молодежи Новосибирской области и общественными студенческими структурами был проведен семинар о воспитательных возможностях и путях развития студенческого самоуправления. Заинтересованность участников семинара убедительно продемонстрировал итоговый документ в форме обращения к исследователям о необходимости издания методической литературы по данной проблеме.

Разносторонняя деятельность лаборатории позволяет обращаться к важнейшим вопросам системы работы с молодежью и в реальном процессе обобщать и анализировать складывающийся опыт работы, способствовать его развитию и внедрению.

В 2005 г. особое место в работе лаборатории заняли вопросы кадрового обеспечения молодежной сферы. Научно-методическая деятельность позволила разработать и апробировать программы повышения квалификации работников ГМП через организацию серии специальных семинаров, лекций, мастер-классов в г. Иркутске (руководитель В.С. Пель) и Кемерове (руководитель Б.А. Дейч). В настоящий момент начинается работа по подготовке методического пособия для практических работников и руководителей молодежной политики в Сибирском федеральном округе.

Позитивная оценка деятельности в сфере подготовки кадров отразилась в том, что 7-9 июня 2005 г. на базе института под руководством Департамента по государственной молодежной политике, воспитанию и социальной защите детей Министерства образования и науки РФ была проведена Всероссийская научно-практическая конференция на тему «Актуальные вопросы теории и практики подготовки специалистов в сфере государственной молодежной политики». Работу секций возглавляли сотрудники лаборатории совместно с работниками Департамента и Управления по делам молодежи Новосибирской области. В целом дискуссионно-диалоговый характер работы, предложенный сотрудниками лаборатории, высоко оценили представители молодежной сферы Сибирского федерального округа, Москвы, Удмуртии, Тулы, Волгограда и других регионов. Информация о проблемах, обсуждаемых на конференции, была размещена на сайте Министерства образования и науки РФ, и по ее итогам готовится сборник научно-практических материалов.

Систематическая работа лаборатории по изучению практической деятельности общественных молодежных организаций расширяет поле ее деятельности. Она становится центром, где обсуждаются самые актуальные и значимые для молодежи проблемы, осуществляется совместный поиск ответов на волнующие молодежь вопросы. Так, например, на расширенном заседании лаборатории обсуждалось отношение молодежи к Общественной палате, участие ее в выборных компаниях и др. Растущий

авторитет лаборатории, ее практико-ориентированная направленность на жизненно важные молодежные проблемы постоянно расширяют число ее участников, открывают возможности для дальнейшего развития системы работы с молодежью в Новосибирской области и за ее пределами. Проводимая научно-исследовательская работа обобщает позитивный опыт развивающейся системы работы с молодежью и делает его доступным для всех заинтересованных. Именно поэтому все важнейшие события молодежной сферы обсуждаются в режиме открытых дверей лаборатории. Это позволяет приглашать к разговору по актуальной проблеме как научных работников, так и практиков. Такой подход, к примеру, использовали сотрудники лаборатории 22 сентября 2005 г., обсуждая «Стратегию государственной молодежной политики в Российской Федерации и меры по ее реализации» с участием начальника отдела социальных программ и развития инициатив молодежи Департамента по государственной молодежной политике, воспитанию и социальной защите детей Министерства образования и науки РФ С.С. Гиля. Заинтересованный диалог завершился конструктивным предложением С.С. Гиля о развитии научно-методического сотрудничества с Российским государственным социальным университетом.

Проблемой формирования профессионально-педагогических кадров учителей начальных классов занимается научно-исследовательская лаборатория кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов. Руководителем данной темы исследования является доктор педагогических наук, профессор **В.А. Беловолов**.

Выбор темы исследования не случаен и обусловлен, прежде всего, особенностями ситуации реформирования системы образования. При этом сотрудники факультета начальных классов убеждены, что какие бы реформы и модернизации не проводились в области образования, какие бы научно обоснованные проекты его обновления не намечались, все они в конечном счете замыкаются на учителе.

Учитель выступает ключевой фигурой образовательной системы как носитель и субъект общей и профессиональной культуры, которая представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности.

Осуществленный коллективом факультета начальных классов тематический анализ позволил выявить основные функциональные компоненты профессионально-педагогической культуры, раскрывающие ее динамические процессуально-содержательные характеристики, и определить аспекты направлений исследования каждой из лабораторий, кафедр факультета.

Следует отметить, что данное разделение является в определенной степени условным, потому что сотрудники каждой из научно-исследовательских лабораторий, кафедр в ходе образовательного процесса осуществляют прямое или косвенное воздействие на формирование всех компонентов профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов.

Одновременно каждая из научно-исследовательских лабораторий ведет

целенаправленное исследование в контексте обозначенной темы с учетом собственной специфики, что обеспечивает полное, системное восприятие и раскрытие особенностей обозначенной проблемной области.

Представим результаты деятельности научно-исследовательских лабораторий, осуществляемой по тематическому исследованию факультета.

Научно-исследовательская лаборатория «Формирование профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов» кафедры педагогики и психологии осуществляет свою деятельность по следующим направлениям:

- методологическая культура;
- этнопедагогическая культура;
- технологии культуры здоровьесбережения в образовательном процессе ФНК в контексте проблемы адаптации студентов.

Организатор и руководитель представленных направлений тематических исследований, заведующий кафедрой педагогики и психологии В.А. Беловолов убежден, что формирование у будущих учителей современного профессионального мышления происходит путем обучения их не только методике, но и методологии решения педагогических задач.

Методологические знания – надежный инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности учителя, позволяющий самостоятельно ориентироваться в сложнейших и динамично развивающихся процессах перестройки обучения и воспитания. Никакая самая изощренная методическая и техническая выучка не избавляет учителя от необходимости владеть методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, т. е. всем тем, что дает ключ к принятию профессионально обоснованных, нестандартных и новаторских решений.

Однако в сознании многих педагогов методология ассоциируется с чем-то сугубо абстрактным, «заумным», сводящимся к множеству цитат, весьма слабо связанных с педагогикой вообще и с текущими нуждами педагогической теории и практики в частности. При этом в последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы.

Именно такую методологию изучают студенты факультета начальных классов, организуя и развивая подлинно исследовательское мышление, получая знания о процессе построения исследования проблем разного уровня сложности. Важно иметь в виду, что подобные знания нужны не только «чистому» исследователю – научному работнику, но также и преподавателю педагогического вуза, и студенту, и учителю школы.

Однако методологическая культура – не единственная характеристика профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов. Важным ее компонентом выступает также этнопедагогическая культура учителя, который рассматривается как связующее звено между прошлым опытом народной педагогики и современным учебно-воспитательным процессом, как специалист, интегрирующий в себе специальные знания

и личностные качества, способствующие воспитанию подрастающего поколения на народных традициях и формирующиеся в процессе специальной этнопедагогической подготовки.

Под этнопедагогической подготовкой учителя начальных классов нами, прежде всего, понимается единство содержания, форм, методов и средств образования, стимулирующих духовное развитие будущих специалистов, основными задачами которого являются формирование базовой этнопедагогической культуры, воспитание способности к восприятию традиционной педагогической культуры, народного опыта воспитания, привитие духовных потребностей и интересов, совершенствование культуры общения, осознание своего места в диалоге культур, а также развитие этнокультурного самосознания.

Программа формирования этнопедагогической культуры учителей начальных классов реализуется в следующих направлениях: формирование у будущих учителей потребности в реализации этнического наследия, возрождение традиционной культуры воспитания, восстановление этнических традиций, воспитание высокой ответственности за сохранение и творческое развитие народного опыта воспитания; практико-ориентированная направленность реализации этнопедагогических знаний.

Характеризуя наиболее значимые достижения, полученные при реализации программ научно-исследовательской лаборатории «Формирование профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов» кафедры педагогики и психологии, следует отметить издание всероссийского научно-теоретического журнала «Сибирский педагогический журнал», осуществляемое по инициативе и под руководством В.А. Беловолова.

В настоящее время можно с уверенностью сказать, что «Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для разработки стратегии развития педагогического образования в новом столетии. Значительные результаты имеются также в издательской деятельности. За последние три года изданы четыре монографии, 14 учебных пособий, сборники научных и методических статей. Некоторые издания имеют гриф УМО. Созданы 12 электронных изданий (учебников).

Одним из важнейших средств формирования профессионально-педагогической культуры учителя выступает создание электронных изданий, банк которых представлен следующими курсами, созданными В.А. Беловоловым, С.П. Беловоловой:

- Введение в методологию педагогического исследования;
- Возрастная и педагогическая психология;
- Образовательно-воспитательная практика в историко-педагогическом наследии;
- Общие основы педагогики;
- Педагогические технологии начального образования;
- Развитие дидактических систем;
- Теория обучения младших школьников.

Формирование профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов осуществляется также через содержание педагоги-

ческой олимпиады. В процессе ее проведения реализуются следующие задачи: популяризация научных педагогических знаний; оценка уровня базовых и дополнительных знаний учащихся, способности к самостоятельному исследованию в области педагогики; формирование инновационных навыков и умений, креативного мышления, умения эффективно общаться

в рамках профессиональной деятельности; способствование личностному самоопределению будущих учителей.

В рамках исследования по формированию этнокультуры С.П. Беловой, В.А. Белоловым, Н.В. Кергиловой, представителями национальных образований Сибири осуществлено участие в гранте Европейской Комиссии «Поддержка прав коренных народов». Целью данного проекта является повышение уровня правовых знаний среди представителей коренных малочисленных народов Сибири, сохранение национального языка, его дальнейшее развитие и обогащение, возрождение национального самосознания и достоинства коренных и малочисленных народов, этнопедагогизация образовательного пространства, формирование этнической толерантности.

Значимым событием в рамках этнопедагогики является организованная в марте 2004 г. Международная научно-практическая конференция «Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России».

В работе конференции приняли участие научные сотрудники, преподаватели вузов и школ, аспиранты, работники государственного аппарата, руководители национально-культурных объединений, ученые из ближнего зарубежья.

Участниками конференции были крупные ученые в области этнопедагогики, среди них: академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета В.А. Сластенин, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Волков, академик РАН, доктор медицинских наук, профессор В.П. Казначеев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Якутского педагогического института Д.А. Данилов и многие другие.

Участники Международной научно-практической конференции единодушно отметили, что она представляет собой значительное событие в научной жизни Сибири, России и мирового сообщества, поскольку ее проведение знаменует новый этап на пути к педагогике будущего, для будущего, во имя будущего.

Значительных результатов при формировании профессионально-педагогической культуры учителя начальных классов достигла *научно-исследовательская лаборатория «Эстетическое воспитание и художественное образование НГПУ»* (руководитель – заведующая кафедрой искусств и экологии, кандидат педагогических наук, доцент **О.А. Керимшеева**)

Основными направлениями исследований лаборатории являются возрождение, сохранение и пропаганда мировой художественной культуры через художественное образование детей, молодежи и взрослого населе-

ния. Особое место в исследованиях занимают этнокультура народов мира, этнопедагогика, этнохудожественное образование, где отдается приоритет традиционной культуре народов Сибири. В задачи лаборатории также включены разработка актуальных современных этнохудожественных и этнокультурных проблем; разработка и внедрение современных технологий обучения изобразительному искусству и художественному труду в высшей и общеобразовательной школе.

О.А. Керимшеева является также организатором и руководителем интерклуба «Этнос», в котором с 1993 г. сотрудничают учащиеся общеобразовательных школ, студенты и преподаватели разных факультетов НГПУ, деятели культуры г. Новосибирска.

Объединенные общей идеей и обаянием личности своего руководителя, сотрудники научно-исследовательской лаборатории и члены интерклуба совместно организуют выставки изобразительного творчества студентов и учащихся, научно-практические семинары, конференции, театрализованные праздники народов мира с активным участием зарубежных гостей и студентов из Англии, Турции, Индии, Китая, Японии, Монголии.

Издательская деятельность О.А. Керимшеевой и других сотрудников лаборатории характеризуется 84 печатными работами, из которых 17 – учебные и учебно-методические пособия. Наиболее значимыми среди них могут быть признаны: «Изобразительное искусство и детский рисунок» (1999); «Русская народная культура в школе: Святки. Коляда» (1999); «Масленица» (2003), «Сороки. Благовещение» (2003), «Художественно-образные основы детского рисунка» (2005).

Новосибирский государственный педагогический университет – это динамично развивающаяся система, которая, бесспорно, способна эффективно решать новые перспективные задачи в рамках реализации глобальных национальных проектов, а также задачи по углублению фундаментальных, психолого-педагогических научных исследований, интеграции науки и образования.

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.0+338

В. Н. Неволин

О НАУЧНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Инновационная компонента экономических процессов является важнейшим ресурсом перевода хозяйственной системы России на конкурентоспособный путь развития. Принципы государственного управления инновационной сферой сформулированы в виде следующих законодательных актов: Федеральных законов «Об особых экономических зонах в Российской Федерации», «О статусе наукограда Российской Федерации», «О науке и государственной научно-технической политике», указах президента РФ «О государственной политике по вовлечению в хозяйственный оборот результатов научно-технической деятельности и объектов интеллектуальной собственности в сфере науки и технологий», «О государственных научных центрах Российской Федерации», «О доктрине развития российской науки», «О дополнительных мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук и их научных руководителей», «Об утверждении концепции национальной безопасности Российской Федерации», «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации».

Анализ перечня и содержания документов свидетельствует о важной роли, которая уделяется науке в сопровождении инновационных процессов. По сути, в недрах научной сферы и формируется тот продукт, который в процессе коммерциализации превращается в конкурентоспособные товары и услуги и способствует экономическому росту и повышению уровня жизни населения страны.

Содействие государства в обеспечении научного сопровождения подразделяется на ресурсную поддержку (финансирование научных исследований) и на инфраструктурную поддержку повышения конкурентоспособности научных кадров. Важную роль в рамках второго направления играет Высшая аттестационная комиссия (ВАК), имеющая возможности для формирования контура и стимулирования научных разработок, в том числе и в приоритетных сферах экономики России. Высшая аттестационная комиссия изначально создана таким образом, чтобы принципиальные вопросы решали не чиновники, а научная общественность, причем на добровольных началах. Поэтому в результате перемен, вызванных сегодняшней административной реформой, ВАК должен сохранить эту главную особенность. За плечами ВАК многолетняя

история – системе государственной аттестации в России в 2004 г. исполнилось 240 лет, а Высшей аттестационной комиссии России – 70 лет. И все время своего существования ВАК работает над тем, чтобы научный потенциал страны не только сохранялся, но и непрерывно воспроизводился. Сейчас уже никому не надо доказывать то, что наличие двух ученых степеней (кандидата и доктора наук) выгодно отличает нашу систему от западных. Сейчас в ВАК налажен информационный обмен, реконструирована система баз данных. У нас шесть таких мощных баз данных, которыми, возможно, не обладает ни одна организация в России. В ближайшее время мы планируем осуществлять интерактивную связь ВАК с отделами аспирантуры и диссертационными советами практически по всей стране. Это существенно повысит мобильность в принятии решений, в оценке деятельности диссертационных советов, в работе аспирантур.

ВАК вносит определенный вклад в повышение эффективности работы аспирантур, которую в настоящее время можно оценивать, скорее, как низкую. Не секрет, что аспирантура часто используется как «отстойник» от армии. Есть и другая тенденция. Сегодня, например, 60 процентов кандидатских диссертаций от всей гуманитарной сферы дают юриспруденция, экономика и педагогика. Но если по количеству кандидатских диссертаций на первом месте – экономисты, на втором – педагоги, на третьем – юристы, то статистика докторских – уже другая. Экономисты и педагоги держат два первых места, на третьем месте – филологи, на четвертом – историки. А юристы – только на шестом. Ведь для того, чтобы подготовить докторскую диссертацию, нужно очень много и серьезно работать. Поэтому необходимо в самое ближайшее время решительно сблизить, а главное, согласовать процессы подготовки кадров высшей научной квалификации и государственной аттестации, которая реализуется в ВАК.

Мы стремимся к тому, чтобы качество диссертаций не падало, чтобы в воспроизводстве кадров высшей научной квалификации остались бы элементы государственного регулирования. Сейчас Высшая аттестационная комиссия, используя предложения ведущих ученых и коллективов, объявила несколько очень важных научных направлений, которые обязательно должны развиваться у нас в стране для того, чтобы мы свои же собственные достижения не получали в виде ноу-хау с Запада. Мы осуществляем мониторинг, видим реальную картину и хотим участвовать в исправлении ситуации.

Например, очень тревожен тот факт, что в течение последних 10 лет уменьшилось количество диссертаций по техническим и естественным дисциплинам. Мы сейчас можем попасть в ситуацию, схожую с той, что была в конце 1920-х гг., когда объявили индустриализацию страны, и надо было решать очень много теоретических и практических проблем, а заниматься этим оказалось некому. Это случилось в том числе и из-за того, что в 1918 г. вышел Декрет Совета Народных Комиссаров о закрытии ВАК. Из 240 лет своей истории система государственной аттестации отсутствовала всего 14! А привело это к потрясающим потерям. В это время и появился лозунг: кадры решают все. Система государственной аттестации была воссоздана. Причем сколько ни думали, что сделать,

чтобы она отличалась от той, что была в царской России, но так ничего и не придумали. То есть система, сформированная еще при Екатерине II, уже была хорошо продуманной. И этот здоровый консерватизм не только позволил сохранить одну из лучших систем аттестации, но и способствовал тому, чтобы не снизилась планка требований.

Президент Российской Федерации В.В. Путин объявил одной из важнейших задач на ближайшую перспективу повышение уровня жизни населения. История развития человечества показывает, что принципиально качество жизни менялось в связи с использованием конкретных результатов в области науки и техники. Использование электричества, изменившее мир, стало возможным благодаря открытиям Фарадея, генная инженерия стала возможной благодаря открытиям Уотсона и Кирка, установившим структуру ДНК, явление искусственной радиоактивности, открытое и изученное Ганом, Штрассманом, Флеровым и Петржаком, изменило энергетическую картину мира, изучение Алферовым гетероструктур позволило создать самые совершенные приборы и средства связи. Примеры можно было бы продолжать, но и так ясно: нам нужно четко понять, сколько и каких кадров высшей научной квалификации нам необходимо, чтобы решить насущные и перспективные задачи развития страны.

Комиссия продолжает работать в данном направлении. В 2000 г. совместно с Минпромнауки была пересмотрена номенклатура специальностей научных работников. Впервые в истории существования самого этого документа нам удалось сократить номенклатуру на 148 позиций! Раньше тоже ставилась такая задача, но результат оказывался обратный. Кроме того, впервые за 70 лет «новой» истории ВАК экспертными советами были разработаны все паспорта научных специальностей (более 400!). Затем мы провели полную реструктуризацию сети диссертационных советов. В итоге их число сократилось почти на треть. А когда идет такой процесс сокращения, выявления ненужного и неэффективного, то люди неминуемо начинают более серьезно и критично относиться к своей работе. Причем действует установка о том, чтобы большинство существующих советов были докторскими. Там требования всегда выше. А в них можно защищать и докторские, и кандидатские диссертации.

В результате система аттестации кадров высшей квалификации существенно трансформировалась. Во-первых, перераспределились места защиты диссертаций. Если раньше они концентрировались в основном в двух мегаполисах – Москве и Санкт-Петербурге, то теперь 10 процентов «оттекли» в региональные научные центры, а общее число диссертаций, защищенных вне этих мегаполисов, стало более 60 процентов. Ну и, конечно, требовательность к научным работам возрастает.

В результате создания конкурсной системы открытия диссертационных советов тоже получены неплохие результаты. Базовая сеть советов при ведущих вузах НИИ РАН и отраслевых институтах изначально создана на весь период действия номенклатуры, т. е. на пять лет. Но есть еще резервная сеть, которая создается на более короткий промежуток времени – на год или на два. Оценив работу совета за это время, мы можем его закрыть, если он не соответствует высоким требованиям,

либо перевести в базовую систему, если у него хорошие результаты. И эта конкуренция – возможность перехода из одной системы в другую – повышает ответственность советов, а в итоге и качество их работы.

Было введено еще одно жесткое требование – в диссертационном совете должно быть не менее 60 процентов штатных сотрудников! В итоге стали создаваться региональные советы. Таких региональных советов сейчас в России уже более 200. Они, кстати, очень требовательны, потому что там нет узкой корпоративности.

Кроме того, была впервые введена единая базовая система программ экзаменов кандидатского минимума, поскольку необходимо требовать от человека того минимума знаний в своей области, который позволяет говорить о том, что он готов к творческой научной работе и может сделать диссертацию.

ВАК всегда ставила вопрос о совмещении двух важных процессов – подготовки кадров и аттестации. Если мы будем создавать план приема в аспирантуру исходя из тех заявок, которые дают вузы и НИИ, то у нас будет «перезакладка» на несколько порядков! Например, некий вуз говорит – дайте 35 мест в аспирантуру. А по данным ВАК, это заведение никогда не выдавало более трех кандидатов наук в год. Спрашивается: зачем ему 35 мест в аспирантуру? Поэтому необходимо вводить какие-то элементы регулирования по приему в аспирантуру еще и на конкретные специальности.

Что касается докторских диссертаций, с 1 июля 2004 г. введено очень жесткое требование. Все основные положения докторских диссертаций должны быть опубликованы в журналах, перечень которых утвержден ВАК, т. е. это только ведущие научные издания. Таких журналов сейчас около тысячи. И ни один совет не может принимать диссертацию к защите без выполнения этого условия.

Усиливается и контроль за качеством защищаемых диссертаций. Каждый год количество диссертаций увеличивается на 10 процентов. И ежегодно же отклоняется семь процентов диссертаций. Такой «эффективности» работы у ваковской экспертной системы еще не было. Это может быть связано с двумя причинами: не только с повышением требовательности, но и с общим снижением уровня диссертаций вообще. Поэтому здесь мы ориентируемся на динамику развития научных направлений в течение 10 лет. У нас есть всего 25 отраслей наук, в которых делаются эти квалификационные работы. И если какое-то направление активно развивается, значит, на это и надо обращать пристальное внимание. Все-таки основная часть работ должна быть посвящена вопросам, которые в настоящий момент интересуют общество. Поэтому ВАК может проводить предэкспертизу: еще до того, как человек приступит к научному исследованию, ему нужно дать правильный импульс, направить в сферу, которая в данный момент актуальна. В этом главная роль номенклатуры специальностей.

В русле указанных тенденций и рекомендаций президиума ВАК по их решению интерес представляет пилотный инновационный проект диссертационного совета по защите докторских диссертаций Д 212.080.08 при Казанском государственном технологическом университете, со-

зданного приказом ВАК №713-в от 20 мая 2005 г. Совет позволяет проводить защиты по трем специальностям: 05.02.22 – Организация производства (промышленность) (по техническим и экономическим наукам); 05.13.18 – Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ (по техническим наукам); 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями и инвестиционной деятельностью) (по экономическим наукам). В его состав входит 24 доктора наук по техническим и экономическим специальностям, и в этом плане его можно считать крупным региональным советом.

Такая конфигурация совета и место его создания не являются случайными. Коллектив Казанского государственного технологического университета принимал активное участие в общественном обсуждении стратегии инновационного развития России, участвовал в разработке и реализации Программы развития инновационной деятельности в Республике Татарстан на 2004-2010 гг., отраслевых инновационных программ. Сейчас совет проводит активную работу по созданию регионального центра трансфера технологий в рамках федеральной целевой программы «Исследования и разработки приоритетных направлений развития науки и техники на 2002-2006 гг.».

Данный совет учитывает потребности Республики Татарстан, являющейся одним из лидеров по научному и промышленному потенциалу, в подготовке и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в инновационной сфере. В этом плане выполняется рекомендация ВАК по смещению распределения советов в сторону регионов.

Наконец, присутствие в составе совета технических и экономических специальностей предназначено для повышения качества экономических исследований на основе использования при их проведении математического аппарата.

О целесообразности подобного симбиоза свидетельствует практика присуждения Нобелевских премий в области экономики. Так, следует отметить, что результаты исследований последних нобелевских лауреатов К. Гранджера (Clive W.J. Granger) и Р. Энгли (Robert F. Engie) (2003), Ф. Кидланда (Finn E. Kydland) и Э. Прескотта (Edward C. Prescott) (2004), Р. Оуманна (Robert J. Aumann) и Т. Шеллинга (Thomas C. Schelling) (2005) во многом опираются на математическое моделирование экономических процессов. Поэтому переориентация исследований потенциальных докторов наук по экономике на проведение междисциплинарных разработок в области моделирования экономических процессов будет способствовать повышению конкурентоспособности научных кадров высшей категории и престижа российской научной системы.

Мировая наука достаточно активно вступает в период интеграции отдельных областей знаний. Приведенный пример, конечно, не единичен. Вполне рельефно прослеживается необходимая взаимосвязь между социологией, юриспруденцией и экономикой, когда мы собираемся решать задачи по интеллектуальной собственности. Мы явно отстали от развитых стран в соединении медицины и юриспруденции, медицины и физики

и некоторых других. Вот почему важно при создании новой номенклатуры специальностей научных работников и новой сети диссертационных советов учесть положительный опыт, накопленный мировым научным сообществом, критически оценить пятилетний опыт работы с существующей номенклатурой, не потерять собственных достижений, учесть пожелания научной общественности и приоритеты развития страны.

(Вузовские вести. – 2005. – №23)

УДК 37.0

В. А. Слостенин

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Давно замечено: никакая самая изощренная методическая и техническая выучка не избавляет педагога-исследователя от необходимости владеть методологией целостного образовательного процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, т. е. всем тем, что дает ключ к познанию и преобразованию педагогических явлений. Эмпирически фиксируемыми проявлениями методологической культуры исследователя выступают: понимание процедур, «закрепленных» за категориями материалистической диалектики и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки; восприятие различных определений воспитания (образования) как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному; установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности; направленность вопрошающего мышления на генезис педагогических форм и их «целостнообразующих» свойств; потребность воспроизводить образовательную практику в понятийно-терминологической системе педагогики; стремление выявить единство и преемственность психолого-педагогического знания в его историческом развитии; критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания; рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников исследовательского процесса; доказательное опровержение антинаучных положений в области человекознания; понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

Методологическая культура задает новый, современный стиль научно-педагогического мышления, его эмпирических, рефлексивных и прогностических компонентов. Понятие стиля мышления сегодня интерпретируется в качестве способа (или закона), определяющего содержание и логику мышления системно, нормативно и конкретно-исторически. При этом такие его атрибуты, как диалектичность и системность, не могут приписываться педагогическому мышлению «вообще», поскольку

ку они складываются через преодоление предшествующих типов стилей, для которых как раз характерны метафизичность и фрагментарность отражения и осознания педагогической действительности.

Современный стиль научно-педагогического мышления базируется на философии, конкретизируя ее мировоззренческий, социально-аксиологический и логико-гносеологический потенциал для познания и преобразования существующей образовательной практики. Представляя собой способ функционирования научной картины педагогической действительности и профессионального мировоззрения, стиль мышления, с одной стороны, опосредован ими как стилеобразующими факторами, а с другой – он сам их опосредует.

Развитию современного (по определению Ю.К. Бабанского, проблемно-поискового, вариативного) стиля педагогического мышления сегодня все еще противостоит однозначно-рецептурный, репродуктивный стиль. Я полагаю, что сейчас крайне важно раскрыть педагогику в качестве специфической области гуманитарного знания, с присущим ей личностным субъектно-субъектным принципиально диалогическим ценностным отношением к предмету своего изучения. Без критического пересмотра с этих позиций содержания психолого-педагогического образования не избежать вульгарно-политизированного (и уже потому – ущербного), догматического мышления.

Чтобы это не произошло, надобно подвергнуть методологической рефлексии сам процесс преподавания педагогических дисциплин. **Во-первых**, оно, это преподавание, должно быть концептуальным, то есть учебный материал конструируется таким образом, чтобы теория, выведенная на начальном этапе обучения, постоянно использовалась как «базальная схема» (по П.Я. Гальперину) ориентации в структуре каждого отдельного класса изучаемых объектов. **Во-вторых**, преподавание должно отвечать требованиям операциональности, смысл которой в том, что педагогические категории должны предстать перед студентом как некоторая совокупность стратегий профессиональной деятельности. **В-третьих**, преподавание должно быть проблемным, что предполагает создание проблемных ситуаций (прежде всего – за счет противостояния обыденного и научного мышления). Наконец, требование рефлексивности означает, что преподавание педагогики побуждает студентов к осознанию логики и средств их познавательных и практических действий.

К сожалению, многие проблемы педагогической теории и практики сегодня изучаются не в тех масштабах, каких они заслуживают. Так, на периферии исследований оказываются: единство теоретических и духовно-практических (ценностных) форм освоения педагогической действительности; факторы, обуславливающие интериоризацию социально-нормированных способов решения педагогических задач, преобразование этих способов в личностное достояние педагога; союз науки, искусства и публицистики в формировании современного стиля педагогического мышления; учет этнических особенностей массового педагогического сознания; продуктивные возможности институализированной науки в совершенствовании образовательной практики; стимулы и антистиму-

лы, обуславливающие направленность и динамические характеристики познания законов обучения, воспитания, развития и социализации личности и т. п.

Методологическая дисциплина мысли – безошибочный критерий эффективности педагогического исследования.

В совокупности средств научного обеспечения современных образовательно-профессиональных программ все более решительно заявляет о себе педагогика. И хотя процесс ее самоопределения пока еще не завершился, интерес исследователей к педагогической проблематике неуклонно растет. В этом не было бы ничего предосудительного, если бы количественный рост диссертаций сопровождался улучшением их качественных характеристик. За последние годы появились сотни новых направлений по тысячам крупных и актуальных педагогических проблем. Теоретически при таких темпах многие вопросы образовательной практики должны быть уже решены, однако в действительности одни и те же проблемы разрабатываются многие годы и без должного эффекта.

Определение новизны часто оказывается окутанным полнейшим туманом. Вместо раскрытия тех новых научных положений, которые разработал соискатель, и теоретических выводов приходится иметь дело с какими-то намеками и голословными обещаниями. При описании новизны результатов исследования нередко говорится о важности темы для науки и практики, о том, что она до сих пор не рассматривалась. Но эти обстоятельства не характеризуют результат исследования, а скорее, относятся к обоснованию темы. Другой весьма распространенный недостаток при формулировке новизны – повторение известных положений, которые уже взяты на вооружение педагогической наукой, доказательство уже доказанного. Наряду с прямым дублированием известных теоретических положений для педагогических исследований характерно получение известных результатов, изложенных в новой терминологии.

В большинстве диссертаций по педагогике теоретическая значимость не раскрывается, а декларируется, идентифицируется с новизной. Типичная формулировка этой значимости – перечисление задач, которые удалось решить автору. Какие изменения могут произойти под влиянием полученных результатов, в чем состоит значение теоретических выводов для развития науки – об этом остается лишь догадываться.

Практическая значимость научных результатов обычно описывается с различной степенью обобщенности и полноты, нередко в самых общих чертах, в виде аннотации, схематично и неопределенно.

Большое число диссертационных работ по педагогике находится в русле традиционных представлений, привычных штампов и стереотипов. Их авторы часто решают второстепенные вопросы, представляющие интерес для узкого круга специалистов. Преобладают исследования, в которых освещаются проблемы регионального характера, охватывающие небольшой по времени этап развития. При значительном числе работ многие темы представлены единичными разработками.

Каковы причины, порождающие все эти явления? Почему многие диссертации по педагогике не обладают необходимой эвристической и про-

гностической мощностью? **Как и любая другая «невостребованная» наука, педагогика будет обречена на тусклое и бесцветное существование, а практика станет складываться стихийно без строго выверенных и научно обоснованных ориентиров.**

Первая группа причин непосредственно связана с кадровыми ресурсами педагогической науки. Так случилось, что у нас в стране крайне мало высших учебных заведений, дающих базовое фундаментальное образование по педагогике и психологии. В результате этого в аспирантуру, а теперь и в докторантуру, в массу своей идут люди, не имеющие полноценной общепедагогической и психологической подготовки. Есть, конечно, среди аспирантов и докторантов, окончивших филологические или физико-математические факультеты, люди, приобретшие путем самообразования хорошие знания по педагогике и психологии, но это, скорее, исключение, чем правило. Поэтому научным руководителям и консультантам неправомерно много приходится заниматься своего рода психолого-педагогическим «кликбезом», поскольку на студенческой скамье наши соискатели нередко изучали педагогику в объеме, не превышающем 160-200 часов. К этому надо добавить, что в последние годы в педагогику «повалили» инженеры, медики, художники, музыканты, физкультурники. Сложилась парадоксальная ситуация: педагогика в массовом сознании воспроизводится как квазинаука, как наука легкая и всем доступная, а ее кадровые ресурсы формируются за счет людей недостаточно подготовленных.

Выход из создавшегося положения видится в том, чтобы возродить годичные высшие педагогические курсы, которые работали при ряде педвузов и прекратили свое существование в 1952 г. Возможны, конечно, и другие варианты, но так или иначе наша наука остро нуждается в притоке молодых, творческих, высокообразованных сил.

Неправомерным представляется увеличение числа диссертационных, прежде всего, докторских советов, часть которых оказались недостаточно подготовленными для квалификационной оценки диссертационных работ.

Уровень диссертаций существенно снижается из-за трудностей, возникающих в процессе первичной экспертизы. Так, через кафедру педагогики высшей школы МПГУ ежегодно проходят более 30 кандидатских диссертаций, а теперь к ним еще прибавляются до десятка докторских диссертаций. Их надо прочитать, проанализировать, отрецензировать, а затем по итогам доработки дать окончательное заключение. И все это сверх запланированных поручений, в так называемой «второй половине» рабочего дня, фактически на общественных началах. Отсюда – спешка, поверхностность, неопределенность, необязательность. А почему бы головным, выпускающим кафедрам, имеющим большую аспирантуру, докторантуру, многочисленное соискательство, не выделять дополнительно по 2-3 штатные единицы для перераспределения учебных поручений и поощрения наиболее активных специалистов в виде добавки им хотя бы четверти, а может быть, и половины ставки. Надо искать и находить средства экономического стимулирования председателей, ученых секре-

тарей и членов диссертационных советов.

Известно, что **прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории**. Вот почему разработку теоретико-методологических основ науки не следует рассматривать как отдаление, уход от практических вопросов. Напротив, «вопросы большой теории, правильно и верно понятые, это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы – это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни» [2, с. 3]. Такой подход позволяет оценить и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, показать диалектику перехода от уровней феноменологического описания к построению подлинно научной теории.

Слабость многих известных нам диссертаций часто объясняется рыхлостью, расплывчатостью их методологических оснований. При этом надо иметь в виду, что педагогика вообще «разговаривает» на языке философии (закономерность, принцип, противоречие, логика и т. п.). Поскольку существо основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения, на передний край выдвигается задача формирования у педагогов-исследователей методологической (философской) культуры.

В динамике исследовательского процесса, как известно, **выделяются несколько этапов**. На первом, эмпирическом, этапе, ученый должен получить функциональное представление об объекте исследования, обнаружить противоречие между сущим и должным, между реальной потребностью и необходимостью сделать эту потребность достоянием научного поиска, т. е. поставить научную проблему. При этом, что крайне важно, сама практическая потребность еще не является фактом науки. Наличие практической потребности не может прямо и непосредственно вести к разработке необходимой теории. Научная проблема принципиально отличается от практической потребности соответствующими методологическими акциями, при помощи которых обнаруженная потребность становится предметом специального изучения.

Основным теоретическим продуктом *второго этапа* выступает гипотеза как система предположений и допущений, истинность которых нуждается в проверке и подтверждении, как недоказанная теория. Гипотетический этап прокладывает путь от эмпирического уровня исследования к теоретическому. На этом этапе разрешается противоречие между фактологическими представлениями об изучаемом объекте и необходимостью постичь его сущность.

Назначение *третьего, теоретического, этапа* – преодоление противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в целостных, системно-структурных и алгоритмических представлениях о нем.

Наконец, *четвертый, прогностический, этап* призван содействовать разрешению противоречия между имеющимися представлениями об исследуемом объекте как целостном образовании и необхо-

димостью предсказать, предвидеть его поведение в новых условиях.

К числу исходных параметров исследования, с большим трудом подающихся большинству диссертантов, относится гипотеза. В свое время Д.И. Менделеев подчеркивал, что здание науки требует не только материала, но и плана. И вот такую отправную мысль, необходимую для систематизации и упорядочения фактов, дает гипотеза. Она выступает средством ориентации в проблеме. Одно из альтернативных решений проблемы избирается для более обстоятельной и углубленной разработки, которая обеспечивает превращение догадки, выдвинутой на пробу, в теоретически обоснованное знание. К сожалению, в диссертациях идут нескончаемые «игры» в гипотезы, которые, как правило, банальны и уже изначально становятся своеобразными синонимами результатов исследования. Зачем же его проводить, если уже на «старте» результаты были практически известны? Попутно заметим, что первоначально выдвинутые гипотезы в диссертациях, как правило, всегда «подтверждаются». Скорее всего, это происходит оттого, что или под исходное положение подгоняется эмпирический материал, или сама гипотеза формулируется настолько тривиально, что в исследованиях нечего доказывать.

Не приносит удовлетворения и характеристика достоверности и надежности научных результатов, которые нередко снижаются из-за того, что методы исследования неадекватны его задачам и логике, не учитывают природу изучаемого объекта. Так, например, работая над диссертацией по вузовской педагогике, соискатель должен представлять себе, что «студент», «студенчество» как социальная группа – понятия разные. Социолога интересуют общие признаки студента (зачастую независимо от конкретного курса), а для педагога-исследователя студент выступает участником образовательного процесса. Диссертанту нельзя не учитывать, что в динамике этого процесса внутренняя позиция студента, качества его личности весьма изменчивы. Поэтому от исследователя требуется диагностическое мышление относительно студентов младших, средних или старших курсов, относительно объектно-субъектного преобразования личности будущего специалиста.

Методологическая культура исследования заключается и в профессиональном владении умением извлекать, препарировать и систематизировать научную информацию.

Мощный рост науки обуславливает не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одной из черт которого является стремление к строгой фактической достоверности. Так возникает **проблема актуального знания в педагогических исследованиях**. Теория может быть ненаучной, искаженно отражающей действительность, но продолжает называться теорией, если удовлетворяет некоторым логическим условиям, правилам ее построения. Факты же – это такой элемент знания, который сохраняет право называться таковым только при условии строгого и точного соответствия действительности, практике.

Теория – такая логическая организация знаний, которая уже не покоряется факту, а владеет им, когда все факты, относящиеся к данной це-

лостности, можно объяснить, вывести из одного объединяющего начала, или коренного принципа. Открытые наукой законы проявляются через факты. Общее иначе как в отдельном и через отдельное не существует. Факт есть форма существования и непосредственного проявления закона.

Термин «факт» в его обычном словоупотреблении означает нечто свершившееся, происшедшее, имевшее или имеющее место. В этом смысле, по-видимому, надо понимать тезис В.И. Ленина: «Практика выше (теоретического) познания, ибо она имеет не только достоинства всеобщности, но и непосредственной действительности» [1, с. 195]. Если всеобщность практики закрепляется в теоретическом познании, которое является итоговым выводом, обобщением «миллиарды раз повторяющихся» отношений действительности, то «непосредственная действительность» фиксируется в фактах, и эти последние предшествуют теоретическому познанию.

Факты педагогические существуют так же, как факты естественно-научные, исторические, экономические, юридические. **Педагогический факт** – это тот или иной тип педагогического отношения. Человек может вступать в различные отношения – нравственные, познавательные, эстетические, трудовые и пр. В основе педагогического отношения всегда лежит стремление изменить человека, воздействовать на его внутреннюю позицию, поведение и деятельность, руководить формированием его личности. В педагогическом факте всегда представлена его оценка в соотношении с его целью.

Собранные факты, пусть даже превращенные в факты научные, еще далеки от того, чтобы сыграть какую-то эвристическую роль в творческом процессе. Открытие истины, закона, закономерности всегда опосредовано познанием всего класса явлений, к которым относится каждый установленный факт. Отсюда – неизбежность **классификации фактов** как серьезного и закономерного этапа на пути к творческому решению.

Развитие педагогической практики, ее богатство и сложность порождают огромное многообразие педагогических фактов. *По формам описания* среди педагогических фактов выделяются факты качественные и качественно-количественные, простые и сложные, факты-события, факты-ситуации (процессы), факты несуществования.

По уровню обобщенности педагогические факты подразделяются на факты индивидуальные и массовидные, единичные и общие (факты-резюме). В зависимости от повторяемости зафиксированных в них связей общие факты могут выступать как динамические и как статические. Последние отражают общий итог, усредненный результат, тенденцию, не совпадающую с каждым отдельным случаем, входящим в массовую совокупность.

По отношению к закону одни педагогические факты выступают как типичные, существенное явление (закон в них выражается очень полно, проступает со всей отчетливостью и очевидностью – типичные факты), другие – выражают закономерность отдаленно, косвенно (нетипичные факты), а некоторые вообще являются отклонением от нее (отрицательные факты). Отрицательные факты помогают установить границы данного закона, условия, в которых он действует, они являются толчком к раз-

работке новых подходов, новых теорий, нового, более глубокого научного объяснения педагогических явлений.

Сохраняет свою глубину мысль К.Д. Ушинского о том, что «большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем, остаются только фактами, не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт делается правилом воспитательной деятельности педагога... Связь же фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание» [3, с. 18, 19].

Крайне важно отличать факт от мнения о факте. Как бы это ни звучало парадоксально, легче отделить теорию от факта, чем факт от теории, легче выделить субъективное в содержании теории, чем в факте. Каждый человек, убежденный в том, что он излагает факты, и только факты, обязательно вводит в изложение каждого факта что-то от самого себя.

Нельзя выбирать факты случайно. Выбираются только те, которые всеми своими гранями включены в систему связей с массой других явлений, имеют высокую степень проникновения в предельно большое число объектов реального мира и науки, т. е. факты, неоднократно повторяющиеся в многочисленных решениях и нерешенных проблемных ситуациях.

Накопление педагогических фактов нередко отождествляется с коллекционированием различных приемов, оказавшихся удачными в работе отдельных учителей. Но составленная из этих отдельных удач, находок, зачастую не носящих закономерного характера, а определяемых своеобразием ситуации, особенностями личности учителя, «педагогическая система» по существу представляет собой педагогический конгломерат, который, не вскрывая никаких существенных закономерных связей в процессе воспитания, содержит искусственное соединение отдельных разрозненных случаев педагогической практики.

Факт действительности только тогда становится фактом науки, когда он трактуется, интерпретируется не субъективно, не «на глазок», а с позиции определенной теории. Отчасти справедливо замечание Клода Бернара: «Факт сам по себе ничто, он имеет значение лишь благодаря идее, с которой связан, или доказательству, которое он дает». Только теоретическое осмысление фактов позволяет разрушить привычно переносимые из житейской практики в научную педагогику способы суждения, влекущие за собой вредную для педагогического знания иллюзию очевидности.

Подчеркивая важность накопления объективных фактов, уместно заметить, что одного этого недостаточно. В педагогических исследованиях далеко не всегда глубоко анализируются отношения между фактами, условия их возникновения и функционирования, причинно-следственные связи между условиями обучения (воспитания) и его результатами. А иногда допускается прямое соотнесение того или иного педагогического воздействия с его конечными результатами.

Для измерения результатов опытно-экспериментальной работы исследователи прибегают к срезам как совокупности нулевых и контрольных отметок, характеризующих условия и состояние, в которых находится исследуемый объект. Обращаясь к срезам, многие диссертанты не всегда отдают себе отчет в том, что сами личностные качества неизмеримы, измеримы лишь их внешние проявления. Эти проявления могут быть представлены в виде распределения по возрастающим рангам или ступеням и подвергаться количественной характеристике. Наличие такой характеристики открывает широкие возможности для применения методов статистического исчисления и анализа.

В связи с этим представляется необходимым обратить внимание на различные варианты измерения уровневых характеристик изучаемых явлений. В большинстве случаев для этой цели используется оценивание – рейтинг. Поскольку полученные таким образом оценочные суждения кладутся в основу довольно серьезных обобщений, то крайне важно проанализировать, во-первых, насколько адекватно понимают опрашиваемые смысл поставленных перед ним вопросов; во-вторых, как часто оцениваемые явления (качества) встречаются в их личном опыте; в-третьих, на базе каких эталонов (критериев) они формулируют свои оценочные суждения. К сожалению, именно эти моменты нередко остаются вне поля зрения исследователей, что создает опасность подменять экспертную оценку простым рецензированием или авторитарным суждением компетентных лиц.

В дополнительном методологическом анализе нуждается процедура наблюдений, без которой не обходится ни один исследователь. Здесь особого внимания заслуживает выбор тех эмпирических референтов (непосредственно наблюдаемых явлений), по наличию или отсутствию которых судят об изучаемых характеристиках личности и ее деятельности. Между тем не всегда проводится оценка диагностических возможностей выделенных единиц наблюдения, а математическая обработка таких единиц часто осуществляется без их предварительной проверки на однородность. В подобных случаях «ссылка на математику» лишь маскирует недостаточно высокую исследовательскую культуру, таит в себе опасность некорректных выводов и рекомендаций.

В значительной мере педагогические исследования строятся на основе мысленного эксперимента. Отсюда – стремление увидеть любое явление во всей его сложности и кажущейся простоте, попытка проникнуть внутрь человеческой системы, заметить и понять, как внешние механизмы отражаются в сознании человека, в его внутреннем субъективном состоянии, а затем предугадать, к каким действиям внешнего порядка приведут эти внутренние изменения.

В диссертациях по педагогике высшей школы все чаще находят применение различные методы тестирования: тесты успешности (шкала оценок знаний), тесты профессиональной пригодности (соотнесение имеющихся личностных свойств с профессиограммой), проективные тесты (выявление черт характера и мотивов деятельности). Корректное и профессио-нальное использование тестов надо только приветствовать.

Как показал опыт, большим потенциалом обладает метод сравнительной диагностики. Суть его заключается в том, что проводится сравнительный анализ конечных результатов педагогического воздействия по совокупности показателей на разных фазах обучения и воспитания. Обнадеживающие результаты дает сочетание качественно-количественного, корреляционного, факторного и дисперсного анализа.

Если кандидатская диссертация – это повесть или новелла, то докторская диссертация может быть отнесена к романному жанру. Докторская диссертация представляет собой творческое открытие ученого: новой проблемы науки, нового научного направления, принципиально нового подхода к решению крупной научной проблемы. Во всех случаях имеется в виду труд, имеющий фундаментальное и научно-прикладное значение.

В докторской диссертации отражается единство методологии, теории и технологии педагогики. В этом единстве выражаются научная эрудиция диссертанта, его способность конструировать методологические подходы, эффективную теорию, являющуюся основой для новых педагогических технологий обучения и воспитания.

Докторская диссертация по педагогике высшей школы неизбежно выводит соискателя на междисциплинарный уровень исследования, на стык педагогики с социологией, философией, психологией, физиологией, с необходимостью математической обработки обширных эмпирических данных. На межнаучном уровне проявляются широкая общенаучная подготовка, творческий интеллект исследователя.

С этим связаны и способность диссертанта конструировать оригинальные методы (методики) исследования в сфере педагогики, так как общепедагогический инструментарий исследований приобретает в сфере вузовской педагогики свою неизбежную специфику применительно к личности студента, педагога, студенческих (педагогических) коллективов.

Докторской диссертации должен быть присущ эвристический потенциал с тем, чтобы в русле новой проблемы (направления, подхода) могли возникнуть серия оригинальных исследований, новая научная школа. Качество диссертационных работ по педагогике напрямую зависит от методологической культуры исследователей.

Для общей ориентировки хотел бы представить **рекомендации ВАК**.

Научная новизна исследования характеризуется тем, что в нем:

- раскрыто содержание новых, ранее не изученных понятий;
- выявлены новые существенные признаки известных научных понятий;
- обогатена новая научная идея в рамках известной научной концепции.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем:

– использованы все методы научного исследования при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т. п.;

– изложены идеи, аргументы, доказательства, подтверждающие или опровергающие тенденции, научные факты, выводы, этапы, стадии, факторы и условия;

– обновлена концепция, содержащая теоретические предпосылки для решения важных практических задач;

– создана теория, позволяющая объяснять сущность и прогнозировать развитие сложных процессов в сфере образования.

Практическая значимость исследования:

- очерчена сфера применения теории на практике;
- создана нормативная модель проекта эффективного применения знания в реальной педагогической действительности.
- даны рекомендации для оптимизации и достижения более высокого уровня организации деятельности.

Литература

1. Ленин, В.И. Полное собр. соч. / В.И. Ленин. – Т. 29. – С. 195
2. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – С. 3.
3. Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – Т. 2. – С. 18-19.

Д. И. Фельдштейн

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Развитие педагогической и психологической наук в современной обстановке предполагает не просто развертывание и углубление исследований, ориентированных на определенные исторические изменения. Это было характерно для научного роста в предыдущие периоды. **Ныне же возникла острая необходимость выработки новой стратегии и определения на ее основе главных направлений деятельности ученых педагогов и психологов с учетом степени и глубины кардинальных подвижек, принципиально изменивших человеческое сообщество, где сформировалась специфическая ситуация, которая, во-первых, обусловлена глобальным общемировым кризисом и многоплановыми структурными преобразованиями. Они проявляются во всех областях жизнедеятельности людей и ставят огромное число проблем, вызывая интеллектуальное, духовное, эмоциональное, физическое напряжение человека. Во-вторых, это обусловливается изменениями, которые произошли в экономической, технологической, социальной, культурной сферах собственно российского общества, характер, уровень и глубина которых свидетельствуют о разрушении базовых основ того мира, в котором мы жили совсем недавно. И, в-третьих, обусловливается зримо фиксируемыми изменениями самого современного человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, отношений между людьми, между поколениями людей.**

Благодаря мощному воздействию средств массовой информации, расширению контактов, в частности, в результате миграционных процессов, человек по-новому воспринимает, понимает, открывает мир, который он сам и изменил, и сам в нем изменяется.

Это проявляется в разных сферах и на разных уровнях существования человека – физиологическом, психологическом, социальном, объективно приводя к повышению активности людей, их более глубокой рефлексии на окружающих и на себя, что отражается в перестройке ментальности, смене целей, ценностей, ориентации индивидов.

Изменения эти фиксируются в системе разных наук, в том числе в психологии, педагогике, социологии и др. В результате открываются новые характеристики человека и как личности, и как субъекта деятельности. Но только характеристики, а не реальные его определения.

Отсюда в познании современного человека, возможностей его развития, саморазвития остается много проблем - непознанных и непонятных. И это несмотря на то, что о современном человеке сейчас пишут и говорят многие ученые, фиксируя, например, и у детей, и у взрослых недостаток ответственности, повышенную тревожность, агрессивность, качественные изменения в межличностных, межгрупповых отношениях, в отношении к различным обстоятельствам жизни и прочее. И все же следует признать, что до сих пор не определен объем и характер происшедших изменений, не выявлены все тонкости и особенности развития именно современного человека, потенциал его способностей и возможностей как деятельного субъекта.

Данное обстоятельство не просто резко повышает ответственность ученых психологов и педагогов, но и настоятельно требует разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, социального, личностного развития человека в ходе состоявшегося выхода его в открытое всемирное пространство, в том числе и через Интернет, что изменяет характер и общения, и деятельности, и сознания, и мышления, и речи, а также всю структуру педагогического взаимодействия.

Возникла насущная потребность системной организации целенаправленного научного поиска по ряду новых, приоритетных направлений.

Обозначим хотя бы некоторые из них.

Первое направление связано с тем, что в отличие от прежде преобладавшей в гуманитарных, общественных науках тенденции, когда человек рассматривался в соотнесении с различными сторонами жизни – оценивались его возможности как производительной силы, определялись средства, владея которыми, человек действует, овладевает знаниями, техникой, **в качестве ведущей пришла (при сохранении, конечно, и названной тенденции) проблема самого человека** – и как существа биологического в общей универсальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического прогресса.

Поэтому сейчас актуализировались не просто задачи аккумуляции

и мобилизации всех знаний о человеке, но потребность в специальном изучении, понимании специфики именно современного человека, в том числе осмыслении особенностей его функционирования, условий сохранения его устойчивости в весьма неустойчивом обществе, что открывает возможности для дальнейшего продвижения исследований в раскрытии сущности человека и как носителя развития, и как организующего начала в этом развитии.

Второе направление состоит в изучении самого процесса развития. Проблема развития является одной из наиболее сложных и, по сути, постоянно актуальных в философии, социологии, биологии. В педагогике же и в психологии эта проблема объективно выступает как кардинальная. Практически все работы педагогов и психологов, связанные с изучением человека, направлены не только на выявление конкретных закономерностей, определенных изменений на разных возрастных этапах, но и на раскрытие общих принципов развития. Вместе с тем следует признать, что у нас до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными процессуальные характеристики, структура, эволюционные формы изменений, механизмы и движущие силы прогресса в становлении человека как личности.

Их исследование напрямую связано с **третьим направлением исследований, ориентированных на решение такой важнейшей проблемы, как соотношение в личностном развитии человека биологического и социального.**

Являясь одной из наиболее острых и актуальных, эта проблема выступает, с одной стороны, разделительным барьером по мировоззренческим основаниям; с другой – обуславливает понимание, определение, оценку развития человека как личности, условия и возможности целенаправленного влияния на этот процесс.

Необходимо отметить, что в настоящее время данная проблема приобретает иной смысл, чем двадцать и даже десять лет назад.

Сегодня педагоги, психологи и возрастные физиологи должны стремиться к определению не приоритетов социального и биологического, а выявлять реальное действие социального на биологическое.

Отсюда вычленяется **четвертое направление психолого-педагогических работ, предполагающее поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов,** при вычленении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости человека определенным общественным воздействиям и, во-вторых, внутренней его готовности принятия их и самореализации в них.

В связи с тем, что психологические, социально-психологические изменения человека прослеживаются сейчас исключительно выпукло, мы просто обязаны принять в качестве первостепенной следующую задачу: выяснить и прописать норму психического, личностного развития современного человека, прежде всего, ребенка, живущего сейчас, сегодня и качественно отличающегося не только от того «дитя», которое описывали Ушинский и другие великие педагоги прошлого, но даже и от ребенка

60-70-х гг. двадцатого, только что завершившегося, века.

Предстоит, в частности, установить особенности влияния на когнитивную и мотивационно-потребностную сферу личности современных людей социальных, культурологических факторов, того психологического климата, который создается сегодняшней действительностью. При этом необходимо определить, во-первых, в какой степени сохранились базовые личностные установки, психические новообразования, присущие определенным возрастам; во-вторых, как соотносятся устойчивые характеристики этих возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в современной конкретно-исторической ситуации; в-третьих, выяснить, являются ли новоприобретения структурообразующими в личностном развитии или лишь фиксируют процессы временного порядка.

Пятое направление аккумулирует работу по научному определению детства и как особого состояния социального развития, и как особого слоя общества. При этом педагогам и психологам важно не только выявить закономерности развития детства, но и установить их направленность, динамику, интенсивность изменений, приводящих к появлению новых характеристик. Предстоит создать большие проблемные полотна, аккумулировать иерархизированную систему показателей, позволяя улавливать все то новое, что происходит в пространстве детства. Здесь остро необходима и глубинная корректировка периодизации современного детства как научной основы модернизации системы образования.

При этом предстоит, во-первых, выявить сензитивные возможности психического развития в каждом возрастном периоде онтогенеза (не только к развитию речи и мышления, но и к развитию потребностно-мотивационной сферы личности, произвольного поведения, способностей и пр.); во-вторых, установить предельные возрастные и индивидуальные возможности детей, подростков в усвоении знаний, формировании навыков, умений (что необходимо, в частности, для определения способов преодоления учебных перегрузок детей); в-третьих, определить условия развития творческих способностей, т. е. потенциальных возможностей растущего человека (что позволит обоснованно решать проблемы дифференцированного обучения, воспитания, профессионального самоопределения); в-четвертых, раскрыть «резервы» психического развития современного ребенка, пути их накопления (в том числе и возможности ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы).

Шестое направление связано с организацией интенсивного поиска новых критериев «взросления» растущих людей, определением степени, характера их действия. При этом вычленяется важность изучения нескольких образующих такого взросления: во-первых, раскрытие органических предпосылок становления человека как личности; во-вторых, определение характера и особенностей воздействия социальной среды и системы воспитательных воздействий как условий личностного развития; в-третьих, анализ содержания и закономерностей процесса развития человека как личности и как субъекта действия; в-четвертых, выявление

условий, специфики и механизмов осуществления индивидуализации и социализации в современном мире.

Седьмое направление предполагает проведение целенаправленных исследований, направленных на выявление путей, форм, методов организации дифференцированного обучения детей, подростков, юношества, возможностей построения учебного процесса в средней школе по индивидуальным учебным планам, определения педагогических, методических, психологических оснований модернизации системы образования – общего и профессионального.

Восьмое направление состоит в разработке научных оснований и принципов построения многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия взрослых и детей. Эта проблема обостряется в силу многих обстоятельств, в числе которых нарастающее отчуждение между взрослыми и детьми, которые существенно повзрослели, с одной стороны, с другой – по ряду параметров углубился их социальный инфантилизм. При этом индивидуально локально-разорванно они взрослеют не личностно, не субъектно, а лишь в плане показного поведения. Исследование данной проблемы необходимо для установления путей укрепления преемственности поколений, тем более, что сегодня имеется и нарастает опасность деструктирования всей системы культурно-исторического наследования.

Речь здесь идет не о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о широком социокультурном плане взаимодействия поколений, что требует разработки и новых методов анализа сложнейших процессов взаимоотношений людей не только по вертикали: дети – взрослые, молодые – пожилые, но и по горизонтали: различные социальные группы, структуры, общности.

Девятым направлением выступают исследования в сфере акмеологии, в основе которых лежит феномен акме (состояние подъема, вершины проявления развития человека как личности, профессионала и гражданина), направленные на выявление структуры, характера, специфики, форм выражения и условий оптимизации такого свойственного только человеку явления, как потребность и возможность самоосуществления, заключающаяся в способности быть действенным субъектом, творческие усилия которого принимаются обществом и необходимы ему.

Десятое направление связано с тем, что в современной ситуации резко обострения обстановки во всем мире выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность характеристик этнических общностей, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно взаимосвязанная с этим острейшая **проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности.** Отсюда актуализируется задача развития этнопедагогики и этнопсихологии, разработки, в частности, психолого-педагогических основ воспитания у детей, подростков, юношества личностных качеств, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей.

Одиннадцатое направление состоит в специальном изучении кол-

лективного, распределенного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и учащиеся, и учителя могут получать новые знания одновременно. Однако у них разная скорость их приобретения, разное восприятие, разная реакция.

Современный информационный взрыв кардинально изменил пространство нашей жизни, систему отношений, общения, в том числе и организацию образовательного процесса. Известно, что сегодня весь специально подаваемый растущему человеку материал (от учебных предметов до нравственных установок), как бы широк он ни был, и как бы ни старались родители и преподаватели, находится в одном русле со значительно большим потоком свободной информации, поступающей с экранов телевизоров, компьютера, из Интернета, печатных СМИ, разнопланового общения со сверстниками и взрослыми. Эта неотсортированная информация – не управляемая, не ранжируемая, пресингует детей, подростков, юношей (девушек), оказывает неоднозначное, порой и отрицательное, воздействие на характер их развития. Между тем у нас, во-первых, все еще доминирует греческая модель обучения, суть которой – передача знаний от учителя к учащимся, сидящим напротив этого учителя, модель, дополненная в эпоху просвещения учебной книгой. Во-вторых, большинство школьных учителей и вузовских преподавателей сформировалось в определенной системе мышления, связанной в основном с четко организованной информацией, получаемой через утвержденные программы, рекомендованные книги. Информация же, поступающая к ним сейчас через телевидение и другие источники, накладывается на уже сформировавшуюся у них устойчивую систему знаний и взглядов.

Что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей, прежде всего, от СМИ. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия.

Совершенно ясно, что мы имеем дело с объективным процессом, воздействие которого будет нарастать.

Поэтому исследования педагогов и психологов должны быть направлены на то, чтобы, во-первых, определить психологические условия сочетания существующего информационного прессинга и организованной системы образования детей, молодежи; во-вторых, осуществить поиск психологических оснований процесса обучения в современных условиях, требующих раскрытия путей, возможностей выработки у школьников и студентов избирательного отношения к информации, умения ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний; в-третьих, наработать теоретически обоснованные и экспериментально проверенные рекомендации, как, где и до каких пределов должна осуществляться компьютеризация обучения, чтобы работа учащихся с компьютером не

снижала инициативности их мысли, не обедняла деятельности их творческого воображения и в то же время не уводила от реального мира, способствуя более интенсивному развитию у них качеств активных субъектов познания, труда и общения.

Особым, двенадцатым, направлением выступает разработка научных – психологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг нового поколения, выявление их взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет. При этом важно определить возможности функционального действия учебной книги в нынешних условиях прессинга современной информационной среды.

Тринадцатым направлением выступает проблема времени. В традиционной педагогике рассматривалось устойчивое время – в семье, школе, внешкольной сфере. Но ныне учащийся получает разнообразную информацию вне ранжированного времени. Поэтому важно определить: первое – как сейчас дифференцируется время школьника и студента; второе – каким образом можно и нужно его использовать (в разных возрастах) и третье – как удержать весь накопленный потенциал знаний. Это тем более важно потому, что идею разнообразия свели к безобразию – не вариативности, а разорванности, что особенно болезненно ощущается в гуманитарной области.

Четырнадцатое направление связано с тем, чтобы, выявляя оптимальные сроки обучения в школе, устанавливать не только чему и как учить детей, но, главное, **определять психолого-педагогические условия и механизмы, сущность, структуру учебной деятельности младших школьников,** раскрывая, чем отличается она у подростков, а чем у старшеклассников, памятуя, что основной смысл учебной деятельности состоит в том, что она побуждает и научает учиться, научает самого обучаемого находить знания.

При этом важно не только раскрыть новые способы усвоения, присвоения знаний, стимулирования интереса учащихся к познанию, формирования познавательных потребностей, но и установить, каким должен быть молодой человек на выходе во взрослую жизнь – не только какими знаниями, умениями, но и какими личностными качествами он должен обладать. То есть педагоги и психологи должны ответить на вопросы – на основе чего и что именно сегодня надо формировать, развивать в ребенке, подростке, чтобы через ряд лет он стал полноценным субъектом человеческого сообщества.

Пятнадцатое направление состоит в том, чтобы, опираясь на исследование подвижек в развитии личности, раскрыть возможности усиления эмоционально-волевой стабильности растущих людей, с одной стороны, а с другой – восстановления критериев нравственности внутри детского сообщества, что представляет чрезвычайно важную и тонкую задачу, связанную с **определением путей формирования духовного здоровья ребенка, его жизненных смыслов.** В этом отношении педагогам и психологам предстоит сосредоточить усилия на разработке теоретических, экспериментально-эмпирических основ воспитания, постоянно противо-

поставляя их и выводимые из них технологии тем сторонам в теперешней действительности, которые негативно влияют на молодежь, обедняя ее нравственность, нанося ущерб духовности.

Здесь предстоит, в частности, определить воздействие новых молодежных субкультур, новых социальных связей ребенка при раскрытии условий и механизмов канализирования их влияния и актуализации развития духовных начал, в том числе и психолого-педагогической поддержки саморазвития, самореализации растущего человека. Именно педагогам и психологам-исследователям предстоит определить те формы деятельности, которые позволят молодым людям и осознать свою значимость, и адекватно отнестись к оценкам других.

Шестнадцатое направление исследований составляет работа по определению социальных механизмов поддержания духовного и физического здоровья детей. Именно здоровья, а не только изучение степени нездоровья – инвалидности, различных патологий, задержек и отклонений. В этом плане необходим комплексный труд педагогов, методистов, психологов, физиологов, так как речь идет не просто о характере учебной нагрузки, особенностях организации образовательного процесса, отношениях учителей и учащихся, специфике применения новых технологий, а о поиске возможностей оздоровления школьной среды в целом. Ибо ее неблагополучие ведет к нарастанию личной тревожности учащихся, дидактогенным неврозам, психическим отклонениям, снижению интеллектуального потенциала детей, развитию пограничных состояний.

Особой проблемой выступает здесь эмоциональная неустойчивость самих педагогов-практиков, что отражается и на школьниках. В медицине и в психологии существует термин «ятрогения», означающий негативное действие слова на состояние здоровья человека. Так вот, психотравмирующие аспекты речевого поведения учителей – это тоже важная тема для психолого-педагогических исследований. Тема, решение которой тесно взаимосвязано с **семнадцатым направлением – определением специфики личности и деятельности современного учителя, процессуальных особенностей его развития.** И хотя имеется немало работ, посвященных выявлению путей формирования готовности к профессии педагога, к сожалению, значительно меньше исследованы возможности и критерии достижения педагогической зрелости. Здесь необходим дифференцированный подход, связанный как с установлением возрастных, половых и иных различий, так и со сложным сочетанием традиций и перспективных новаций в системе педагогического образования.

Восемнадцатое направление связано с поиском путей принципиально новой постановки школьной психологической службы – не как «скорой помощи» при возникновении сложных ситуаций, а как составной части образовательного процесса. Речь идет об особой психолого-педагогической деятельности, предполагающей новый уровень отношений и требующей развернутых теоретических разработок и экспериментальных поисков, необходимых для выработки четких позиций и адекватных приемов.

Наряду с решением данной проблемы необходимо в более широком пла-

не определить теоретические основания и структурировать оказание многоплановой психолого-педагогической помощи людям разных возрастов в связи с ростом нервно-психических, в том числе посттравматических, расстройств, что особо актуализирует вопросы создания системы действенной психологической и социально-педагогической реабилитации.

Девятнадцатым направлением выступает определение эффективных и неожиданных путей противодействия наркомафии с ее разветвленной, хорошо отлаженной и хорошо оплачиваемой сетью.

Уместно вспомнить, как боролись в США с курением: удалось убедить людей, прежде всего молодых, что курить не только вредно, главное не это (кто из подростков реагирует, тем более, получая кайф, на вредно – не вредно), главное – это не модно.

Сегодняшняя задача, остро вставшая перед педагогами и психологами, состоит в следующем: как внушить (косвенно, понятно, на бессознательном уровне) подросткам, юношам, девушкам, что употреблять наркотики не модно, или найти другой, но обязательно работающий, а не провозглашаемый метод в общей системе определения условий профилактики и коррекции отношений личностного развития, преодоления разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических зависимостей.

Двадцатым по порядку, но важнейшим по сути выступает направление, связанное с изучением условий и механизмов формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и достойных человека ориентаций, при выявлении условий, путей нивелирования квазипотребностей, квазиинтересов детей, подростков, юношества.

Особую значимость приобретают исследование возможностей и механизмов преодоления инфантилизма, духовной опустошенности, тревожности растущих людей, поддержка и развитие их социально значимых инициатив гражданско-патриотической направленности.

В этом плане педагогам и психологам исключительно важно поставить и решить проблему будущего в развитии человека как личности. Известно, что в предшествующие времена, еще 20-30 лет назад, тема будущего в системе образования, особенно воспитания, была достаточно действенным моментом. Дети, в основной своей массе, и мечтали, и представляли, кем они будут, кем станут, когда вырастут, т. е. у растущих людей активно формировалась установка на будущее, структурированная, имеющая пространство.

Сейчас же, судя по имеющимся данным, такая установка наличествует у весьма ограниченного числа подростков, юношей, девушек. И то, как правило, она связывается не с их интересом, потребностью, а с достаточно размытым представлением о возможности благополучной, зажиточной жизни. При этом зачастую интересы молодых людей и ожидание будущего расходятся.

Представляется необходимым выделить проблему будущего, включив ее в исследование тем, связанных с вопросами развития интересов, ценностей, потребностей, мотивов, т. е. инъецировать в процесс обучения и воспитания компонент ожидаемого будущего.

Круг актуальных педагогических и психологических проблем, конечно, не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире. В настоящее время перед учеными открывается многомерное пространство новых задач, новых тем, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения экспериментальных работ. Например, по вопросам раскрытия особенностей основных познавательных процессов – восприятия, памяти, мышления у детей разных возрастов, раскрытия их общих и специальных способностей, развития детской одаренности или по основам реабилитации детей с особыми нуждами, а также по проблеме психологической поддержки беспризорных ребят, социальных сирот и по многим, многим другим проблемам, ждущим своего решения.

№

РАЗДЕЛ II

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. Казначеев

ИДЕИ ХОЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ БИОЛОГИИ И МЕДИЦИНЕ И РАБОТЫ Н.Ф. ФЕДОРОВА ОБ УПРАВЛЕНИИ ПРИРОДОЙ (ИДЕИ ПРОЕКТИЗМА)

Пятнадцатого декабря 2003 г. исполнилось 100 лет, как ушел из жизни крупнейший российский мыслитель – теофилософ Н.Ф. Федоров. Его идеи проектизма, видения будущего и настоящего, по-новому ставят проблему, казалось бы, самого широкого взгляда на строительство ноосферы, пневмосферы в свете работ Тейяра де Шардена. Обращение к учению Н.Ф. Федорова заставляет современное естествознание и медицину вновь вернуться к идеям целостности, холизма, поскольку идея холизма и есть содержательность методологической основы, которая и определяет целостность учения самого Н.Ф. Федорова, его «Общего дела». Напомню, что отнюдь не биолог и эволюционист, а военный специалист Я. Сметсон в своей книге «Холизм и эволюция» (1926) попытался выразить идею, что «... холизм – это процесс, которым управляет начало творческого эволюционного неизвестного явления, этот процесс и есть новая целостность». В ходе самой эволюции формы материи, по его мнению, преобразуются и обновляются, никогда не оставаясь постоянными. Холистический процесс, по мнению ряда советских философов, по существу отвергает закон сохранения материи. Носителем всех органических свойств в этом понятии холизма Я. Сметсона объявляется чувственно не воспринимаемое материальное поле, подобно лейбницевской монаде, остающейся постоянной при всех изменениях организации [4]. В этом труде Я. Сметсона целостное, или целость, трактуется в холизме как высшее философское мировоззренческое понятие, синтезирующее в себе объективное и субъективное. Оно провозглашается «последней реальностью универсума». По существу, в понятии холизма – это высшая конкретная форма органической целостности человеческой личности. Как известно, позднее (в советский период) холистические работы Я. Сметсона были объявлены идеалистическими, и постепенно сама идея холизма, выраженная ее автором, исчезла, а понятие целостности используется в терминах функционирования систем, их взаимодействия и, по сути, точного определения в современном естественно-мировоззренческом философско-научном аспекте целостность не имеет.

Занимаясь много лет процессами адаптации, наблюдая больных всех возрастов в их болезненных процессах, занимаясь развитием идей этногенеза Л.Н. Гумилева, углубляясь в идеи В.И. Вернадского, я должен

сказать, что понятие целостности в современном, мировоззренческом, философском аспекте требует большого внимания. Я выражу свои мысли по данным, которые есть в наших работах [6] и в литературе, которой мы владеем. Холизм надо понимать как процесс непрерывный, существующий в косном мире и в мире живого вещества. Это процесс нашего интеллектуального становления, преемственности, процесс, содержащий в себе не только квантово-физические процессы или механизмы, но и биологическое квантование, где эффект дополнительности и Гейзенберга, и Бора нас не удовлетворяет, поскольку субъектом является сам человек с его интеллектом, с его филоонтогенезом и он сам должен изучать этот филоонтогенез, свою психологию, природу интеллекта и космоса. Значит, по существу, между субъектом, который изучает, и объектом, который сам становится в истории субъектом, возникает проблема, что же мы изучаем? Если мы изучаем живое вещество, самих себя, тенденции биосферного или ноосферного мира, движение к точке Омеги по Тайяру де Шардену или точке, о периоде которой говорил Н.Ф. Федоров, что же содержится в этом определении? Мы полагаем, что холистический механизм в косной природе не имеет целевых функций, поэтому аксиологического содержания в косных процессах, если это не касается только рукотворных конструкций механизмов, электронных устройств и т. д., нет, если не считать саму идею космоса и космического процесса как некое вселенское живое начало. О вселенском живом начале, об антропных принципах, сформулированных рядом физиков и нашим космологом К.Э. Циолковским, мы уже писали. Для живого вещества, по видимому, холистический процесс требует введения аксиологической части. В зависимости от этого аксиологического видения деонтологические, онтологические аспекты требуют более серьезного внимания. Если процесс аксиологичен, то в меру нашего интеллектуального видения возникает формулирование цели. Высшую форму цели, надо полагать, уже формулировал В.И. Вернадский, выражая ее в идее автотрофности человечества на планете (1923); в ранних работах это сформулировано в идеях «Общего дела» Н.Ф. Федоровым в его управлении природой, у Т. де Шардена стремление к точке Омеги содержит этот же аксиологический аспект, так же как и само учение о превращении биосферы в ноосферу, хотя оно и финалистично, и непонятно чем же оно должно закончиться; видимо, и здесь тоже скрыт аксиологический смысл.

Итак, **холизм – процесс живого вещества, процесс жизни, жизнедеятельности, интеллектуальные механизмы целостного мира на планете Земля, людей и в Космосе.** Кто определяет, как определяет и на самом ли деле определяются какие-то аксиологические горизонты его целеполагания ?

Опасны и телеологические положения. Если согласиться с холизмом-процессом, то возникает вопрос: в каком пространстве-времени он существует? Если во времени физического отсчета и подчиняется логике квантовой физики, тогда это физическое время (хотя выделяют механическое, геометрическое, химическое время), и все это те же самые отчетные идеи физического косного маркера. Если же это живой, интеллектуальный космопланетарный процесс, то тогда в каком времени он длится?

Если это не физическое время, а дление, о чем писали А. Бергсон, В.И. Вернадский, то, в каком пространстве и времени существует живое вещество? Или это пространство того неравномерного космического эфира (есть разные физические термины), где присутствует живое вещество (или само пространство это и есть живое вещество?),

и надо ли включать так называемый эфир-торсионный неравномерный поток, в котором мы существуем, и те потоки, которые мы не знаем, в сущность пространства энергии-времени Козырева? Это ли пространство включается в сущность самого живого процесса прокариотов, эукариотов, животных, самого человека и нашего интеллекта на планете? Или это есть образование суигенерис, которое может существовать только в пространстве неравномерного эфира, где это пространство остается лишь обязательным условием эволюции космических процессов. Это сложная задача.

Если вернуться к такому понятию, то, по существу, и в современной литературе, в литературе наших эволюционистов процессы онтогенеза рассматриваются не с точки зрения аксиологии, т. е. должного в передаче своих свойств своим потомствам (поколениям). Поэтому в теории филэмбриогенеза (А.Н. Северцова), и в работах И.А. Аршавского, А.Д. Слонима очевидно звучат вопросы аксиологии: для чего, на сколько и куда движется данный поток, процесс жизнедеятельности живого вещества. Сегодня в меру преобладания сугубо макромолекулярных, физических доминант, гипотез и утверждений, кризисных парадигм мы незримо все более и более виртуально выделяем «аксиологию», называя ее здоровьем, долгожительством, продолжением рода, сохранением генетических аспектов в эволюции. В самой природе существует масса примеров, когда действительно не известные нам потоки и силы продолжают эволюционную смену поколений. Жизнь в ее физическом времени (продолжительность) на планете для человека рассматривается как видовой признак. Значит, если бы нужно было «эволюционному механизму» протогомид и самих людей гомо сапиенс продолжать свою деятельность дальше и необходимо было бы жить не 70, а 100, 200, 300 лет для сохранения вида, то, по-видимому, этот индивидуальный видовой срок жизни был бы продлен. Таким образом, многие вопросы аксиологии, которые сегодня трактуют сроки, процессы старения, историческое здоровье, природу интеллекта, его потенции, таланты и т. д., и, наконец, организации самого общества, этносов, их социально-историческое значение, переплетаются и требуют в холизме выделения нескольких горизонтов.

Несомненно, холистическим аспектом процесса жизнедеятельности на планете Земля, развития и функционирования человечества являются пределы необходимости сохранить живое вещество, функционирующую биосферу на планете и не превысить невозобновимые резервы жизнедеятельности самой биосферы и человека (энергисточники, резервы питания, пресных вод, атмосферы, селитебного пространства, электромагнитных, физических, химических констант среды, включая и изотопические спектры элементов, о чем говорил В.И. Вернадский). В этом холистическом неразделенном процессе биосферы и человечества

на планете Земля необходим (с нашей точки зрения) поиск механизмов возникновения живого вещества (самой жизни). По-видимому, в этих процессах до появления прокариот, затем эукариот присутствовали постоянно автотрофные процессы, а позднее материал и энергия веществ автотрофного мира. Автотрофные процессы стали закрепляться в нанобактериях, хлорофилле водорослей и растений [1].

Автотрофность, вероятно, сохраняется сегодня в глобальном виде — из недр планеты на поверхность выбрасывается необходимое количество элементов с их спектрами определенной изотопии. Если этот планетарный обмен (пополнение из недр изотопических форм атомов, о чем писал В.И. Вернадский) будет нарушен, синтез на поверхности Земли питательных веществ, необходимых для жизни, затормозится, извратится, что приведет к гибели биосферы и человечества.

Далее, палеоэкологические принципы в сохранении жизни, жизнедеятельности человека сегодня так же очевидны, как хроноэкология. Древнейшие соединения, которые соответствовали прокариотам, далее характеризовались тем, что, усваивая на поверхности Земли автотрофно-синтетическое начало органики, накапливали в почвах (гумусе), воде соответствующие элементы мелкомолекулярных органических соединений. Возможно, это были отдельные фракции молекул полисахаридов или других соединений, т. е. поверхность «биосферы» с ее почвенным покровом есть, по существу, планетарный организм. Этот почвенный покров, который, по сути, тотально ассимилируется, продолжает пока усваивать из почвенного начала скрытые, мало известные нам химические, биологические компоненты, вновь обогащает этот «организм». Компоненты вновь возвращаются в почву, накапливаются, меняется их соотношение, но то, что происходило за последние миллионы лет, накапливаясь в органике, водных структурах, сегодня обеспечивает в питании содержание жизненно необходимых элементов. Не случайно использование древнейших структур косного вещества, палеобактерий, остатков древнейших животных, растений — все вместе создает набор палеоэкологических компонент, без которых состояние человека, репродуктивная активность, его питание, дыхание и жизнедеятельность невозможны. Необходимо обратить внимание на ускоренное внедрение различных добавок к пище — это увлечение. Хочется отметить новые направления производства — леофильную сушку продуктов (корнеплодов, фруктов). Их использование как бы возвращают нас к глубинам палеоэкологических основ жизни. Это новая практика экологии.

Глобализм, как процесс живого вещества на планете, отражает холистический принцип сохранения планеты, живого вещества и человека на ближайшие века (дальнейшие прогнозы затруднительны). В таком предвидении мы четко должны понимать, что наука, все больше основываясь на физических мировоззренческих конструкциях, увлеченная сегодня генетическими кодами и объясняя генетическим кодированием эволюцию, пытается проектировать человека, его здоровье и виртуально навязывает этот проект. По своей сущности мы возвращаемся к идеологии матрицы, когда на ближайшие 50 или более лет

с «помощью» ученых это виртуальное по своей природе представление будущего (не реальное) номинируется как закон, как необходимость, как проект, тот опасный проектизм, о котором писал Н.Ф. Федоров. Значит, вся технология, техносфера, медицина, биология, социальная экологии, эндо- и экзозекология – все устремляется на этот проект, но в жизни, по-видимому, это не всегда соответствует реалиям. Каждый отрезок жизни поколений, их смены характеризуется новыми началами жизнедеятельности, новыми проектными структурами, самой эволюции – процессом холизма. Заболеваемость в XX в. (вирусные, бактериальные, токсические, социальные заболевания) объясняется особенностью специфики генома (нанобактерий, которые открыты в метеоритах космического происхождения) и воспринимается как сущность единственным процессом иммунитета, инфекции с точным пониманием генома, антитела, прививки и т. д., – по существу, мы навязываем единственный проект будущему, так же как навязывали тотальные проекты антибиотиков.

Нельзя уничтожить бактерии в биосфере и человеке, иначе «стерильный» организм должен будет войти в «скафандр» и погрузиться в некое фантастическое пространство стерильности, где он все равно погибнет. Проектизм в программе «борьбы» со старением, с хронической патологией виртуален.

Особенно опасен глобализм, где реализуются сегодня экономические системы, овеществленные ценности глобализируются экономически и политически. Земная, водная поверхность и т. д. все больше лишаются незаменимых, невозстановимых компонентов. Глобализм на базе современных социально-экономических противоречий духовных (религиозных) конфликтов (север и юг) в будущем столкнется в социально-экономических и неизвестных эколого-биологических конфликтах. Это виртуально-тупиковый проектизм. Такой глобализм нельзя относить к холизму, это антихолизм, и никакой истины, аксиологичной содержательности в таком холизме нет.

Поэтому перед медико-биологическими, эволюционными, антропологическими и гуманитарными науками стоит новая задача: вырваться из «недр» физических объятий, из недр присвоения физическим законам некоего первоначального, почти божественно-тотального принципа (теодицеи Г. Лейбница) и найти в сущности интеллекта, в сущности живого вещества тот холистический механизм процесса, о котором мы говорили выше. Несомненно, что возврат к идеям Я. Сметсона и его продолжателей, а именно, его представлениям о холизме более всего соответствует фундаментализму XXI в., постпостклассической науке (третьей волне А. Тоффлера), однако надо помнить, что постпостклассическая наука является производной нашего интеллекта, где предметом этой же науки и является сам человек, его интеллект. Все изобретения – технические, электронные, атомные, энергетические – есть результат деятельности нашего интеллекта, но понять этот интеллект через его деятельность в области косного вещества сегодня уже не возможно.

Мы утверждали это несколько раз [2] и хотели бы обратиться к сообществу ученых, историков, философов о необходимости интегрального

видения мира, места России в этом мире. Это интегральное представление мира глубоко уходит корнями в дохристианские мировоззренческие религии, языческое представление, православно-христианскую веру, но и оно, по существу, является проектизмом, потому что многие духовные и неоспоримые свойства не соответствуют экономической системе. Создание комплексного программного глобального инструментария проблем человека (человечества) должно опираться на определение холизма как процесса, биологического квантования, который превосходит физическую квантовую концепцию. Это взаимодействие пространства Эйнштейна-Минковского и пространства энергии-времени Козырева, о чем писали многие физики, математики и известные ученые. Мы должны создать такую программу проблем человека, где в этажах глобализма присутствует, доминирует верхний уровень холистического космизма. Спускаясь с космизма и углубляясь в астрофизические, физические, атомные, молекулярные, мембранные, генетические конструкции, мы, по существу, уходим от холизма, лишаемся холистических аспектов, входим в виртуальный мир опасного проектизма, о чем предупреждал Н.Ф. Федоров в своих работах.

Для начала **необходимо написание определенных программ, которые определяют холистические свойства живого вещества, его определенные аксиологические шкалы**, дальнейшую иерархию всех этих процессов уже в сущности дления, в диссимметрии пространства Эйнштейна-Минковского и Козырева, других параллельных миров, трактовки антропного принципа К.Э. Циолковского с привлечением новых информационно-технических устройств. В Центре клинической и экспериментальной медицины СО РАМН должна быть развита аксиологическая гипотеза, глобализм с палеоэкологией, хроноэкологией, с синдромами, которые сегодня, несомненно, угрожают человечеству (генетический дефолт, конфликт информационно-генетических процессов, бактериально-вирусных, протозойных (нанобактериальных) миров с миром животных, человека). Это биологические, трофологические аспекты (о которых много раз писалось в отечественной литературе), новая психология – природа интеллекта, которая чрезвычайно ранима, опасна и находится во власти социально-экономических, общепринятых парадигм нашей жизни. Требуются изменения в образовании, мировоззрении молодежи, ее духовности, которая сегодня постепенно превращается в определенную эгоизированную, биологическо-гормональную, террористическую деятельность, так же как в искусстве, в современных СМИ. Именно в этих аспектах, направлениях мы видим дальнейшее формирование идеи проблем человека.

Если сегодня говорить о центральной проблеме, то это проблема адаптации, причем она есть филоногенетическое единство, о чем писал А.Н. Северцов [3], который показывал, что личиночные стадии, эмбриональные структуры могут задерживаться, продолжаться, возникать в поздние периоды; в периоды старения очень важны новые данные по хроноэкологии и т. д.

В геноме человека (97 процентов хроматинового вещества), вероятно, и содержатся информационные системы для блокирования большинства патологических процессов – это будущее медицины. Сегодня так назы-

ваемая геноинженерия, поиски «стволовых» клеток – лишь временный, вынужденный эпизод.

Новое видение и возвращение к теодицее и монадам Г. Лейбница, к зеркалам Козырева, к пространству энергии-времени Козырева, возможность трансперсональных связей, управление клеточными механизмами, которые формируются отнюдь не только за счет генетического информационного резерва, а в полевых информационно-структурных механизмах (А.Г. Гурвич и др.), – поиски способов управления процессами апоптоза, гермезиса – реальная перспектива. Прежде всего, сегодня нельзя клиницистам навязывать канонически проектизм, который утверждается, лицензируется и узаконивается чиновниками, так называемыми управленцами, ибо в сферах более глубоких мы сталкиваемся с проблемой, где волна экзоекологических изменений (включая изотопию атомов) смыкается с эндоекологическими процессами. Граница эндо- и экзоекологии обобщается, стирается, и это новая проблема адаптации. Деление на эндо- и экзоекологию, по существу, уже устарело. Возникает необходимость введения холистической экологии в том звучании мировоззренческого аксиологического смысла, о котором мы говорили. Важно осознать, какие цели, какие отрезки длениия (времени) ставят, определяют в проектах для того, чтобы вмешиваться в сущность самого живого вещества на планете или в сущность личной жизни каждого человека. Возникает вопрос и о бессмертии, и о свободе воли, о чем много говорил Н.Д. Бердяев. Выражая идею Бога-человека, он приближал нас к идеям холизма, которые были высказаны Я. Сметсоном.

Обмен веществ между живой природой и планетарным веществом, обмен веществ общества с природой – это единый поток энергии, информации, материалов, вещества и изменения действительности. Холистический процесс живого вещества в биосфере по своему целеполаганию имеет определенные этапы, свою казуальность. В нашем понимании целеполагающих процессов есть много и прогрессивных, и ошибочных представлений – это объективно-природный процесс, как писал В.И. Вернадский, – это постоянный поток атомов или обмен атомами между косным и живым веществом. Этот гигантский обмен (циркуляция) связан с энергопоглощением солнечной радиации и многих других источников энергии (включая биокосмос) и оформляется в автотрофные и гетеротрофные субстанции самой биосферы. Если же говорить об обмене веществ между обществом, т. е. между людьми, которые могут быть организованы в разные социально-исторические, этнические, политические, государственные, экономические структуры, то этот обмен как бы включает в себя весь механизм обмена между биосферой и косным веществом, но он становится новым горизонтом [5,7]. Здесь этот холистический обмен (процесс), исторический социальный «человеческий геном» через труд движется в две стадии с повышением или снижением значимости целей. По существу, мы уходим в пределы онтологии, т. е. сущности, которая реализуется в постоянной связи и движении природы, и сталкиваемся с гносеологией, где люди могут утверждать суждения, исходя из определенных посылок, как бы внедряться, пытаться

подчинять их себе, влиять на онтологические классификации и их взаимодействия. Суть этого горизонта состоит в том, что через энергию люди, употребляя свое сознание, разум, коллективизм интеллекта, опережают жизнь мыслью. Мысль через материальные энергетические процессы реализуется в те или иные технические устройства и в цивилизацию научно-технического прогресса, информатику, математику, геометрию, науку – все это движется. Труд, который реализует эту мысль, становится в эпицентре, казалось бы, тех социально-исторических прогрессивных (и регрессивных) механизмов, которые существовали и существуют, труд становится в эпицентре экономических систем. Экономические системы, во все времена вечные, оцениваются в тех или иных единицах стоимости. Сами единицы стоимости, их материализация в виде обменных предметов, денежных знаков, валюты и т. д. как бы символизируют затраты труда человеком, которые оцениваются опять-таки в валютных стоимостных единицах. Человек остается, по существу, средством для этого экономического механизма.

Если двигаться дальше, а мысль движется, опережая нашу действительность, встает вопрос об обмене веществ между нашим обществом, которое включает биосферу, и космосом. Обмен веществ между обществом, земной цивилизацией с планетой и космосом – это уже новый уровень. По-видимому, на этом уровне весь трудовой процесс, экономические доминанты должны требовать привлечения новых энергий, новых механизмов или эти механизмы таятся в самой природе, их надо еще открывать. Эфирознергетика в открытом космосе, космический неравномерный эфир, вероятно, становится основой энергопотребления. Это существенно меняет значимость автотрофного процесса, делая его доминирующим в будущем. Освоение космоса – это автотрофность человечества. Таким образом, мы можем выстроить определенные целевые позиции от более простых к более сложным, еще более противоречивым и с более сложным механизмом будущего. Холистический процесс внутри себя структурно очень сложен. Он уходит в онтологические и гносеологические проблемы, но аксиология, т. е. целевые функции, могут быть планетарно глобальными, если планете грозит катастрофа или космически угрожают человечеству. Глобализм движется в сторону обмена человечества с космосом, к автотрофности, к изменению клеточных структур, интеллекта, и идеи холизма снова возрождаются как процесса, но теперь уже не только как процесс жизни в биологическом смысле эволюции, но и в космопланетарном масштабе как процесс вселенского движения.

Напомню диалектику такого процесса, приведя слова Ф. Энгельса (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. – Т. 21. – С. 99): «Самые низменные побуждения – вульгарная жадность, грубая страсть к наслаждениям, грязная скаредность, корыстные стремления к грабежу общего достояния – являются восприимчивыми нового цивилизованного, классового общества; самые гнусные средства – воровство, насилие, коварство, измена – подтачивают старое бесклассовое родовое общество и приводят к его гибели». Если мы внимем в эти мысли, то здесь в онтогносеологическом аспекте видна палитра, которая (только в других проявлениях) сегодня тоже накаплива-

ется и в капиталистических системах, и в нашем, пока неопределенном переходном обществе России. По существу, те же самые отрицательные флюктуации обмена веществ между обществом внутри себя, с окружающей природой и с космосом сохраняются. Таких примеров немало. Очень поучительно, что сегодня мы направленно, виртуально разрушаем понятие холизма как процесса, как бы укорачивая его на отдельные временные функции. На самом деле процесс движется бесконечно, он должен прогнозироваться очень осторожно. Здесь проектизм, о котором пишет Н.Ф. Федоров, проектность требуют большого внимания, чтобы не свернуть на дорогу виртуального представления мира, во-первых; а во-вторых, не поставить такие целевые функции, которые в обмене веществ общества с самим собой будут террористическими и наметят пути уничтожения биосферы, ее ресурсов и заблокируют переход к автотрофности, которая, возможно, реализуется в наши дни.

Таким образом, мы возвращаемся к постпостклассической философии, антропософии на современном уровне, которая отнюдь не ограничивается перспективой современного образования, воспитания, новых технологий, иммунизации, антибиотиков, генной инженерии. **Мы стоим перед новой проблемой XXI в. – проблемой организации глобального (и регионального) института человека.**

Исторически такими институтами человека были фундаментальные религии, их соборность, в России в том числе православная церковь. Это были центры проблем человека и здоровья со всеми социальными, этическими, духовными и материальными свойствами. В науке такие центры формировались и в средневековье, и в более поздние эпохи. Это были университеты, где «универсум» реализовал сочетание живого исторического начала с косным началом, с их глобализмом. По-видимому, в России формировались институты-универсумы в средние века, далее – академии.

В Петербурге в 1896 – 1898 гг. создается институт холизма на базе лекционного курса о проблемах здоровья человека известным физиологом и социологом П.Ф. Лесгафтом. По существу, этот институт и был одним из первых институтов человека в России со всеми комплексами, начиная от астрологии, заканчивая психологией, здоровьем, анатомией, физкультурой и клиникой. Далее следует назвать институт Н. Рериха в Урусвати (Индия) – под символом знамени мира он выражал холистический, космический аспект. К сожалению, идеи Н. Рериха сегодня уходят в прошлое, их необходимо расширять, усиливать. В Москве философ, академик Н.Т. Фролов пытался создать институт человека, сосредоточенный на социально-исторических, психологических аспектах. Современная антропософия, по существу, продолжает идеи Н.Ф. Федорова. Сегодня, когда медицинские институты переименовываются в университеты (академии), их роль гипертрофируется – никакого универсума живого вещества в этих переименованных медицинских институтах нет, также как в оставшихся из прошлого марксистско-философских кафедрах. Есть угроза вырождения в примитивное, но престижное доктринерство. Нужно внимательно следить за теми ассоциациями, которые формиру-

ют действительно подлинное содержание проблем человека, не отдавая их на откуп современным модным социальным, политическим течениям, экономическим горизонтам и государственным структурам. Это задача современной демократии.

Закончим формулировкой неясных, наиболее ответственных проблем и вопросов. Если согласиться с пониманием самого слова «холизм» как процесса, то этот процесс движется в пространстве Эйнштейна-Минковского и Козырева – это проблема симметрии и диссимметрии этих и других пространств.

В каком пространстве вмещается или сосуществует процесс холизма? Он не может быть остановлен. Эволюция не может называться прогрессивной, или деструктивной, или регрессивной. Слова «регрессивность» или «прогрессивность» сами по себе уже вмещаются в понятие аксиологии и не имеют современного достаточного критерия в том проекте будущего, о котором писал Н.Ф. Федоров. Далее важно понять: если существует холистический процесс живого вещества (жизни), где пределы этого живого вещества? Если говорить о его телесности, то в нашем реальном пространстве гравитации и физического времени телесность есть оболочка того тела, которое зримо улавливается органами наших чувств, ощущениями и приборами снимается и фотографируется. Теперь выявляется, что вокруг такой телесной оболочки существуют многочисленные формы полей, излучений. Они начинают регистрироваться приборами, ощущаются людьми с повышенной чувствительностью. По-видимому, большинство из нас обладают этими свойствами, но они не раскрыты. Значит, если говорить о телесности жизни и процессе этой жизни, то включаются ли в телесность полевые, окружающие его процессы? Если включаются, тогда касательство (взаимодействие) друг с другом людей, животных, растений не просто телесно там, где мы видим непосредственное влияние, оно имеет и полевые «границы» пространства и дления. Эти «границы» могут меняться в зависимости от времени дня, суток, солнечной активности, сезонов года, географических площадок и т. д. Наконец, если существует тело и это тело «входит» в микрокосмос (взаимодействие молекул друг с другом и элементарные частицы), то все они располагаются в потоках неравномерного космического эфира (примем условно этот термин). Спрашивается: эта неравномерная космическая эфирная среда входит в понятие живого тела, понятие живого вещества или нет? Тогда где граница холистического целостного процесса в микрокосмосе? Аналогична или симметрична она этой же проблеме в макрокосмосе? Определяя холизм как целостный процесс живого вещества, нам остается неясной граница его пространства дления (времени), граница в макрокосмосе, где существует много полевых конструкций, малоизвестных современной физике; та же задача остается в микрокосмосе.

Если в микро- и макрокосмосе мы не можем четко определить границы холистического движения живого вещества интеллекта, то возникает проблема ее сопряженности в макрокосмосе и микрокосмосе. Могут ли эти две части объединяться друг с другом? Какова их материалисти-

ческая, естественно-планетарная космическая природа? Здесь, по-видимому, эпицентр вопросов «Общего дела» Н.Ф. Федорова и вопрос бессмертия – не в обычном представлении восстановления всех прошлых тел предков в виде живых людей, а объединение всех прошлых элементов жизни микро- и макрокосмоса в каких-то новых ипостасях холистического движения космопланетарной эволюции интеллекта и космологических антропных подходов и принципов, о которых говорилось выше. Это и есть элементы неофундаментализма в нашем мировоззрении.

Если мы желаем проникнуть в ближайшее космическое пространство, то в какое живое пространство, с каким живым холистическим процессом мы внедряемся? Это новые задачи, новый фундаментализм обобщенной проблемы живого вещества, природы нашего интеллекта наряду с текущими реальными вещами, с историей, с несомненными свойствами процесса. Мы движемся, и это будущее неразделимо с проектизмом, который был в работах Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, Э. Бауэра еще в 1930-х гг., это новые проблемы XXI в., ибо, ограничив понятие живого, интеллекта, психики, психологии, ограничив наше взаимодействие через вещьность, капиталы, единицы стоимости, человеко-часы и глобальные геополитические отношения, мы все более уходим от истинной глобализации, понятия холистического процесса планеты и навязываем себе во многом виртуальные программы. Здесь информатика, синергетика, физика, биология в единстве должны очень тонко и глубоко понять, где пределы виртуального проектизма, от которого могут зависеть тяжелые последствия для самой планеты, проблемы выживания людей, «золотого миллиарда». Заканчивается все это, по-видимому, подсказкой самой природы, которую сформулировал В.И. Вернадский в 1923 г., что мы движемся в эволюции планеты и человечества через биосферные процессы в новую эпоху – автотрофность человечества. Это новая ступень развития отечественного естествознания, и Россия готова начать такие работы во имя сохранения, выживания человечества на планете Земля. Нужно помнить утверждение В.И. Вернадского, что логика науки не соответствует «логике» природы.

Литература

1. **Волков, В.Т.** Нанобактерия (перспективы исследования) / В.Т. Волков, Г.В. Смирнов, М.А. Медведев, Н.Н. Волкова. – Томск: Твердыня, 2003. – 359 с., ил.
2. **Казначеев, В.П.** Выживание населения России. Проблемы «Сфинкса XXI века» / В.П. Казначеев, А.И. Акулов, А.А. Кисельников, И.Ф. Мингазов; под ред. акад. В.П.Казначеева. – 2-е изд., перераб.и доп. . – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 2002. – 463 с.
3. **Северцов, А.Н.** Этюды по теории эволюции / А.Н. Северцов. – Берлин: Изд-во РСФСР, 1921.
4. **Философский** энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 736.
5. **Durr, Hans-Peter.** Sheldrake's Ideas from the Perspective of Modern Physics / H.P. Durr // *Frontier Perspectives*. – 2003. – Vol. 12, №1.

6. Kaznatcheev, Vlail P. Problems of cosmic living space (Tool of Intellect) / V.P. Kaznatcheev // Brain and consciousness. 22-23 Sept. 1997. – Belgrade, Yugoslavia, 1997. – P. 19–26.

7. Zhang, Chang-Lin. Dissipative Structure of Electromagnetic Field in Living Sestems / C.L. Chang // Frontier Perspectives. – 2003. – Vol. 12, №1.

Ф. Ш. Терезулов

ОБРАЗОВАНИЕ И СМЫСЛ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

Вопрос о смысле и сущности человеческой жизни занимал умы многих мыслителей и древности, и современности. За прошедшие века человечеством было выдвинуто множество формул смысла человеческой жизни...

Подтверждая и доказывая и цитатами мудрых людей, и своими мыслями, что человек создан для другого человека, для общества, для прекрасного будущего и т. д., всякий раз приходишь к выводу, что человек существует для чего-то такого, что оказывается за пределами единственной и частной человеческой жизни, за пределами конечной и неповторимой человеческой личности и судьбы.

Однако попробуем взглянуть на проблему смысла жизни с несколько непривычной стороны. Каким бы человек ни был, где и когда не проходила бы его земная жизнь, реализует он, в конце концов, одну сущность, один смысл. Во-первых, выполняя свой долг перед жизнью, все мы явно и достаточно активно участвуем в передаче первой наследственной программы: получив жизнь от родителей, передаем ее своим детям. В наших детях мы видим свое телесно-биологическое продолжение, свое продление и, далее, бессмертие. Однако, родив детей и некоторое время помогая им встать на ноги, продолжаем вопрошать, в чем же смысл последующего продолжения нашей жизни и почему мы печалимся по поводу своей предстоящей смерти? С иной стороны смысл и сущность человека раскрываются при рассмотрении его в контексте развития человечества и образовательного процесса как поступательного от поколения к поколению развития жизни – передачи и преумножения двух программ наследования.

С этой точки зрения образование, которому каждый из нас посвящает едва ли не всю сознательную жизнь, можно понять как процесс прижизненного объединения двух программ наследственности, передающихся из поколения в поколение.

Недаром под натиском окружающей среды эволюционная дифференциация жизнедеятельности людей одной из первых как перспективную и судьбоносную структуру выделила именно образование подрастающего поколения. Образование – фундамент для всей последующей жизнедеятельности людей. С этих позиций образовательный процесс перед просто жизнедеятельностью получает определенное преимущество и

соответствующее обоснование, т. е. изучение образовательной сферы дает в качестве непосредственного результата критически-теоретическое понимание современных тенденций и фактов социогенома, а жизнедеятельность прояснила бы лишь вчерашний день социальных соглашений. Так вырисовываются существенные вехи в развитии социогенома. Поэтому рассмотрение истории образования, сегодняшней педагогической практики и профессиональной подготовки позволяет обнаружить данный генетический процесс именно в тех точках, в которых он достигает достаточно зрелого выражения.

Итак, из-за огромного количества особей и разбросанности по всему земному шару покрыть их единой оболочкой и создать полноценный биологический организм уже не удастся. Функции увязки людей и их дифференциации внутри человечества постепенно берет на себя начавший циркулировать между ними социогеном. На социогеном ложится двойная функция: достраивание человека и одновременно выстраивание тела человечества в целом.

Образование направлено на формирование всеобщей социальной базы, профессиональная подготовка ориентирована на занятие субъектом той или иной конкретной социальной ниши, а разнообразная социальная деятельность обеспечивает гармоничное функционирование соответствующих служб и органов тела человечества.

Современный французский эколог Альбер Жакар, перекидывая мостик от бактерий к человеку, отмечает, что смерть – относительно недавнее изобретение природы, появившееся как следствие борьбы против ... смерти. «Бактерия не может знать, что такое смерть, ведь она просто делится на две, четыре части. Смерть для нее не существует. Понятие “смерть” появилось тогда, когда двое соединились, чтобы произвести на свет третьего. Потому что этот третий – это и не первый, и не второй, не тот и не другой. Это новое существо. Мы себе позволяем роскошь делать что-то новое. А когда делаешь что-то новое, надо освободить для него место. Итак, смерть – результат наличия полов. Получается парадокс: рожая детей, мы стремимся бороться со смертью, а ведь потому, что мы рожаем детей, мы неизбежно смертны» (цит. по: Лаврин А.П. Хроники Харона. – М., 1993. – С. 90).

Коснувшись закономерности биологического наследования, следует приоткрыть истоки второй социальной составляющей. Дело в том, что с образованием частично или полностью изолированных групп естественный отбор вступил в новую стадию. Вместо того чтобы действовать только на отдельные особи, он начал влиять на группы, давая одним возможность распространяться, другим – гаснуть и в конечном итоге отмирать. Повсюду, где группы организмов соревнуются за пищу, пространство, свет или за что-либо иное, важное для выживания и размножения, межгрупповой отбор выходит на первое место по сравнению с отбором между особями в пределах групп. Это обстоятельство имело очень важные последствия. Невозможно было оценивать индивид исключительно по его способности давать потомство и передавать гены последующему поколению; гораздо более важным стало то, что дает индивид для выживания и способности соревноваться всей группе. Так на авансцену выхо-

дят познавательный компонент и социальное наследование.

В эпоху расселения человечества успех в соревновании за землю зависел в значительной степени и от индивидуальной плодovitости. Но достаточно было общине прочно осесть, ее дальнейшее развитие, способность конкурировать и выживание не зависели больше от плодovitости составляющих ее членов; ведущую роль начинали играть люди разумные, запасливые, энергичные и настроенные в духе общности.

В объективно понимаемой культуре, возрождающей полную и истинную жизнь как череду нескончаемой передачи по нарастающей из поколения в поколение однажды возникшей человеческой жизни, жизни отдельных индивидов объединяются в полноводную реку жизни человечества, и биологический смысл отдельных жизней в том, чтобы из этой цепи жизни не выпадали отдельные звенья и тем самым не прервали ее. В этой связи вера в бессмертие не лишена смысла. Проблема лишь в принадлежности бессмертия: конкретному индивиду – участнику эволюции жизни – или всему человечеству как таковому в целом?! Видимо, инстинкт жизни, присущий каждому индивиду, инертность мышления и жажда жизни, когда функции по передаче эстафеты жизни подрастающему поколению в основном выполнены, а настоящая жизнь, кажется, только-только начинается, приводят к мысли о малой ее продолжительности. Поэтому усилия людей в этом направлении выливаются в поиски эликсира жизни, живой воды, философского камня и т. п. Несбыточность данной затеи психологически покрывается суевериями в индивидуальную загробную жизнь, в множественность жизней, в реинкарнацию и т. п. Тем более, первочеловеки Адам и Ева, находившиеся в раю, до грехопадения были бессмертны. Бог, предостерегая их от вкушения плодов с одного из деревьев, сказал: «Не ешьте их и не прикасайтесь к ним, чтобы вам не умереть». Однако запрет был нарушен, и за то, что «открылись глаза у них обоих», за то, что Адам и Ева узнали правду о себе и мире, Бог проклял их. Свой гневный монолог Бог завершил таким обращением к Адаму: «... в поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Бытие, 3, 3 - 19).

В этой связи я склоняюсь к мысли о самоценности познания. Быть может, прав Платон – идеи и мысли бессмертнее нашего сознания и будут звучать в мировом эфире, когда и следа не останется от человеческого пребывания на планете по имени Земля. Вот почему наши дерзновения, наши попытки отнять у богов огонь, вкусить плоды с дерева познания – это не прихоть человека, а великий закон жизни. Ведь яростное стремление к постижению новых смыслов бытия существовало и будет существовать независимо от того, какое значение обретает человечество в ходе своей эволюции. Даже если это знание будет смертельно опасным для людей, и тогда жажда познания будет превозмогать страх перед этой опасностью. Вот почему знания, мысли, идеи – сильнее смерти. Отсюда открывается познание истины человеком как содержание и смысл его жизни, смысл, который дает человеческой жизни это искание истины (С.Л. Рубинштейн).

С другой стороны, при рациональном размышлении, бессмертие людей,

если таковое было бы возможным, может напугать нас страшнее всякой смерти. Как отмечает Н.Н. Трубников, надо просто по-иному оценивать смерть, поняв ее гуманистическую, нравственную сущность. А для этого надо представлять не только «ужас смерти», но и «ужас бессмертия», допустив на минуту, что человек обречен на него и не имеет исхода. Жизнь без смерти была бы бесконечной пыткой, страшнее всякого ада.

Поэтому природа позаботилась о том, чтобы вечное движение жизни стало возможным, замкнув ее в круг. Чтобы жизнь продолжалась вечно, эта же природа позаботилась о том, чтобы каждый индивидуально нес бремя жизни, насадив всем живым существам чувство опасности. Для живых существ чувство опасности есть напоминание о возможной гибели. Страх смерти позволяет им выжить. А если бы знание о смерти не было бы намертво вбито в гены, то все живое на земле погибло бы, перестав страшиться любых опасностей. Чувство опасности в подсознании животного и человека адекватно страху смерти. Но у человека это чувство значительно осложнено приобретенными в процессе жизни культурными навыками, опытом абстрактного мышления, развитием интуиции. Человек способен воспринимать не только прямую, непосредственную угрозу жизни, но и косвенную, отдаленную, выраженную в любой воспринимаемой им коммуникационной системе. Слова «здесь большая радиация» или «у меня в портфеле бомба» могут вызвать панический ужас, хотя сенсорная система человека при этом об опасности не сигнализирует.

В итоге проблема смерти индивида отодвигается к проблеме смерти и выживаемости человечества и/или нескончаемости и бессмертия познания. В принципе, жизнь в индивидуальной бессмертии могла бы иметь смысл лишь в отношении познания. Познание объективной действительности на самом деле бесконечно, а пути его неисповедимы, и без кооперации, обмена и общения могут завести каждого познающего индивида в отдельности в такие научные дебри, откуда им не выбраться самостоятельно. Но более правдоподобным объяснением может быть то, что мозг отдельного индивида, каким бы большим и эффективным ни был, не способен, начиная с нуля и до совершенства, достаточно полно познать действительность. Поэтому-то и потребовались тиражирование и кооперация мозгов не только по горизонтали, между современниками, но и по вертикали времени, между поколениями.

Знания субъективные должны пройти некоторую отстойку, обкатку другими на объективность, проверку жизнью многих. Поэтому, видимо, целесообразнее то, что отдельные субъекты – ученые мужи, сделав сильные открытия, дают им вторую социальную жизнь, а сами с чувством выполненного долга, самореализовав свое предназначение, смысл жизни, удаляются в историю.

Однако вернемся к началу наших рассуждений и заметим, что будущее для человека – камень преткновения: будущее, оказывается, для других, для моих потомков, а не для меня. Будущее для меня – смерть. отождествляя себя с настоящим, а их – с будущим, мы все-таки разрываем ткань человечества, мы не мыслим себя в будущем. Но это не так. Участвуя в передаче двух наследственных программ, мы, безусловно, уверенно вхо-

дим в будущее в двух ипостасях, правда, в обновленной форме. И чего же расстраиваться, если мы, не покладая рук, работаем для себя и сегодня, и в отдаленном будущем. Как видим, человеческие усилия не пропадают даром, и надо отбросить мысли об их тщетности, если, якобы, я, сиюминутный, все равно умру.

Нет, весь я не умру –
Душа в заветной лире
Мой прах переживет
И тленья убежит ...

А.С. Пушкин

Смерть индивида – это всего лишь сброс изношенной оболочки тела, а жизнь мы продолжаем в своих детях, входя к ним постепенно, прижизненно через образование своей второй – социальной наследственной программы.

Как души смотрят с высоты
На ими брошенное тело.

Ф.И. Тютчев

И печаль угасания с уже привычным и обветшалым телом бывает светла, когда чувствуешь, что сумел детям передать самые наилучшие свои качества, а также качества лучших представителей предыдущих поколений или, по крайней мере, при неучастии по некоторым причинам в воспроизводстве населения, сумел все же внести свой вклад познания в общечеловеческую сокровищницу и готов теперь продолжить жизнь в телесах других продолжателей, наращивать своими знаниями их познавательный потенциал, объединяться с другими братьями по разуму для того, чтобы жизнь во Вселенной продолжалась вечно.

Наше тело, несмотря на индивидуально преходящий и бранный характер, также имеет большую историю и коллективный его возраст не поддается измерению. В этом контексте имеет смысл напомнить, что биологическое тело человечества и тело конкретного индивида едины и совпадают. Оно есть коллективное достижение и является предметом совместного коллективного владения (прямого – косвенного, активного – пассивного, непосредственного – опосредованного, прошедшего – настоящего – перспективного и т. п.). Физическое тело наших предков, пока оно не стабилизировалось, вбирало в себя все достижения предыдущих поколений, а тело современного человека, таким образом, содержит и несет в себе всю предысторию телесной организации человечества.

Собственно новая история человечества усилиями многих последующих поколений отражалась и копилась вне тела человека, в социальной сфере, в виде второй наследственной программы. Скажем по аналогии – в социальном теле человечества.

Вот эти очередные, циклически наступающие от индивида к индивиду осознания необходимости объединения двух наследственных программ человечества как целостности и тотальности могут считаться самыми высшими точками развития человечества на каждом временном отрезке. Попытка найти обособленное индивидуальное «Я» вне контекста человечества, вне отмеченных двух его программ наследования, никак не уда-

тся. «Я» – есть только воплощение и некоторое наращение, очередное кольцо в срезе дерева жизни.

Самая заветная цель и самое сильное желание каждого человека состоят в том, чтобы дать совершиться той целостности своего многосоставного существа, которую обозначают понятием “личность”. Достичь уровня личности – это значит, зная о биологическом наследовании коллективного бессознательного (программе сохранения), освоить, осознать вторую социально-наследуемую программу – программу развития – и самому включиться в обогащение последней. Личность – осознанная необходимость и высшая реализация законов жизни. Ведь никто не развивает в себе личность только потому, что ему сказали, будто это дело полезное или благоразумное. Природа еще никогда не внимала доброжелательным советам. Освоение двух наследуемых программ неминуемо приводит к обособлению индивида от коллективного бессознательного. Это – одиночество, и по этому поводу нельзя сказать ничего утешительного.

Дело в том, что как душевная и социальная жизнь людей на примитивной ступени – это исключительно групповая жизнь при высокой степени бессознательного индивида, так и последующий прогресс исторического развития по существу есть коллективное радение и таковым, вероятно, останется. На этом фоне акция личностного развития объективной действительности, на взгляд неискушенного человека, это непопулярное предприятие, малосимпатичное избегание широкого и прямого пути, отшельническое оригинальничание. Поэтому неудивительно, как отмечает К. Юнг, что издавна немногие додумывались до столь странной авантюры.

Однако отмеченные две программы наследственности должны быть ассимилированы и индивидуализированы, поскольку у них нет другого способа ожить, кроме как выразить себя через отдельного индивида. Индивиды же, не осознавая наличие двух наследственных программ, изменяют собственному закону человечества, упускают возможность стать личностью, теряют собственно смысл своей жизни. По счастью, снисходительная и долготерпеливая природа никогда не вкладывала фатальный вопрос о смысле жизни в уста большинства людей. А если никто не спрашивает, не нужно и отвечать.

Экспликация и восприятие внутреннего голоса ныне становится возможным, если за него ручается более или менее аргументированное учение. Человек никогда не сможет подняться выше, если он не знает куда и как. Голос «нутра», голос природы – это голос более полной жизни, более полного и объемного сознания, потребность в формировании внутреннего плана – экспериментальной площадки для актуализации и объединения двух наследственных программ в целостность, тотальность. Ведь недаром становление личности равнозначно приращению сознания, созвучно с просветлением жизни. Расширенное сознание способно воспринять внутренний голос, то, чем страдает целое, т. е. народ, к которому принадлежит каждый, или человечество, частью которого мы являемся, или природы, с которой мы взаимодействуем.

В общем-то только познанием и кажущейся (а может быть, и дейс-

твительной) невозможностью передать последующим поколениям всю полноту и прелести познавательного опыта, переживаний и прочих субъективных впечатлений можно объяснить то, почему мы более всего дорожим личным бессмертием. Всех нас завораживает запах травы, греющий кожу солнечный луч, шелест листвы, вкус икры и брызги шампанского, упругость земли под ногою и тому подобные самые что ни на есть плотские ощущения, которые, как мы убеждены, трудно, а полностью и невозможно передать последующим поколениям. Даже эстетическое наслаждение от искусства связано с нашими сенсорными ощущениями. Мы обладаем двумя взаимосвязанными уровнями отражения действительности: сенсорикой и интеллектом. Если первая связана со всем телом и разбросанными в нем рецепторами и неотделима от него, то второй сконцентрирован в верхних и поздних отделах мозга человека, интеллект может быть объективирован и значительная его часть передана в общечеловеческую сокровищницу. Как мы знаем, интеллект – более поздний продукт цивилизации и возникает из сенсорики, и наш внутренний протест против смерти направлен фактически против навязанной нашему телу роли кокона, в котором выживает бабочка интеллекта.

Примирение, а более того, очарование у человека наступает тогда, когда он всей своей сенсорикой, минуя нижние и средние отделы мозга, поверяет гармонию выстроенного у себя интеллекта, являющегося одновременно сгустком материи и носителем (репрезентом) объективной действительности во всей полноте. Именно «коротким замыканием» сенсорики на конечный продукт интеллекта – на экспериментальную площадку, полным наложением внешнего плана на внутренний, вхождением объективной действительности в свой образ в мозгу можно приоткрыть и объяснить удивительные свойства органа интеллекта, ярко проявляемые в специфических, критических, пограничных условиях (ЛСД-терапия, гипноз, медитация, угроза жизни, клиническая смерть).

Вот что рассказывает одна молодая женщина, попавшая в тяжелейшую автомобильную аварию (монолог взят из книги: Лаврин А.П. Хроники Харона. – С. 86, 87): «За те несколько секунд, пока мой автомобиль был в движении, я испытала ощущения, которые, показалось, охватили века. Необычайный ужас и всепоглощающий страх за свою жизнь быстро сменились ясным сознанием того, что я умру. Как это ни странно, одновременно пришло такое глубокое ощущение покоя и мира, какого я никогда раньше не испытывала. Казалось, я перемещалась с периферии своего существа – тела, заключавшего меня – в самый центр моего «Я», место невозмутимого спокойствия и отдохновения ... Время как бы исчезло; я наблюдала свою собственную жизнь: она проходила передо мной, как фильм, очень быстро, но поразительно подробно. Достигнув границы смерти, я как бы оказалась перед прозрачным занавесом. Движущая сила опыта влекла меня через занавес, – я была все еще абсолютно спокойна, – и вдруг я осознала, что это конец, а, скорее, переход. Описать мои дальнейшие ощущения я могу только следующим образом: все части моего существа, чем бы я в тот момент ни была, ощущали континуум за тем, что я раньше считала смертью. Я чувствовала, что сила, направлявшая

меня к смерти, а потом за ее пределы, будет вечно вести меня в бесконечную даль.

Как раз в этот момент мой автомобиль врезался в грузовик. Когда он остановился, я оглянулась вокруг и поняла, что каким-то чудом осталась жива. Потом произошло нечто поразительное: сидя в гряде разбитого металла, я почувствовала, что границы моей личности исчезают, и я начинаю сливаться со всем окружающим – с полицейскими, обломками машины, рабочими с ломом, пытающимися меня освободить, машиной “скорой помощи”, цветами на соседней клумбе, телерепортерами. Каким-то образом я видела и чувствовала свои раны, но казалось, что они не имеют ко мне никакого отношения – они были лишь частью быстро расширяющейся системы, включавшей в себя гораздо больше, чем мое тело. Солнечный свет был необыкновенно ярким и золотым, казалось, что и весь мир сияет прекрасным светом. Я ощущала счастье и бьющуюся через край радость, несмотря на драматизм обстановки, это состояние сохранялось в течение нескольких дней в больнице. Это происшествие и связанный с ним опыт полностью изменили мое мировоззрение и понятие о существовании. Раньше я не особенно интересовалась вопросами духа и считала, что жизнь заключена между рождением и смертью. Мысль о смерти всегда меня пугала. Я верила, что “мы проходим по сцене жизни лишь однажды”, а потом ничего. Попутно меня мучил страх, что я не успею осуществить в жизни все, что хочу. Теперь я совершенно по-другому представляю мир и мое место в нем. Мое самоощущение превосходит представления о физическом теле, ограниченном рамками времени и пространства. Я знаю, что я часть огромного безграничного творения, которое можно назвать божественным».

Поэтому смерть не противоположна жизни. Смерть – это граница стабильности, цикличности передачи жизни. Смерть сопоставима с рождением. Смерть предполагает рождение, а рождение – через определенный промежуток жизни – смерть. Смысл жизни придает именно ее конечность, тот факт, что мы смертны. Далее, смерть мобилизует нас на реализацию наших возможностей. Смерть – это неизбежный срок истечения наших обязательств перед собой и остальным миром. Смерть есть, как удачно заметил С.Л. Рубинштейн, конец моих возможностей дать еще что-то людям, позаботиться о них. Она в силу этого превращает жизнь в обязанность, обязательство сделать это в меру моих возможностей в русле вышеупомянутых двух программ жизнедеятельности, двух программ наследования, пока я могу это сделать. Таким образом, наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент. Смертность, конечность жизни ставит во весь рост проблему качества жизни, включающую проблему качества образования подрастающего поколения.

Таким образом, рождение человека и его смерть есть крайние и ближайшие точки, между которыми располагается жизнь данного конкретного лица, из которых соткана ткань жизни человечества. Более того, рождение и смерть человека, как вехи, как первый и последний день,

а между ними – вся жизнь индивида, заключают качественную ее наполненность, что позволит выявить сущность жизни, определить и прояснить до конца сущность человеческого становления как персонального освоения и наращивания общечеловеческого знания, познания объективной действительности, как активного участника в передаче опыта человечества по двум его составляющим.

Чрезвычайно важным для нас является то, что предполагается возможность не столько находить смысл как нечто уже существующее изначально, но почему-то до сих пор не найденное, сколько созидать, творить и сообщать его жизни. Смысл жизни – это особый и более поздний феномен. Он появляется только в связи со становлением сознания и образовательного процесса, набором последними «критической» отметки и расширенного развития. Тенденция постепенного созревания проблемы смысла жизни к сегодняшнему дню смещает центр тяжести с вопроса об изначальном смысле жизни, бесплодность которого очевидна, на вопрос об окончательном смысле, позволяя судить и о том, срединном и промежуточном, где мы находимся сегодня, и где этот вопрос имеет неотвлеченный смысл, где он, собственно, и приобретает всю полноту своего значения.

Смысл человеческой жизни можно искать поэтому не в происхождении человека, не в ретроспекции (в конце концов, не так уж важно откуда, от какой обезьяны или от какого «Адама» мы идем), но в перспекции, которая дала бы нам представление о том, куда, к кому и к чему мы идем, а значит, в самом этом движении, в становлении, в человеческом осуществлении и человеческом осмыслении жизни. Ибо как нет сущности без осуществления, так не существует и смысла без осмысления.

Смысл человеческой жизни, таким образом, находится (пребывает и открывается) в становлении, а значит, и в перспекции, как в перспекции находится жизнь новорожденного младенца, и в становлении жизни ребенка, юноши и мужа, человеческая сущность которых выявляет себя не прежде, чем младенец становится личностью. Смысл жизни – в расширяющейся самореализации человека.

Но, значит, человек все-таки становится человеком. Значит, все-таки можно стать им. Можно придать жизни человеческий смысл, но можно и отнять его, если лишить человека участия в передаче двух вышеотмеченных наследственных программ. Значит, можно и нужно искать и находить смысл человеческой жизни сегодня, коль скоро человеческая история уже началась и пока она еще не закончилась. Только осмысление меры и качества передаваемых поколениями людей двух наследуемых программ придает и наполняет смысл жизни каждого человека.

Вот тогда-то осознание того исключительного положения, что ты стоишь на плечах предыдущих поколений, придает определенную гордость

за участие в цепи жизни и огромную ответственность накладывает на твои собственные плечи. Можно и нужно трудиться сегодня и всякий день жизни, ибо как прошлое создало настоящее, так и настоящее закладывает семена в почву будущего.

Так может быть поставлен и так может решаться вопрос о смысле и сущности человеческой жизни и месте образования в общечеловеческом измерении.

В современную культуру должна войти идея бессмертия – идея нескончаемой развивающейся жизни человечества посредством смены поколений, в которой каждый индивид принимает участие в передаче первой – жесткой и консервативной биологической наследственной информации, а также в освоении и последующем наращивании второй – социально наследуемой программы.

Сказанное возрождает истинное понимание жизни и собственно образовательного процесса.

РАЗДЕЛ III ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0

Н. Ф. Ефремова

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Коренные изменения в сфере образования, начавшиеся в 90-х гг. и продолжающиеся до настоящего времени, открыли широкие возможности для развития инновационных процессов. В последнее время наблюдается интенсивное расширение объема содержания образования, сопровождающееся информатизацией всех его уровней; создание условий для развития многообразия типов и видов образовательных учреждений, вариативности образовательных программ, учебников, технологий и методик обучения; идет разработка образовательных стандартов; изменяется контрольно-оценочная система в общем (среднем) образовании, широкое распространение получают технологии независимого массового тестирования.

В последние годы усилились процессы диверсификации и интеграции всех уровней образования, что и привело к различию требований, предъявляемых на следующих друг за другом образовательных ступенях. В результате этого значительно увеличился разрыв между подготовкой выпускников общеобразовательных учреждений и требованиями вступительных испытаний в вузы. Без специальной целенаправленной подготовки практически невозможно поступление в вузы и особенно трудным это становится для сельской молодежи.

Постановлением Правительства Российской Федерации «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (2001 г.) и Концепцией модернизации российского образования (2000 г.) предусматривается повышение качества образования и введение независимой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений.

Совершенствование системы подготовки выпускников и методов их отбора для продолжения обучения на более высокой ступени обусловило потребности в создании на государственном уровне связующего и регулирующего звена между общеобразовательными и высшими профессиональными учреждениями, обеспечивающего единство требований и делающего систему образования прозрачной для общества в сфере оценки результатов обучения. В этой связи коренным образом изменятся не только система обучения и оценивания подготовленности обучающихся, но также изменяются средства, методы и технологии контроля качества образовательного процесса и образовательных систем. Изменение контрольно-оценочного процесса в общем образовании сопровождается интенсивным развитием теории и практики массового тестирования.

Таким образом, **в практическом плане актуальность проблемы исследования обусловлена созданием федеральной системы тестирования, необходимостью повышения эффективности использования средств и методов тестового контроля в образовательной практике и управлении качеством образования.** Важными становятся вопросы, связанные с повышением эффективности использования результатов массового стандартизированного тестирования для управления качеством образования, организации для этих целей новых видов мониторинга, опирающегося на возможности современной образовательной статистики.

С переходом от методов субъективного оценивания к технологиям педагогического тестирования возникает потребность использования тестирования не только в целях контроля, но также в практике педагогов для обучения и развития обучающихся. Возможности частичного преодоления трудностей следует искать на пути научно обоснованного комплексного подхода к использованию материалов и технологий тестового контроля при подготовке школьников, где значимое место отводится анализу объективных результатов тестирования для самоконтроля, самоподготовки, самоидентификации и саморазвития обучающихся. В таких условиях возникает необходимость определения места и роли тестового контроля в системе подготовки и развития личности; разработки методов подготовки школьников к новым формам аттестации, организации новых видов мониторинга как эффективных средств управления качеством образования с использованием образовательной статистики массового тестирования; теоретического и практического обоснования его функций и принципов организации.

В теоретическом плане актуальность проблемы исследования определяется недостаточной научной разработанностью теоретико-методологических основ тестового контроля в повышении качества образования, обучении и личностном развитии школьников. Важным является научное обоснование оптимального сочетания традиционного и тестового контроля в учебном процессе, а также образовательного мониторинга, адекватного современным требованиям модернизации контрольно-оценочной системы и совершенствования средств и методов управления качеством образования.

В практике отечественного образования предмет, функции и принципы использования тестового контроля в обучении представлены крайне слабо, а в опубликованных работах практически не выявлены функции современного тестирования в системе обучения и мониторинга. До недавнего времени наблюдалась явная недооценка открывающихся возможностей использования тестирования в практике педагога.

Несмотря на интенсивное развитие системы тестирования в нашей стране тестовый контроль еще не стал составляющей педагогической теории. Проведенный анализ действующих учебников по педагогике, изданных за последние 5–6 лет, не выявил заметного теоретического представления в них тестового контроля как составляющей образовательного процесса. Анализ содержания программ профессиональной подготовки педагогов также указывает на полное отсут-

твие курсов и спецкурсов по теории педагогических измерений и массового тестирования, а это приводит к тому, что педагогические вузы выпускают учителей, не готовых включаться в инновационный контрольно-оценочный процесс, активно участвовать в создании педагогических измерителей и использовать тестирование в целях обучения.

Вместе с тем в результате расширяющейся практики использования современных стандартизированных контрольных измерительных материалов и информационных технологий (централизованное тестирование, единый государственный экзамен и др.) складывается педагогическая ситуация и создаются условия для более целенаправленного использования средств и методов тестового контроля в учебном процессе и организации новых видов информационного образовательного мониторинга. Накапливающаяся образовательная информация по результатам тестового контроля позволяет в значительной степени обеспечить обратную связь в управлении образованием, индивидуализацию обучения, создавать условия для личностного развития обучающихся, использовать его для отбора абитуриентов и аттестации образовательных систем.

Решение поставленных задач сопряжено с многочисленными трудностями, обусловленными отсутствием теоретических работ по обоснованию возможностей тестового контроля в обучении, контроле и управлении качеством образования. Только в конце 90-х годов появились первые попытки использования результатов контроля для развивающего личностно-ориентированного обучения. Это нашло отражение в многообразии подходов отечественных авторов (М.К. Акимова, Е.В. Бондаревская, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.Ф. Карпова, С.В. Кульневич, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, Э.И. Унт, В.В. Фирсов и др.).

Несколько позже появились публикации, затрагивающие отдельные вопросы теории и практики массового и адаптивного тестирования, диагностики и экспертизы качества образования (Т.В. Абрамян, В.С. Аванесов, М.К. Акимова, А.С. Гранницкая, В.В. Давыдов, О.В. Лошнова, А.Л. Майоров, Г.К. Селевко, Ю.В. Федюкова, В.В. Фирсов, Г.Л. Цукерман, В.Д. Шадриков, И.С. Якиманская и автор данной работы).

Многие специалисты, работающие в области педагогической квалиметрии (Н.О. Бильчаева, М.Б. Гузаиров, И.Н. Гольшева, Г.С. Ковалева, О.З. Кузнецова, Н.А. Кулемин, Т.В. Мирская, Е.А. Михайлычев, В.М. Мокосеев, В.И. Нардюжев, А.И. Севрук, А.И. Субетто, Г.К. Селевко, А.О. Татур, В.А. Хлебников, М.Б. Чельшкова, В.А. Шухарадина, Л.Г. Шмелев и др.), отмечают широкие возможности тестирования в совершенствовании образовательного процесса, расширении возможностей выбора форм аттестации, а также в развитии теории и практики самого тестирования.

Несмотря на широкий спектр работ по проблемам тестирования и мониторинга, можно отметить, что в отечественной педагогической квалиметрии слабо представлены вопросы взаимосвязи образовательного процесса, тестирования и мониторинга, не разработаны принципы использования тестирования в учебном процессе для обучения и оценивания личностных параметров обучающихся. В подходах к решению ряда

теоретических вопросов по образовательному мониторингу отсутствует системность, определение и классификация видов квалиметрического мониторинга, существующие классификационные схемы не в полной мере отвечают современным требованиям и возможностям. Все эти проблемы требуют системного исследования. В первую очередь они заставляют обращаться к вопросам более широкого применения тестирования на различных стадиях обучения. Не менее важными являются вопросы развития методов многофакторного анализа сопоставимой образовательной информации в масштабах общероссийской системы образования и отдельных ее подсистем.

Сложность исследования определяется его междисциплинарным характером, обусловленным необходимостью использования различных педагогических теорий и парадигм, неоднозначным отношением к тестовому контролю ученых и практиков, современным состоянием теории и практики тестирования, мониторинга и управления качеством в образовании.

Вместе с тем в условиях информатизации общества и образования все более важными и необходимыми становятся получение объективной информации об уровне учебных достижений обучающихся, оперативный педагогический анализ образовательной статистики, оценка качества педагогического процесса и образовательной системы. Действительно, сегодня тестирование становится органической частью образования, важнейшим условием установления обратной связи, благодаря которому обучение в полном смысле слова превращается в дифференцированный, личностно-ориентированный процесс, обеспечивающий индивидуальный темп обучения. Тестовый контроль способствует устранению субъективизма и авторитаризма в оценке учебных достижений обучающихся, становится средством объективизации экспертизы и диагностики качества образовательного процесса и образовательных систем.

Что касается существующей практики, то пока отдельные педагогические инновации по организации индивидуализированного и развивающего обучения больше опираются на интуицию и опыт педагога на фоне резкого возрастания количества его труда и психологических нагрузок, а не на современные эффективные методы выявления уровня учебных достижений и структуры усвоения содержания в различных предметных областях. Практически не используются в образовательной практике и управлении качеством образования поистине неограниченные возможности современных информационных методов получения, обработки и предъявления результатов массового тестирования, их содержательного анализа в целях оперативного и адекватного воздействия на все субъекты образования.

Основными условиями, обеспечивающими эффективность тестовой технологии, выступают: стандартизация базового содержания образования и требований к уровням его усвоения; содержательная подготовка и адаптация школьников к новым формам и методам итоговой аттестации; выработка навыков предъявления ответов на различные формы тестовых заданий. Реализация ее базируется на принципах оптимальности сочетания традиционного и тестового контроля;

независимости контрольно-оценочных процедур от педагога; системности обучающего тестирования (входного, тематического, рубежного, репетиционного и др.); использовании его на всех стадиях обучения, начиная с ранних; развитии субъектной позиции школьников и свободного самоопределения относительно форм и методов итоговой аттестации; стимулировании личностной самоидентификации в равных для всех испытуемых условиях; создании ценностно-мотивационного отношения к обучению в процессе тестирования.

Алгоритм подготовки школьников к независимой аттестации предусматривает: обеспечение педагогической поддержки при подготовке к тестовому контролю; введение элементов тестирования в содержание образования на различных стадиях обучения; освоение технологии подготовки ответов на тестовые задания разных форм (с выбором ответа, со свободным ответом, с конструированием развернутого ответа и др.); упражнения по рациональному использованию времени работы с тестом; выработку навыков заполнения стандартизированных бланков ответов, личностно-значимого отношения к тестированию, стремления к достижению максимального результата. Важными составляющими этой технологии являются: овладение педагогами необходимыми квалиметрическими навыками оценки уровней учебных достижений обучающихся; обеспечение гласности результатов тестирования; всесторонний анализ достижений и упущений образовательного процесса методическими объединениями образовательных учреждений. Анализ достоверной и сопоставимой образовательной информации создает реальные возможности для совершенствования, разработки и использования наиболее эффективных образовательных программ и технологий обучения. При таком подходе тестирование выступает одним из современных, объективных, оперативных, развивающих, психосберегающих и ресурсосберегающих средств обучения и экспертной оценки содержательных компонентов образования.

Научные основы организации такого мониторинга базируются на интеграции теоретических идей и технологии личностно-ориентированного, развивающего обучения, теории массового тестирования, теории IRT, положениях мониторинга и управления качеством образования. Принципиальное отличие многоуровневого квалиметрического мониторинга заключается в использовании таких контрольно-оценочных процедур, которые ориентированы не на субъективные механизмы локального контроля, а на технологии массового тестирования, дистанцированного от учителя и удовлетворяющего требованиям объективности, сопоставимости и репрезентативности оценок. В этой совокупности оценок выделяется основная структура – качество учебных достижений обучающихся.

Многоуровневый характер квалиметрического мониторинга позволяет на единой информационной основе образовательной статистики результатов тестирования анализировать и сравнивать между собой характеристики систем и субъектов образования по различным уровням обобщения данных контроля (индивидуальный, образовательных единиц и образовательных учреждений, территориальный, региональный и федеральный).

Основными принципами организации мониторинга являются: системность, автономность, согласованность, технологичность, информативность, сопоставимость, интегрируемость и дифференцируемость информации, объективность и др.

В качестве основных элементов многоуровневого квалиметрического мониторинга качества образования выделяются следующие:

– установление образовательных стандартов и операционализация средств и методов контроля: определение требований стандартов в индикаторах (измеряемых величинах) и установление критериев, по которым можно судить о приближении подготовленности испытуемых к уровням учебных достижений, задаваемым образовательными стандартами;

– разработка стандартизированных контрольных измерительных материалов, техники и технологии тестирования и проверки результатов;

– выбор методов шкалирования и оценивания уровней учебных достижений обучающихся;

– сбор метрических данных о качестве учебных достижений по различным выборкам испытуемых с использованием информационных технологий и программно-инструментальных средств;

– систематизация и анализ результатов, проведение мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов;

– интерпретация результатов анализа и выработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

Эффективность методик обеспечивается алгоритмами многофакторного педагогического анализа статистических результатов тестового контроля; способами корректной интерпретации результатов массового тестирования, единого государственного экзамена, различных видов компьютерного, внешнего обучающего и локального школьного тестирования, аттестации общеобразовательных учреждений. Суть алгоритма заключается в сравнении результатов исследуемой выборки со среднестатистическими нормами или другими объектами оценивания в однотипном ряду, а также по вертикали с различной степенью обобщения данных. Такой анализ позволяет выявить и обосновать влияние на качество учебных достижений различных, в том числе и личностных факторов. В частности, обнаружены прямая зависимость среднего тестового балла от отношения к обучению как творческой деятельности, устойчивое (в динамике за четыре года) влияние территориального фактора на результаты обучения. Методы многофакторного анализа результатов тестирования являются средством объективной экспертизы содержательных компонентов качества образования и личностного развития: знаний, умений, навыков, творческого опыта учебной деятельности, ценностно-смыслового отношения к обучению, ключевых компетенций и др.

Сейчас в общем образовании наблюдается интенсивное накопление признаков, обуславливающих переход в качественно новое состояние: пересмотр и стандартизация содержания образования; широкое внедрение в образовательную практику информационных технологий обучения и контроля; развитие федеральной системы массового тестирования и др.

Основные инновации в системах обучения и оценки связаны с развитием логического мышления обучающихся, решением задач различного содержания, ориентацией на самоконтроль и самоподготовку, чему в значительной степени способствует использование тестирования в образовательной практике.

Сегодня простое утверждение образовательного учреждения о соответствии качества обучения требованиям образовательного стандарта общественностью (потребителями) не воспринимается как гарантия получения качественного образования, и в то же время требования высокого качества образования со стороны потребителей неуклонно перемещаются с заключительной стадии обучения на все более ранние. Логика развития общества в современных условиях такова, что сегодня качество образования – это фактически обязательное условие выживания отдельного человека и человечества в целом. Проблемы качественной подготовки молодежи к производительной деятельности выходят на одно из важнейших мест в развитии страны. В первую очередь это связано с появлением конкуренции на рынке труда. Для подтверждения способности образовательного учреждения к устойчивому росту качества обучения становятся необходимыми современные контрольно-оценочные процедуры, основанные на педагогических измерениях учебных достижений и обеспечивающие достоверность, надежность и валидность образовательной информации.

Выделяют несколько основных подходов к проблеме качества образования, имеющих место в отечественной литературе. При одном из них оно рассматривается как соответствие требованиям образовательных стандартов (М.М. Поташник, 2000). При втором – как соответствие запросам потребителей (В.А. Качалов, 2000; В.Д. Шадриков, 2001). В третьем с позиции потребителей выделяется социальный аспект, качество образования определяется как соответствие образовательных услуг ожиданиям общества в концепции формирования компетенций будущих специалистов (М.В. Рыжиков, 1999). Немаловажное значение приобретают разделение понятий качества получаемого и качества предоставляемого образования, обоснование целостного представления о качестве образования во всем его многообразии. Вместе с тем существенно значимым по-прежнему остается качество усвоения знаний, развитие определенных навыков и приобретение требуемых умений на каждой стадии обучения, т. е. когнитивно-практический компонент образования. В большинстве случаев по данному компоненту появляется возможность оценивать качество образования и по многим другим показателям. Согласно закону взаимосвязи категорий качества и количества, качество образования должно быть выражено количественно. Количественной мерой качества образования по когнитивной составляющей является уровень учебных достижений обучающихся в той или иной предметной области, а одним из методов, позволяющих получать такую информацию, является тестовый контроль.

Современный тестовый контроль рассматривается как система контрольных измерительных материалов, процедур тестирования,

технологий проверки и оценивания результатов учебной деятельности субъектов образовательного процесса в качестве учебных достижений. При целенаправленном подборе заданий, соответствующих по своим характеристикам зоне ближайшего развития обучаемого, творческое развитие обучающихся становится доминирующим, самооценным, способствуя активизации обучающей, развивающей и мотивационной функций контроля. Кроме того, внешнее стандартизированное тестирование позволяет реализовать ряд важнейших функций: диагностическую, контролирующую, организационную, демократизирующую, социально-экономическую, гуманистическую, информационную и управленческую.

В связи с разработкой и внедрением в образовательную практику новых форм контроля, накопления, систематизации и представления статистических результатов массового тестирования требуется оперативное обобщение, анализ и использование результатов в целях совершенствования образовательного процесса на всех стадиях обучения для повышения качества образовательного процесса и подготовленности обучающихся. Количественной мерой подготовленности является уровень учебных достижений как измеряемый параметр, который отождествляют с некоторым показателем, получаемым при педагогических измерениях путем шкалирования (того или иного преобразования количества правильно выполненных обучающимся заданий теста). Степень совпадения или расхождения оценок и самооценок отражает многие стороны образовательного процесса, позволяет учитывать темп, напряженность, индивидуальное своеобразие (стиль) учебной работы, степень прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый, чтобы прийти к определенным достижениям, а также условия подготовки и квалификацию педагога.

По своим фундаментальным основаниям современные технологии оценки уровня учебных достижений обучающихся, а также основанного на результатах тестового контроля мониторинга позволяют более четко прогнозировать развитие обучаемых и образовательных систем, создавать и корректировать обучающие и контролирующие программы и технологии, совершенствовать методы управления качеством образования.

Тестовый контроль изменяет способы взаимодействия учителя и обучающегося, самоподготовки и самоорганизации; исключает большое число факторов, вызывающих конфликты среди различных субъектов образовательного процесса. Достигнутый уровень учебных достижений определяет степень развития обучающегося как интегрированный показатель, в котором отображена концентрация достижений всех этапов и составляющих учебного процесса, в сложной форме суммированы качества учебной деятельности всех его субъектов и качества самой образовательной системы, а также многие другие факторы, которые можно разделить на внешние и внутренние. Некоторые из факторов, в той или иной степени обуславливающие влияние на оценку уровня учебных достижений испытуемого, обозначены на рис. 1.

Стандартизированное тестирование в современной теории и практике образования считается самой диагностичной, независимой, точной, легко воспроизводимой и алгоритмизируемой технологией измерения уровня учебных достижений обучающихся, определения его соответствия



Рис.1. Основные факторы, определяющие результат тестирования

требованиям образовательных стандартов. Как показывает опыт, стандартизированные педагогические измерения повышают мотивацию обучения и достижения более высоких результатов. При такой форме контроля исключаются причины для возникновения конфликтных ситуаций при оценивании знаний, характерные для традиционных опросов и экзаменов; снимается целый ряд проблем во взаимоотношениях учитель – ученик; учитель – родитель; учитель – администратор и др. Предварительная объективная информация об уровне учебных достижений учащихся по результатам стандартизированных процедур позволяет родителям определяться с необходимостью и возможностью своевременной дополнительной подготовки детей в зависимости от перспективных планов относительно их будущего.

Внедрением технологий массового тестирования в образовании решается проблема формирования новых информационных средств управления образованием на его различных иерархических уровнях. Ожидаемое в ближайшее время введение ЕГЭ как одной из форм аттестации обучающихся является только одним из звеньев в цепи предстоящих преобразований, обеспечивающих надежность оценок итогового контроля по любым массивам тестируемых и категориям образовательных учреждений, одинаковость требований на входе-выходе по уровням обучения, повышение доступности образования и мониторинг образовательного процесса.

Анализ состояния теории и практики массового тестирования в стране и за рубежом позволил показать, что в последние годы использование методов IRT открыло принципиально новые возможности в сфере оценки качества учебных достижений обучающихся. Постоянный интерес исследователей к повышению точности педагогических измерений в образовании обусловил появление новых теорий, развитие техники и технологий, позволяющих приводить уровень трудности заданий в соответствие с уровнем подготовленности испытуемых.

Среди наиболее значимых работ начала XX в. в области отечественной тестологии особо выделены научные труды по развитию классической теории создания и использования тестов П.П. Блонского, М.С. Бернштейна, Е.В. Залкинда, М.И. Зарецкого, А.А. Смирнова, А.А. Толчинского, И.К. Удовиченко и др. В 40-е годы можно отметить теорию дифференцированного контроля в зависимости от уровней развития учащихся Л.С. Выготского. В 60-х годах следует выделить практику программированного контроля, по существу, явившуюся предвестником автоматизированного контроля и форм современного тестирования. Появление ряда работ по проблемам личностно-ориентированного, развивающего и индивидуального обучения также способствовало использованию и развитию теории тестового контроля.

С конца 80-х и начала 90-х годов за рубежом тестирование получило особенно широкое признание в сфере образовательной практики. Этому способствовали теоретические и прикладные исследования таких ученых, как А. Birnbaum, С. Bunderson, D. Inouye, R. Hambleton, J. Keeves, G. Kingsbury, F. Lord, J. Olsen, G. Rasch, H. Wainer, D. Weiss и др. В конце XX в. и в нашей стране на основе использования теории конструирования тестов IRT произошло накопление теоретического и научно-практического опыта в области педагогических измерений. Особое значение в развитии и распространении массового тестирования в стране принадлежит Центру тестирования Минобразования РФ, Центру оценки качества образования Института общего среднего образования РАО, Исследовательскому центру проблем качества подготовки специалистов, Центру тестирования МГУ, Научно-информационному центру государственной аккредитации и Лаборатории аттестационных технологий при МИПКРО, другим коллективам.

В результате постепенно произошло смещение интересов исследователей в сторону развития практики применения современной теории IRT как метода конструирования тестов на основе математических моделей, появились публикации, затрагивающие вопросы использования адаптивного тестирования. Первые попытки внедрения его в практику образования были сделаны в проекте «Телетестинг» Центра тестирования МГУ и в опыте компьютерного централизованного абитуриентского тестирования. Внедрение новых контрольно-оценочных материалов и технологий независимого массового тестирования обусловило активизацию идеи введения в практику образования дифференциации и индивидуализации обучения, поставило вопросы специальной подготовки учителей и учащихся по теории, технике и технологиям тестового контроля.

Определение и учет реально достигнутого уровня учебных достижений обучающихся создает оптимальные условия для дальнейшего обучения, предоставляет педагогам возможности варьировать и отбирать учебный материал с учетом актуального развития и зоны ближайшего развития каждого обучаемого, оценивать качество собственной деятельности относительно среднестатистических показателей качества других образовательных систем.

В рамках данного исследования в технологической последовательности структурированы и уточнены принципы разработки, конструирования и параметризации теста как контрольного измерительного инструмента, показаны этапы совершенствования теста с использованием набора калиброванных заданий с известными параметрами трудности на логистической шкале. Особое место уделено оценке качества самих контрольных, измерительных материалов в соответствии с требованиями современной теории педагогических измерений.

Массовое тестирование обеспечивает экспресс-диагностику качества образования; вертикальный и горизонтальный срез его содержательных компонентов по базовым учебным дисциплинам; пролонгированную экспертизу качества образования и его динамику на протяжении ряда лет; выравнивание уровня подготовленности обучающихся в различных образовательных учреждениях городской и сельской местности.

Применительно к проблематике исследования на типологической классификационной основе проведена систематизация понятийного аппарата тестирования и образовательного мониторинга. Одна его часть уточняет понятия научной теории тестового контроля и построена в логической последовательности этапов от планирования и конструирования теста как измерительного средства в педагогике до получения статистического отчета и итогов массового тестирования, а другая включает классификацию типов, обоснование функций, принципов, процессов и явлений мониторинговых исследований.

В качестве основной исследовательской задачи выступает разработка концепции и теоретических положений многоуровневого квалиметрического мониторинга как современного средства управления качеством образования.

Система многоуровневого квалиметрического мониторинга как совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для его осуществления, является инструментом для накопления данных и их анализа и обобщения в целях совершенствования и достижения определенного уровня в образовании, повышения качества подготовки учащихся и качества общеобразовательных систем. В работе расширены представления об образовательном мониторинге, обоснованы классификационные признаки нескольких видов многоуровневого квалиметрического мониторинга: динамического, дидактического, содержательного, сравнительного, личностно-ориентированного и др.

Уровни обобщения результатов массового тестирования и возможные виды сравнений статистических и индивидуальных оценок показаны на рис. 2.

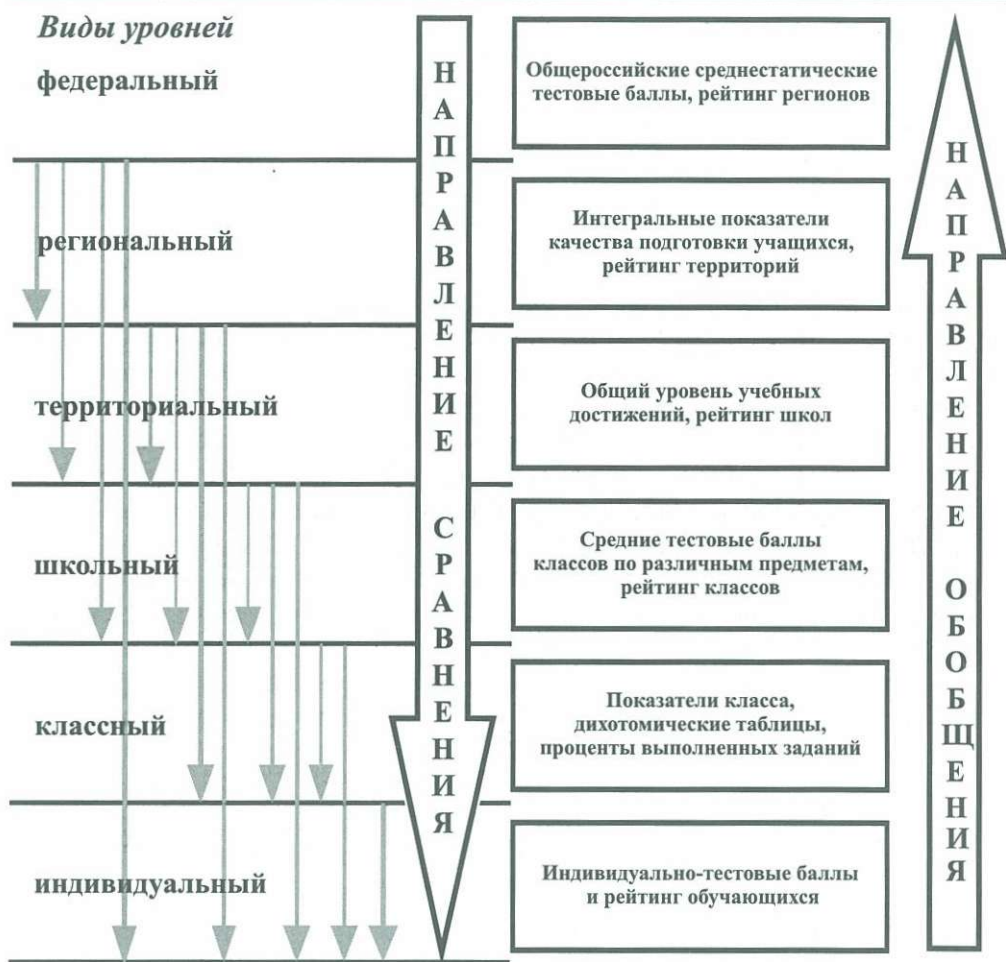


Рис.2. Уровни обобщения результатов массового тестирования

Особое внимание уделено систематизации и характеристике существующих в настоящее время организационных форм массового независимого тестирования как основы для организации многоуровневого квалиметрического мониторинга: централизованного (бланочного и компьютерного), единого государственного экзамена, различных видов обучающего тестирования. Реализация системного многоуровневого квалиметрического мониторинга может ускорить внедрение многих инновационных подходов для выравнивания качества подготовки учащихся в городских и сельских школах, требований вступительных испытаний и итоговой аттестации в школе, социальной гарантии получения качественного образования и решения других задач, определенных в «Плане действий правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000–2001 годы».

Информационные технологии обеспечивают возможность детального содержательного анализа по любой дисциплине и выборке учащихся. По значениям средних тестовых баллов совокупности предметов можно определять рейтинг различных субъектов образовательного процесса,

проводить диагностику по территориям и типам образовательных учреждений, определять структуру усвоенных знаний и затруднений, сопоставлять их с существующей на данный момент нормой как критерием требований образовательных стандартов. Результаты таких измерений сопоставимы по любым выборкам учащихся и учебным дисциплинам.

Реализация системы многоуровневого квалиметрического мониторинга в условиях развития системы тестирования в стране регламентируется совокупностью принципов, необходимых для развития системы управления качеством образования. К числу таковых относятся: автономность, системность, информативность, технологичность, моделируемость, целенаправленность, объективность и неопределенность, согласованность, развитие, интегративность и дифференцируемость, коммуникативность, действие, управляемость и непротиворечивость. Эти принципы должны обеспечивать ряд функций в управлении: обратной связи, оперативности, результативности, валидности, индивидуализации самоуправления и др. В соответствии с этим классифицированы различные виды квалиметрического мониторинга: информационный, базовый, проблемный, управленческий, дидактический, социально-психологический, обоснована необходимость развития квалиметрических подходов к управлению качеством образования на основе теории педагогических измерений. Только использование научно обоснованных методов и технологий обучения и контроля может обеспечить надежную обратную связь и достижение требуемого качества в образовании.

Разработан ряд методических положений по использованию тестирования как обучающей технологии. Особое внимание в этой части уделено характеристике существующих в настоящее время организационных форм массового, независимого тестирования: целенаправленного бланчного и компьютерного, телетестинга как компьютерной олимпиады, единого государственного экзамена, различных видов обучающего тестирования. Практика проведения массового независимого тестирования убеждает в том, что учреждения, которые в своей образовательной деятельности активно используют материалы и технологии независимого массового тестирования, обеспечивают больший успех прохождения независимой аттестации для учащихся, а соответственно и большие возможности для получения профессионального образования.

Это определяется несколькими факторами. Тестовый контроль позволяет оценить эффективность обучения в конкретном образовательном учреждении в соответствии с требованиями, установленными стандартами; проверить эффективность традиционных и экспериментальных методов обучения, учебников, спецкурсов и др. Технологичность современного тестового контроля с автоматизированной обработкой результатов дает возможность с минимальными затратами получать детальный и всесторонний анализ уровня и структуры знаний по любым выборкам тестируемых, объективно их оценивать и быстро информировать субъектов образовательного процесса о результатах тестирования. При этом педагогический анализ результатов такого контроля дает как ученику, так и учителю интегральную

и локальную информацию не только об усвоении учебного материала по контролируемому содержанию данного предмета, но и о тех затруднениях, которые проявились в процессе работы всего класса и отдельных учеников, позволяет оперативно обнаружить трудности, связанные с процессом обучения. В новых условиях происходит пересмотр процедуры контроля: учителя получают возможность проверить свои квалиметрические подходы к оцениванию знаний и выработать более объективные критерии оценки собственной деятельности и знаний учащихся. Это позволяет корректировать работу учителя и выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого ученика. Разработана организационно-функциональная схема независимого тестирования и аттестации, показывающая взаимосвязи различных субъектов тестового контроля.

Кроме того, при наличии разных образовательных программ стандартизированные КИМы дают возможность каждому образовательному учреждению увидеть инвариантную составляющую образовательных стандартов, оценить уровень требований к их освоению и соответственно учитывать все это при составлении собственных рабочих образовательных программ. Расширение практики независимой оценки качества подготовки школьников, автоматизация проверки результатов, использование современных методов шкалирования и оценивания, использование мониторинговых подходов и графических методов визуализации данных контроля позволяют значительно облегчить труд учителя, высвободить его рабочее время и создать условия для усиления личностно-ориентированной направленности образовательного процесса.

Повышение эффективности использования результатов тестирования требует разработки и применения методов многомерного и многофакторного педагогического анализа статистических данных такого контроля. Реализация теоретических разработок осуществлялась путем создания специальной технологии (методик, алгоритмов, способов и приемов) многофакторного и многоуровневого анализа статистических данных образовательной статистики, массового тестирования и единого государственного экзамена по различным предметным областям.

Проблема качества в современных условиях занимает центральное место во всем комплексе вопросов развития общества и образования. В связи с этим растет потребность в вопросах его обеспечения, разработки наиболее объективных, адекватных, массовых, ресурсосберегающих средств и технологий диагностики и экспертизы, прогнозирования состояния, направлений совершенствования и развития. Возросшие масштабы массового тестирования во всем мире, в том числе и в нашей стране, актуализируют теоретико-методологические и технологические исследования проблем достижения требуемого качества в образовании и изменения форм и методов управления им на фоне спорности существующих подходов к вопросам качества в образовании и наличия спектра противоречивых мнений и теорий по его обеспечению.

Трудности, связанные с противоречием между требованиями объективности и оперативности получения информации о качестве образования и неспособностью традиционного контроля предоставить такую инфор-

мацию определили постановку задачи исследования, его специфику и новизну. Для преодоления этого противоречия потребовался комплексный подход к рассмотрению проблемы изменения контрольно-оценочного процесса и системы управления качеством образования. Пришлось находить точки соприкосновения отдельных зарубежных методов разработки и параметризации тестов с отечественными теориями личностно-ориентированного и развивающего образования; психолого-педагогическими концепциями индивидуализации обучения и контроля; технологиями современного массового тестирования, теорией и практикой мониторинга. В логической последовательности в исследовании представлены и взаимосвязаны: социокультурное понимание и современное значение категории качества в образовании, важность педагогических измерений и объективизации оценок на пути достижения планируемого качества; теория ИРТ-конструирования и параметризации тестов и практика тестового контроля с использованием педагогических измерителей. Особенно важным в создавшихся условиях явилось теоретическое обоснование тестового контроля как аспекта обучения и развития обучающихся; значения учебных достижений в становлении личности; оптимального сочетания традиционного и тестового контроля в обучении и контроле; использования форм, методов и технологий массового тестирования при подготовке выпускников к независимой аттестации. Исследование комплекса этих вопросов в условиях информатизации общества обусловило возможность разработки концепции и теоретического обоснования многоуровневого квалиметрического мониторинга как современного средства управления качеством образования.

Концептуально такой вид мониторинга базируется на независимости контрольно-оценочных процедур от образовательного учреждения, квалиметрических подходах к оцениванию учебных достижений обучающихся, введении статистических норм для определения качества подготовленности обучающихся и через анализ статистических результатов тестового контроля приводит к оценке качества образовательного процесса и образовательных систем. Перспективность подобного подхода обусловлена развитием федеральной системы тестирования, которая все более проникает не только в общеобразовательную, но и в профессиональную школу. В будущем система такого мониторинга будет затрагивать все уровни образования, обеспечивая независимую аттестацию всех его субъектов на основе сопоставимости образовательной информации. Введение мониторинга в систему управления качеством образования будет способствовать накоплению положительных изменений в образовании, а использование тестирования в образовательной практике обеспечит более качественный отбор абитуриентов в вузы и ссузы.

Показано, что системное использование материалов и технологий независимого тестирования наряду с традиционными методами контроля способствует повышению подготовленности школьников, предоставляет образовательным учреждениям объективную образовательную информацию, позволяющую выявлять успехи и трудности в усвоении содержания учебных дисциплин, обуславливая квалиметрический подход к оце-

ниванию и анализу результатов обучения. Информационные технологии тестирования обеспечивают оперативность контроля, возможности индивидуализации программ и методов в образовательной практике. Таким образом, тестирование все более становится технологией обучения, дополняя и совершенствуя уже существующие традиционные методы.

В целом следует вывод о том, что использование методов многофакторного анализа результатов тестирования может служить объективизированным средством экспертизы содержательных компонентов качества образования. Дополнительные процедуры социально-психологических измерений становятся средством определения корреляции личностных качеств обучающихся с качеством их подготовленности по определенным показателям, что очень важно для индивидуализации обучения и развития. В настоящее время состояние теории, техники и технологии массового тестирования, растущие объемы его применения в образовательной практике обеспечивают реальные возможности организации и функционирования квалитетического многоуровневого мониторинга качества образования.

Перспективы развития такого мониторинга могут проявиться в следующем:

– **усилении** прогностических функций обеспечения заданного качества образования и образовательной ситуации в отдельном классе, образовательном учреждении, регионе, стране в целом;

– **использовании** информационных технологий для получения и накопления образовательной статистики, ее анализа, экспертизы качества образовательных систем, обосновании как оперативных, так и стратегических решений в системе образования;

– **реализации** в качестве средства стандартизации содержания образования и его обновления;

– **применении** для анализа результативности образовательных программ и технологий обучения;

– **определении** потенциала образовательных систем, их возможностей в достижении социально значимых результатов, принятии решений об аттестации и статусе образовательного учреждения;

– **выявлении** образовательных учреждений, требующих повышенного внимания и принятия оперативных управленческих решений;

– **практике** проведения вузами отбора абитуриентов по результатам независимого тестирования и др.

Л. И. Духова, Л. С. Подымова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБКУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Для того чтобы описать любое субкультурное образование и оценить его роль и значение, необходимо четко осознать тенденции развития современного общества. Так, одной из основных его особенностей является всемирная глобализация, стремление к единому экономическому, политическому, информационному пространству, следствием чего является стирание многих существующих границ, в том числе национальных, сословных. Традиционное разделение общества по этим признакам становится все менее выраженным, играет все менее значимую роль в процессе развития как общества, так и отдельных людей. В повседневной жизни все сложнее сохранять национально-культурные традиции, все менее заметна этническая и сословная принадлежность людей.

Другой важнейшей тенденцией современных условий является культурная дифференциация общества, возникшая в связи с усложнением общественных отношений и проявляющаяся в социокультурных различиях внутри господствующей культуры. Прежде всего, стали заметны межпоколенные различия.

Введение во второй половине 80-х гг. XX в. в терминологический аппарат общественных наук понятия «субкультура» было связано с необходимостью дифференцировать различные культурные образования внутри господствующей культуры общества. Так появились исследования специфических особенностей молодежной, национальной, девиантной и криминальной субкультур.

На сегодняшний день единой установившейся системы взглядов на явление субкультуры нет. Каждая наука (философия, социология, этнология, педагогика) описывает субкультуру с позиций своего предмета и методологии.

Субкультура – это автономное целостное образование внутри господствующей культуры, включающее в себя трансформированную систему ее ценностей, а также комплекс специфических социально-психологических черт и поведенческих образцов, которые определяют стиль жизни и мышление ее носителей (возрастной группы, социального или профессионального слоя и т. д.) [9, с. 66].

Субкультура (от лат. *sub* – под и *культура*) – совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов т. д.), влияющих на стиль жизни и мышление определенных номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальные представители социума). Субкультура по основной массе элементов идентична или очень близка базовой культуре, отличаясь лишь одной-двумя чертами.

Как справедливо замечает Т.Б. Щепанская, в изучении социокультурных различий с самого начала наметился парадоксальный перекокс: маргинальные среды и возникающие на их основе так называемые «аномические» (живущие в зоне «социальной аномии» – дефицита устоявшихся норм) субкультуры оказались гораздо более изучены, чем «комические», остающиеся в области социальной нормы [17, с. 139]. К числу последних относятся и субкультуры, формирующиеся по профессиональному признаку.

Однако лишь в последние годы наметился интерес к проблеме дифференциации общества по профессиональному признаку. Отсутствие долгое время интереса к профессиональной субкультуре как объекту исследования, на наш взгляд, было вызвано рядом причин. Во-первых, отсутствием ярко выраженных внешних признаков (в отличие от «отклоняющихся» и молодежных субкультур), во-вторых, достаточной изученностью профессиональных объединений как реальной социальной группы (в социологии) и особенностей профессиональной культуры (в педагогике и психологии). Но каждая из вышеназванных наук исследовала лишь отдельные стороны профессиональной субкультуры в соответствии со своими целями и интересами.

На наш взгляд, изучение феномена профессиональной субкультуры должно носить целостный, интегративный характер и учитывать как социокультурные особенности среды, в которой она формируется, так и особенности профессиональной культуры.

Исходя из тезиса о том, что «создателем, носителем и хранителем субкультурных традиций выступает обычно социокультурная группа, но вместе с тем, далеко не всякая социальная группа обладает собственной субкультурой, а в качестве последней может быть признана лишь такая общность людей, которая имеет отличительные культурные особенности, выделяющие ее среди других общностей» [14, с. 120], рассмотрим в качестве социальной основы формирования субкультуры учителя социальную группу, или сообщество, выделенное по профессиональному признаку.

Все многообразие социальных групп в социологии и социальной психологии принято классифицировать в зависимости от размеров, социально-значимых критериев, типа идентификации с группой, длительности существования, а также в зависимости от объективности или сознательности решения людей о причастности к группе (сообществу). В связи с этим «учительство» может рассматриваться как реальная социальная группа, объединяющая людей по профессиональному признаку, являющаяся достаточно многочисленной (массовая профессия), исторически существующая, специально созданная государством, а следовательно, выполняющая социально значимую роль в обществе и занимающая определенное место в социальной стратификации, открытая группа, решение о принадлежности к которой принимается человеком сознательно.

Для того чтобы ответить на вопрос о наличии субкультуры внутри социальной группы, рассмотрим взаимовлияние всех перечисленных выше характеристик исследуемой нами профессиональной группы.

Одной из характеристик субкультуры является ее отношение с основной национальной культурой. Существование профессиональной субкультуры долгое время не представлялось очевидным, так как профессионалы воспринимались как носители доминирующей, базовой культуры общества, они рассматривались как воплощение социальных институтов, как их ядро. В связи с этим учитель как основной представитель института образования в большей степени, чем какой бы то ни было другой профессионал, рассматривается как персонифицированное воплощение культуры общества в целом, а следовательно, субкультура учителя отождествляется, как бы растворяется в национальной культуре. Однако тот факт, что субкультура учителя объективно очень близка базовой культуре общества, еще не является основанием для полного их отождествления. Основным признаком субкультуры (в отличие от контркультуры, находящейся в противостоянии, конфликте с государственными ценностями) как раз и является то, что она по основной массе элементов идентична или очень близка базовой, отличаясь одной-двумя чертами [14].

Следующие выделенные нами характеристики исследуемой социальной группы – массовость и открытость. Любая культурно-специфическая группа в своих культурных особенностях может быть названа субкультурой, но, как правило, наука определяет в качестве субкультур лишь культуры сравнительно крупных групп.

Кроме того, массовость и открытость изначально определяют социальную неоднородность группы, т. е. по своему социальному происхождению учительство формируется из всех социальных слоев общества, которые приносят в культурную систему свои нормы и ценности. В результате профессиональной подготовки с учетом культурных требований, предъявляемых к учителю, они трансформируются, но не исчезают полностью, а впоследствии под влиянием среды (например, город – село) могут проявиться с новой силой.

Если рассматривать открытость социальной группы не только как возможность вхождения в нее, но и как возможность получения знаний о внутригрупповой жизни, а также степень контактности с другими группами, то профессиональное сообщество учителей может считаться одной из наиболее открытых профессиональных систем. Открытость – это готовность социальной группы к контакту с другими группами, не только способность брать чужое, но и делиться своим. Открытость выступает как фактор, стабилизирующий и обогащающий культуру [4, с. 62].

Вряд ли можно назвать другую профессиональную группу, чья деятельность осуществлялась бы в таком длительном и непосредственном контакте с другими группами: подростковой, молодежной, а также с представителями самых разнообразных групп (контакты учителя с родителями). Педагогический процесс является открытым, прежде всего, для молодежной субкультуры, носителями которой являются и школьники, и студенты, и молодые учителя. Это делает необходимым обращение к их опыту, к их культуре, которую они приносят из предыдущего опыта, почерпнутого как из собственной жизни, так и из общекультурной жизни общества. В результате такого взаимодействия у людей с самого раннего

возраста как на уровне индивидуального, так и на уровне общественно-го сознания формируется достаточно четкое представление об учителе, складывается некий образ учителя. Впоследствии (на индивидуальном уровне) данный образ может оказать влияние на выбор профессиональной деятельности (от полного неприятия до желания «быть таким же», соответствовать этому образу). Таким образом, открытость, высокая степень контактности предопределяют проникновение в профессиональную культуру учителя особенностей других субкультур и формирование под их влиянием специфических образований, отклоняющихся от базовой культуры.

Далее рассмотрим такую специфическую особенность профессиональной социальной группы, как сознательное принятие решения о принадлежности к данной группе.

М. Соколов, определяя отличия культуры от субкультуры, говорит о том, что культуру можно понимать как совокупность ментальных структур, присущих большинству общества, а субкультуру – как один из возможных культурных выборов: «каждая субкультура включает набор правил, позволяющих принимать решение по поводу всего, что может быть выбрано – подходит это для них или нет. Возможно, система принципов, по которым осуществляется отбор, – это самая важная характеристика субкультуры... Собственно, говорить о выборе культуры невозможно: приобщение к ней начинается без согласия ребенка. Но приобщение к одной из субкультур во всех случаях подразумевает принятие решения (или нескольких решений), осуществляемое сознательно. Это – один из редких моментов, когда человек волен решать, через какие очки ему смотреть на мир» [Цит. по: 14, с.122].

В социологии профессиональное сообщество рассматривается в одном ряду с такими группами, как национальные, половые, возрастные, принадлежность к которым задана объективно. И лишь профессиональный выбор человек делает сознательно, тем самым демонстрируя стремление к объединению на основе каких-то общих целей и ценностей, имеющих специфические особенности (субкультурные) по отношению к базовой культуре.

Важным основанием считать, что та или иная социальная группа формирует внутри себя субкультурные образования, является ее историчность, т. е. реальное существование на протяжении длительного периода времени на фоне социально-политических, социально-экономических, социально-культурных изменений в обществе. Профессиональная педагогическая деятельность имеет глубокие исторические корни. В связи с этим современная профессиональная культура учителя объективно является синтезом, с одной стороны, культурных особенностей, сложившихся на протяжении их исторического развития и закрепленных в традициях и обычаях, с другой – специфических черт, формирующихся под влиянием современных, постоянно меняющихся условий жизни, определяющих функционирование и развитие субкультуры.

Таким образом, характеристика учительского профессионального сообщества с точки зрения социологического подхода дает право говорить

о наличии потенциальных возможностей для формирования внутри него субкультуры. Однако «социальная группа – формальная категория, и все классификации групп – формальны, используя их, очень трудно уловить психологические и исторические изменения» [5, с. 158], поэтому для структурно-содержательной характеристики субкультуры учителя необходим учет культурологического и психологического подходов.

«Оперирование понятием “субкультура” в принципе правомерно лишь в том случае, если в центре внимания окажутся именно культурные, а не только социальные аспекты дифференциации населения» [16, с. 6].

Определение сущности феномена «субкультура» затруднено фундаментальностью лежащего в его основе понятия «культура», так как самостоятельность любой субкультуры является относительной, ее культурный код формируется в рамках более общей системы, определяющей основу данной цивилизации. При определении профессиональной субкультуры необходимо учитывать влияние не только общенациональной, базовой культуры, но и профессиональной.

Вводя понятие «субкультура учителя», мы сталкиваемся с необходимостью разграничить такие понятия, как профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя. Профессиональная культура учителя давно и плодотворно изучается в психолого-педагогической науке. Тогда возникает вопрос о том, насколько правомерно введение понятия «субкультура учителя» и в чем его принципиальное отличие от профессиональной культуры.

Сегодня культурологический подход к изучению профессиональной деятельности учителя является одним из наиболее перспективных и активно разрабатываемых. В связи с этим проведены фундаментальные исследования самого феномена профессионально-педагогической культуры, определены его научное содержание и условия формирования (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) В научных исследованиях представлен анализ отдельных компонентов профессионально-педагогической культуры (Е.Н. Богданов, Б.С. Братусь, С.М. Годник, М.Я. Виленский, М.М. Левина, А.В. Мудрик, Е.Г. Силяева, А.Н. Ходусов, Н.Е. Щуркова и др.).

В педагогической теории культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как система образовательных парадигм.

В.А. Сластенин понимает педагогическую культуру как «некую целостность, воплощенную в формах индивидуального опыта, гармонию культуры знаний и мышления, культуры чувств, общения, поведения, как совокупность таких личностных характеристик, как гуманистическая направленность, творческое педагогическое мышление, способность к инновационной деятельности, высокая социальная ответственность» [15, с. 13].

И.Ф. Исаев определяет профессионально-педагогическую культуру как «интегральное качество личности педагога-профессионала, как условие

и предпосылку эффективной педагогической деятельности, как обобщенный показатель профессиональной компетентности преподавателя и как цель профессионального самосовершенствования» [6, с. 9].

Анализ имеющихся подходов к исследованию профессионально-педагогической культуры показывает, что в центре внимания исследователей находится личность учителя и его деятельность, достаточно четко ограниченные профессиональными рамками. Поэтому зачастую модели профессионально-педагогической культуры воспринимаются как «идеальные» в том смысле, что отражают необходимый или желательный уровень, к которому должен стремиться каждый учитель.

Человек, принимая решение о принадлежности к той или иной профессиональной группе, заведомо попадает в систему объективированных, жестко заданных норм и требований, выдвигаемых институциональными структурами общества и воздействующих на его поведение. Такой структурой является и система профессиональной подготовки, которая включает в себя не только требования к уровню знаний и умений специалиста, но и к уровню профессиональной культуры. При этом самый общий анализ имеющихся работ по проблеме профессиональной культуры указывает на то, что именно культура педагога чаще всего является предметом научного исследования.

На наш взгляд, это связано с особой спецификой профессиональной педагогической деятельности. Трудно назвать другую профессию, в которой помимо специальных знаний и умений такое огромное значение имели бы личностные качества и индивидуальные способности специалиста.

Принадлежность человека к профессиональной группе определяет его институционализированное поведение, значимое и полезное для государства и общества, «носящее утилитарный характер». Однако каждый взрослый член общества является носителем и профессиональной, и обыденной культуры. Последняя, не являясь столь значимой для государства, может иметь важный смысл для возникновения и функционирования культурных норм, необходимых для межличностного и группового взаимодействия.

Таким образом, мы можем говорить о существовании двух культурных пластов: профессионального и повседневного (обыденного). Данный подход уходит корнями в проблематику повседневности, или «жизненного мира», рассматриваемую Эдмундом Гуссерлем в рамках философской науки и определяемую им как «человеческую самость действительной и возможной жизни сознания, в том числе конкретной жизни вообще» [Цит. по: 5, с. 70]. Во многих более поздних концепциях «жизненный мир» как мир непосредственной человеческой жизнедеятельности стал противопоставляться «системе» как совокупности объективированных жестких структур, принудительно воздействующих на поведение людей. Иногда жизненный мир отождествляется с тем, что можно назвать обыденной жизнью, а иногда – с миром культуры.

Не давая пока окончательной формулировки понятия «субкультура учителя», рассмотрим ее взаимосуществование с профессионально-педа-

гогической культурой как условное соотношение «воспитания» и «социализации».

Процесс формирования профессиональной культуры можно сравнить с процессом воспитания, т. е. процессом направляемым, социально-контролируемым, а процесс становления субкультуры учителя – с процессом социализации, который может быть как относительно направляемым, так и стихийным, выходящим из-под контроля, не укладывающимся в рамки желаемого.

Проблема социализации становится особо актуальной на современном этапе развития общества, который характеризуется стремительными изменениями, происходящими во всех сферах общественной жизни. Все общество в целом и каждый его член в отдельности испытывают на себе постоянное влияние быстроменяющихся социальных факторов, оказывающих как позитивное, так и негативное воздействие на развитие.

Под социализацией понимается развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому принадлежит.

Учитывая влияние макро- и мезофакторов, можно говорить о социализации не только личности, но и целых социальных групп, объединенных по тому или иному признаку (возрасту, социально-культурной или профессиональной принадлежности, месту проживания и т. п.).

Так, *в качестве факторов, влияющих на социализацию учителя, можно выделить следующие:*

– **макрофакторы**, характерные для всего педагогического сообщества в целом (общая нестабильная ситуация, характерная для переходного периода; слабое финансирование образования; феминизация педагогических кадров; резкое старение педагогических кадров; тенденция к снижению престижности профессии учителя);

– **мезофакторы**, характерные для тех или иных регионов, типов поселения (мегаполис, областной центр, районный центр, поселок, село). Сюда можно отнести уровень престижности образования в том или ином регионе; нормативные документы, регулирующие процесс образования на региональном уровне; отношение к инновациям органов управления образованием; специфику способов получения и обработки информации (влияния средств массовой коммуникации);

– **микрофакторы**, связанные с влиянием микросоциума конкретного педагогического сообщества (педагогического коллектива школы, педагогического объединения и др.).

Таким образом, требования, предъявляемые к профессиональной культуре, едины для всех учителей, независимо от их социального происхождения, места жительства и работы, и распространяются лишь на профессиональную деятельность. Однако профессиональная культура, становясь личностным образованием, чаще всего выходит за пределы профессиональной деятельности – на уровень повседневной жизни и, трансформируясь под влиянием среды, приобретает статус субкультуры. Данный подход к пониманию субкультуры учителя не противоречит имеющимся иссле-

дованиям профессионально-педагогической культуры, а является попыткой конкретизации некоторых явлений, обозначенных учеными ранее.

Так, И.Ф. Исаев рассматривает педагогическую культуру как универсальную характеристику педагогической реальности, проявляющуюся в разных формах своего существования (педагогической культуре общества, семьи, школы, отдельной личности); как интериоризированную общую культуру, выполняющую функцию специфического проецирования общей культуры в сферу педагогической деятельности; как системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, избирательно взаимодействующих с окружающей средой и обладающих интегративными свойствами целого, не сводимого к свойствам отдельных частей [6, с. 8]. В данном подходе налицо попытка вывести педагогическую культуру за пределы «жесткой системы» профессиональной деятельности в структуры повседневности.

Та же тенденция прослеживается и в ряде других исследований, напрямую не связанных с профессиональной культурой учителя, но отражающих стремление связать профессиональное и социально-культурное начало: выявление жизненных ценностей учителей и современного «образа учителя» (В.Ю. Горшков, П.Г. Данзанов, С.П. Ильина); определение особенностей ментальности будущих педагогов (Д.В. Оборина); исследование социокультурного пространства современной школы (Т.И. Олыкайнен); изучение динамики социального статуса педагогов и престижности профессии учителя (Л.В. Стародубцева, В.В. Радаев, И.О. Шкаратан).

Таким образом, предположив, что формирование субкультуры учителя находится в зависимости как от профессиональной, так и от повседневной культуры, рассмотрим их взаимосвязь и взаимопроникновение. Данная проблема находит отражение в исследованиях Л.Г. Ионина, Е.А. Климова, И.К. Кучмаевой, Э.А. Орловой, Т.Е. Щепанской, В. А. Ядова и др.

Так, Э.А. Орлова отмечает, что сопоставление специализированной и обыденной культур имеет значимость в связи с тем, что, во-первых, на смену обычной констатации взаимосвязей в культуре приходит выявление их дифференциального распределения. Во-вторых, это позволяет выявить механизмы трансформации неспецифических представлений и навыков под влиянием профессиональных и наоборот [10, с. 136,137].

В связи с этим профессиональная культура учителя может рассматриваться как жесткая заданная система, элементами которой должен овладеть каждый учитель. А изучение субкультуры предполагает не только исследование жестко фиксированных требований, но и структур повседневной, обыденной жизни, так как развитие, социализация человека, в том числе и профессиональная, происходят не только под воздействием целенаправленных факторов (вуза и профессиональной среды), но и стихийно под влиянием слабоконтролируемых или вообще не контролируемых факторов, из которых и состоит повседневная жизнь.

И.К. Кучмаева в своем исследовании обращает внимание на то, что взаимовлияние профессионального и обыденного уровней культуры может носить как позитивный, так и негативный характер. Следовательно, выявление особенностей такого взаимодействия позволит микшировать

негативное и укреплять позитивное [7, с. 179]. Автор также рассматривает специфику «объекта наследования» в каждой из культур: «Если объектом наследования в профессиональной сфере выступает, как правило, достаточно ограниченная, но отрефлексируемая область специфических знаний ... то объектом наследования в обыденной сфере являются нерелексивно усваиваемые в различных социальных группах обычаи, ценности, нормы, навыки, представления, используемые в свободное от работы время» [7, с. 179].

Проанализировав имеющиеся подходы к пониманию профессионально-педагогической культуры, ее взаимосвязи с обыденной культурой, рассмотрим, что же в научной литературе понимается под профессиональной субкультурой в целом и субкультурой учителя в частности.

Проблема субкультурных профессиональных образований в научной литературе представлена немногочисленными, разрозненными подходами к ее определению и сущности.

Так, Н.А. Хренов и К.Б. Соколов, рассматривая принцип субкультурной стратификации в истории российского общества, в типологии субкультур выделяют субкультуры, возникающие на основе осуществления какой-либо общей деятельности. В качестве примера приводятся организации средневекового цехового типа. «Собственно, акцент на институционализированном социальном образовании, каким являлся средневековый цех, подобен тому, что сегодня в науке подразумевается под “субкультурой”. При этом функция такой корпорации не сводится к экономическому и профессиональному смыслу. Профессиональное единство приводило к единству образа жизни и к возникновению общей, групповой картины мира» [16, с. 16].

Пожалуй, наиболее системный подход к изучению профессиональной субкультуры прослеживается в работах Т.Б. Щепанской. В рамках проекта «Антропология профессий», работа по которому ведется на кафедре культурной антропологии и этнической социологии Санкт-Петербургского университета, осуществляются исследования профессиональных традиций в терминах субкультур. Данный подход, по словам автора, «позволяет фиксировать как знаковые (символы, атрибуты, фольклор), так и социально-поведенческие (формы общения, нормы, стереотипы поведения) аспекты этих традиций, т. е. социальные отношения и их культурные коды» [17, с. 141].

В связи с этим под профессиональной субкультурой понимается комплекс традиций: обычного права, стереотипов поведения, особенностей образа жизни, форм повседневного дискурса, символики и атрибутов, сложившихся в данной профессиональной среде [17, с. 141].

В психолого-педагогической литературе нами не было обнаружено ни одного определения субкультуры учителя, встречаются лишь упоминания о ее существовании.

«Учительство российское – особая субкультурная группа (ядро интеллигенции), которая выполняет функцию духовно-нравственного воспитания нации, хранения и воспроизводства ее культурного генофонда» [2, с. 6].

А.В. Мудрик, рассматривая субкультурные образования, говорит о субкультуре учителя как об одной из профессиональных субкультур [9, с. 7].

Причинами отсутствия исследований профессиональной субкультуры как самостоятельного объекта, на наш взгляд, являются, как уже отмечено, достаточная изученность профессиональных объединений как реальной социальной группы (в социологии) и особенностей профессиональной культуры (в педагогике и психологии); отсутствие ярко выраженных внешних признаков (в отличие от «отклоняющихся» субкультур) и «восприятие профессионала как носителя доминирующей культурной модели, а то и ее персонифицированное воплощение» [9, с. 141].

Таким образом, мы видим, что в научной литературе лишь наметилась тенденция в направлении исследования такого феномена, как профессиональная субкультура, в которой так или иначе прослеживается стремление к соединению или поиску точек соприкосновения профессиональной (специализированной) и обыденной культур.

Однако вряд ли попытка представить их как два самостоятельных явления, провести границы между ними даст значимый результат. Скорее, необходим поиск особенностей их взаимовлияния и взаимопроникновения. Так, М.М. Бахтин отмечал, что культура «вся расположена на границах, границы проходят всюду, через каждый момент ее, систематическое единство культуры уходит в атомы культурной жизни, как солнце отражается в каждой капле ее» [1, с. 266].

Именно на границах пересечения профессиональной и обыденной культур формируются специфические субкультурные образования, отличающие профессионально-педагогическую культуру от субкультуры учителя. При этом взаимовлияние обыденной и профессиональной культур носит неоднозначный характер.

Под влиянием обучения у профессионала формируются определенные ценности, представления, оценочные суждения, способы поведения и общения, которые осознаются представителями данной профессии как необходимые и должные и которые постепенно складываются в целостный «образ мира» и определяют особый «образ жизни».

Воздействие структур повседневности на профессиональную культуру порождает различия внутри нее. Так, например, можно говорить о субкультуре сельского или городского учителя, т. е. происходит некое «расшатывание» нормативности и заданности профессиональной культуры. Влияние же профессиональной культуры на повседневную жизнь учителя, напротив, вызывает стремление к целостности и единству сообщества. Различия обыденной культуры, «пропущенные» через систему профессиональной подготовки, систему профессиональных норм и требований, начинают приобретать характер некоторой системности, целостности. Именно такое взаимовлияние профессиональной и обыденной культур мы будем считать субкультурой.

Профессиональная субкультура может рассматриваться в качестве основного фактора профессиональной типизации, т. е. фактора формирования типичного для представителей данной профессии мировоззрения,

мышления, восприятия и оценки социальной действительности, типичных способов поведения и реакций, проявляющихся не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни.

Иными словами, формируется некий имидж профессии, обобщенный образ профессиональной группы, представителей данного профессионального сообщества, наделяемый определенными устойчивыми характеристиками. На основе такого подхода формируются ожидания относительно поведения представителей соответствующей профессиональной группы, что в значительной степени может предопределять оценку их поведения [11, с. 45].

Специфика учительской профессии заключается в особой социально-значимой роли в обществе – учить, воспитывать, направлять, контролировать; в высоком социальном контроле как со стороны государственных структур, так и со стороны общественности; публичности профессиональной деятельности (отсутствии анонимности), что неизбежно приводит к формированию специфических социально-психологических признаков, определяющих типичную «картину мира» и образ жизни учителя.

Таким образом, под субкультурой учителя мы будем понимать совокупность специфических ценностно-смысловых, эмоционально-оценочных и коммуникативно-поведенческих особенностей, складывающихся на границе профессиональной и обыденной культур и формирующих типичный «образ мира» и «образ жизни» представителей данного профессионального сообщества.

Идея о том, что «картина мира» является ключевым понятием субкультурной стратификации, не нова и так или иначе, присутствует практически во всех теориях субкультуры (К.Б. Соколов, Н.Н. Слюсаревский, Н.А. Хренов, Т.Б. Щепанская и др.). Несмотря на то, что понятия «жизненный мир», «образ мира» зарождаются в недрах философской и социологической наук, все попытки их содержательной характеристики в итоге замыкаются на психологических явлениях. В связи с этим целесообразно говорить не только о социокультурном, но и о психологическом подходе к исследованию субкультуры учителя.

Являясь междисциплинарным понятием, «образ мира» приобрел принципиально новую проблемную значимость не только в системе психологических знаний, но и в общем образовательном пространстве в контексте психологии восприятия, намеченную А.Н. Леонтьевым. Он рассматривает «образ мира» как «ориентировочную основу поведения», когда «тот или иной образ жизни создает необходимость соответствующего ориентирующего, управляющего, опосредующего образа его в предметном мире» [8, с. 259].

А.Н. Леонтьев отмечает, что «проблема восприятия должна быть поставлена и разрабатываться как проблема психологии образа мира ... как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Иначе говоря, психология образа есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира – мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают; это – знание также о том, как

функционирует образ мира, опосредуя их деятельность в объективно реальном мире» [8, с. 252, 254].

Важнейшим моментом в исследовании «образа мира» является его понимание как «феномена социальной и психологической реальности» [13, с. 4]. Особую актуальность это приобретает при исследовании «образа мира», типичного для представителей целого сообщества, в частности, профессиональной группы, т. е. когда рассматривается не отдельно взятая личность с ее уникальными особенностями и характеристиками, а обобщенный, собирательный субъект.

«Сложный процесс становления человека... обусловил интегрированные формы отношения к миру и возникновения целостной картины мира как результата развертывания деятельности общественного человека. И создаваемая уже в процессе человекообразования «картина мира» выступает как единство индивидуального и социального» [13, с. 7].

«...Образ мира, «представление мира», – по мнению В.В. Петухова, – это опорное условие психической жизни, оно обычно не рефлексится субъектом и связано с чувством внутренней определенности, самоочевидности чего-либо (в том числе и самого себя), которое и является подчас единственной опорой возможности указания на его существование. ...Образ мира не является рациональной конструкцией, но отражает практическую «вовлеченность» человека в мир и связано с реальными условиями его общественной и индивидуальной жизни» [12, с.16, 18]. Данное замечание является особо актуальным в связи с нашим пониманием субкультуры учителя как системы взаимовлияния специализированных и повседневных структур.

Так, Э.А. Орлова рассматривает «картину мира» как связующее звено между институциональными структурами и обыденной культурой. «Часто понятие «культура» в обществоведческих науках исчерпывается описанием специализированных сфер. Но следует помнить о том, что связь каждой из них с реальностью специфична, опосредована особой «картиной мира», и что существует также обыденная культура, где переживание реальности непосредственно. Сравнительно небольшой объем мира, в который включен человек в рамках обыденной культуры, компенсируется опытным его освоением и целостностью восприятия» [10, с. 139].

В связи с этим целесообразно разграничивать научную и «наивную» (имплицитную) картины мира. «Картина мира представляет собой систему образов (представлений о мире и о месте человека в нем), связей между ними и порождаемые ими жизненные позиции людей, их ценностные ориентации. Она порождает своеобразие восприятия и интерпретации любых событий и явлений. ...Человек пользуется как научной, так и «наивной» картиной мира» [3, с. 37].

Научная картина мира представляет собой свод утвердившихся в науке знаний о человеке, природе, обществе; предметом «наивной» картины мира является подвижная система связанных между собой образов и представлений о мире и человеке, различных для разных субкультур и страт, определяющая их поведение. Их различия в том, что «наивная» картина мира стремится к целостности, а научная – к полноте и точности.

«Наивная» картина мира должна быть целостна в каждый данный момент, иначе она не будет являться основой для адаптации к среде; она существует в сознании в неоформленном и неотрефлексированном виде [3, с. 39]. Следовательно, рассматривая «образ мира» в качестве психологического основания профессиональной субкультуры, необходимо учитывать особенности таких отношений, как индивидуальное и социальное, научное и имплицитное.

Данный подход позволяет нам конкретизировать понятие субкультуры учителя с учетом содержательной характеристики и рассматривать ее как типичный для представителей данного профессионального сообщества «образ мира», включающий специфические представления, ценностные ориентации, эмоционально-оценочное отношение к действительности и формирующий типичные способы поведения и общения. Данный «образ мира» целенаправленно формируется в процессе профессиональной подготовки, отражая институциональные характеристики профессиональной деятельности, и трансформируется структурами повседневности.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд **выводов**.

Во-первых, субкультура учителя может быть рассмотрена как самостоятельное явление, не тождественное базовой культуре общества и профессионально-педагогической культуре. При этом субкультура – это не «вырванный» из системы феномен, а лишь определенный пласт культуры, формирующийся на границах профессиональной и обыденной (повседневной) культур. В этой связи профессиональная культура рассматривается как институциональная культура, включающая себя набор норм, ценностей, правил, предъявляемых обществом к учителю, а обыденная культура – как фактор, трансформирующий профессиональную культуру, позволяющий ей не совпадать с «универсальной» культурой общества. В свою очередь, близость субкультур учителя к базовой культуре общества, видимая «растворенность» в ней, а также отсутствие ярко выраженных внешних признаков (таких как в молодежных или отклоняющихся, криминальных субкультурах) осложняет, но при этом делает наиболее привлекательным изучение ее специфических особенностей.

Во-вторых, в качестве субъекта субкультуры учителя может рассматриваться как личность, сформировавшаяся под влиянием профессиональной среды, так и профессиональная группа (сообщество), «уподобляемая единому организму и рассматриваемая как единый субъект» (Д.А. Леонтьев). В основе подобного единения лежит принцип «повседневной типизации», проявляющийся в типичной для всех представителей профессиональной группы «картине мира» и типичном «образе жизни».

В-третьих, профессиональная деятельность и профессионально-педагогическая культура могут рассматриваться как основной фактор формирования субкультуры учителя.

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979.
2. Валицкая, Л.П. Нужна ли России высшая педагогическая школа? /

Л. П. Валицкая // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 3–8.

3. **Ениколопов, С.Н.** Три образующие картины мира / С. Н. Ениколопов // Модели мира. – М., 1997. – С. 35–40.

4. **Есин, А.Б.** Введение в культурологию: Основные понятия культурологи в систематическом изложении: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. Б. Есин. – М., 1999.

5. **Ионин, Л.Г.** Социология культуры: учеб. пособие / Л. Г. Ионин – М., 1996.

6. **Исаев, И.Ф.** Сущность и основные тенденции формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология. – Белгород, 1996.

7. **Кучмаева, И.К.** Структура взаимодействия профессионального и обыденного уровней культуры / И. К. Кучмаев // Структура культуры и человек в современном обществе. – М., 1987.

8. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Собр. соч.: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.

9. **Мудрик, А.В.** Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М., 2002.

10. **Орлова, Э.А.** Взаимосвязь обыденной и специализированной областей культуры / Э. А. Орлова // Структура культуры и человек в современном обществе. – М., 1987. – С. 136–161.

11. **Перельгина, Е.Б.** Психология имиджа: учеб. пособие / Е. Б. Перельгина. – М., 2002.

12. **Петухов, В.В.** Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психолог. – 1984. – №4. – С. 16–20.

13. **Сайко, Э.В.** Образ мира как отношение и способ осуществления бытия / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2003. – №4. – С. 3–9.

14. **Слюсаревский, Н.Н.** Субкультура как объект исследования / Н. Н. Слюсаревский // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – №3. – С.117-127.

15. **Формирование профессиональной культуры учителя** / под ред. В. А. Слостенина. – М., 1993.

16. **Хренов, Н.А.** Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность) / Н. А. Хренов, К. Б. Соколов. – СПб., 2001.

17. **Щепанская, Т. Б.** Антропология профессий / Т. Б. Щепанская // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2003. – Т. VI. – № 1 (21). – С. 139-161.

Л. И. Лурье

ФЕНОМЕН ВЫДВИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ЛИДЕРОВ В РЕГИОНЕ

Во все исторические эпохи появлялись личности, авторитет которых, основанный на признании широкими слоями общества, существенно способствовал не только пониманию действительности, но и ее преобразованию. Их относили к особому слою общества – элите. Элита может быть самой разнообразной – социальной, интеллектуальной, политической, экономической и даже преступной. Ее представляют личности, наделенные огромной энергией, направленной на достижение результата, возможно, далекого и трудного. Это их и отличает от большинства людей, чаще ограничивающихся лишь участием в процессе. Представитель элиты – прежде всего, влиятельный для некоего социума человек. Он может даже не иметь высокой должности. К сожалению, в России элитарность обычно связана с сохранением влияния благодаря высокому положению в государстве и наличию денег, но не всегда является актом общественного признания. Но благополучие той части элиты, которая заинтересована в развитии общества, является предпосылкой для благополучия всей страны. Профессиональная элита и есть новый нарождающийся социум, который при всей своей противоречивости призван продвинуть Россию по пути модернизации. Именно через образование возможна ротация элит, отражающая возникновение принципиально новых подходов в развитии общества.

О. Крыштановская указывает, «что элита суть социальная группа, насквозь пронизанная неформальными отношениями, которой присущи такие черты, как групповое сознание, замкнутость, сплоченность и автономия от других страт общества. Принадлежность к элите больше похожа на членство в эксклюзивном клубе, чем на формальную идентификацию себя с абстрактным классом. Каждый в элите знает каждого, степень его лояльности и интересы. Элита объединена сговором и тайной “круговой порукой”». Элита – самосохраняющийся (а иногда и самовоспроизводящийся), эксклюзивный, замкнутый сегмент общества. Власть в ней репрезентируется богатством и престижем. Определяющей чертой элиты, выражением ее внутренней природы становится охрана неравенства, что и делает ее группой, отгороженной от масс» [5]. Несмотря на сложность и противоречивость элиты, ее сущностное стремление к неравенству и потребность в дистанцировании от окружающих, демократическое общество во многом заинтересовано в ее существовании. Потребляя многие блага от общества, элита много и дает обществу, обеспечивая в конечном счете справедливость как основу социальных отношений. Если в советское время средства массовой информации были сосредоточены на успехах трудящихся масс, то в современной России основное внимание уделяется элите – вершителям успеха многих прогрессивных начинаний.

Система непрерывного образования «школа – вуз» для региона – основа формирования общественно важного слоя профессиональных и социальных лидеров. Отсутствие ясной позиции официальных властей по отношению к профессиональной элите не означает отсутствия проблем, связанных с ее формированием. На смену партийной номенклатуре в настоящее время все более активно приходит новое поколение лидеров, управленцев, включающее в себя лучших представителей той или иной специальности. До настоящего времени задача выдвижения лидеров – профессиональных и социальных – не ставилась самостоятельно. Хотя именно они способны стимулировать конкуренцию на рынке труда, а значит, положительно влиять на рост производства. В этом состоит существенный вклад системы образования в развитие рыночных отношений. Актуальным становится вопрос: «Должна ли система образования пестовать элитарность или же «не видеть ее», стремясь во что бы то ни стало обеспечить равные образовательные возможности?» Анализируя современное положение страны, Ю. Афанасьев приходит к выводу, что кризис России связан с кризисом политической элиты: «Политическая средняя школа, специальное высшее образование, комсомольская, партийная и профсоюзная школа вкупе с практикой коридоров власти сформировали ту политическую элиту, которая не выдержала противостояния с политической элитой Запада. ... Возросшая скорость перемен сделала социально опасной неизменную личность с фиксированными обязанностями, которая в предшествующие времена была находкой для общества» [1].

Социальный или профессиональный лидер – это не акт самоидентификации. Этот термин не может служить самооценкой. По словам В.О. Ключевского, «талант прекрасен, когда себя не сознает». Однако если его не сознает общество, то наступает забвение важного ресурса его развития. Острая, критическая оценка действительности, доступная интеллектуалам, всегда опасна для власти. Но лишь современное образование и культура способны не укрощать и подавлять буйство умственной энергии, а придать ей синергетическую направленность в познании мира и разумно использовать результаты этого познания. В составе множества элит интеллектуальная элита не всегда точно идентифицируется. Обладая мессианским началом, она способна стать вдохновителем тех демократических перемен, которые вызревают в общественном сознании. Более того, в каждом конкретном регионе именно интеллектуальная элита обладает чутьем понимания времени, пространства, ситуации, уклада жизни, чутьем понимания, в котором нуждается власть для того, чтобы, следуя формальной логике управленческих решений, добиться значимых результатов в их реализации по развитию регионов. Р.Г. Резаков считает: «Интеллектуальная элита представляет собой некий “заповедник” общечеловеческих духовных ценностей, то самое горнило, в котором выплавляется культурный и цивилизационный прогресс. Если политическая элита ответственна за успехи и неудачи в социально-политической сфере, то интеллектуальная элита отвечает за то, каким будет человечество через 50, 100 или более лет» [8, с. 40]. Общество обязано бережно относиться к воспитанию интеллектуальной элиты. Развитый интеллект способен противостоять авторитарности и стать важнейшим ресурсом демокра-

тии – свободного и обоснованного оппонирования власти. Вместе с тем скачкообразный рост социального неравенства, свойственный современной России, приводит и к дестабилизации системы образования. Возникает опасность появления замкнутых, закрытых элит, усиливающих конфронтацию в обществе.

Лидер первоначально заявляет о себе в ограниченных социокультурных пространствах деятельности, обращает на себя внимание региональных сообществ. Региональные лидеры могут формировать региональные элиты. Чаще всего лидеры самостоятельны и самодостаточны. Они фиксируют сегменты социально-экономической активности. Их корпоративная общность в регионах значима и в то же время может оказаться опасна спонтанным экономическим и политическим влиянием, пренебрежением к общественному мнению и государственным интересам. Лидерство может выступать как монополия, диктат, механизм подавления слабых. В этом смысле важной проблемой региональных сообществ является стимулирование активной созидательной деятельности региональных элит. Система «школа – вуз» не просто связывает различные уровни образования, это культурное пространство для взращивания особого типа личностей, способных взять на себя инициативу и ответственность за продвижение социально-экономических преобразований в стране.

Особые, значительные результаты в образовании способствуют формированию интеллектуальных лидеров, способных выработать стратегию, формировать политику в реальных областях научно-технической деятельности. Их широкий кругозор, способность понимать национальные интересы и следовать им в своей работе необходимы сейчас России и ее регионам. Современный высококлассный специалист – это новый тип личности, действующей в напряженных условиях деловой активности при стремительно меняющихся и неопределенных факторах социально-экономической жизни, способный находить нестандартные решения стоящих перед ним задач. Например, профессиональный менеджер по персоналу может выделить более ста параметров, таких как организаторские способности, корпоративность, межличностная совместимость и др., скрупулезно оценивающих подготовленность специалиста. Ему необходимо учитывать в работе и такие другие факторы, которые заявляют о себе весьма неожиданно (проявление коррупции, возрастные особенности различных социальных групп и т. д.). Однако все нюансы личностных качеств специалиста невозможно педагогически проектировать. Композиция профессиональных и деловых качеств личности всегда присутствует в единственном «экземпляре» – конкретном результате личностно-ориентированного образования. Поэтому путь подготовки интеллектуальных лидеров заключается в формировании личности и социума, создающих эту композицию. Взаимодействие лицеев и других специализированных учебных заведений с вузами должно быть основано на формировании единого образовательного пространства, соединяющего два вида углубленной подготовки – довузовскую и вузовскую. При этом «углубленность» следует рассматривать шире предметно-деятельной активности и включать в нее социокультурные факторы педагогического воздействия на развитие личности.

Социальные и профессиональные лидеры – это наиболее активная и критически настроенная часть интеллектуального сообщества. Она не нуждается в организационной оформленности. Каждое поколение оставляет матрицу социокультурных воззрений своей эпохи. Пушкинская Арина Родионовна, Альберт Эйнштейн, Билл Гейтц – знаковые фигуры своего времени. Никому из них не было присвоено право быть символом нации. Но с ними идентифицируется матрица культуры соответствующей эпохи. Узнаваемость матрицы отождествляется с духовными символами эпохи и общества. Если эти символы многократно меняются и не приобретают знаковости, то общество приходит в депрессивное состояние.

«Архитекторы» ныне живущего поколения – социальные и профессиональные лидеры – утверждают в процессе образования, поэтому образование становится барометром эпохи. Региональная система образования является живительной средой для формирования профессиональных и социальных лидеров, способных увидеть в противоречиях и конфликтах настоящего образ нарождающегося будущего. Одним из приоритетов образовательной политики является подготовка региональных лидеров в различных видах профессиональной деятельности и управления социально-экономическими процессами в регионе. Элитарность образования состоит в том, что оно выступает как исполнитель социального заказа на специалиста будущего. Она означает уникальность и исключительность результата, который должен быть достигнут в процессе реализации образовательной политики. В дальнейшем такой результат образования должен стать явлением массовым, обязательным для всех обучающихся. Консолидация образовательного сообщества, возникающая в процессе реализации высокотехнологичных педагогических задач региональной стратегии образования, способна обнаружить духовное единение граждан региона, увлеченных общей созидательной целью: способствовать зарождению новых культурных традиций, определяющих смысл социально-экономических преобразований в стране. Элитарность выступает как общественная оценка процесса или явления; в то же самое время она обозначает исключительность результата, который должен быть достигнут. И. Болотин и С. Попов отмечают: «В понятие научно-технологической элиты мы включаем специалистов высшей квалификации – ученых, разработчиков, конструкторов, технологов, организаторов производства, обеспечивающих приращение знаний, выдвигающих перспективные научные и технологические идеи, воплощающие их в жизнь», – и приходят к выводу: «Вместе с тем, элита не возникает как результат волевого решения. В своем развитии она проходит самостоятельный путь, в известном смысле даже замкнутый. Свои границы и иерархию она определяет сама, вынося собственные оценки ученым и специалистам, устанавливая неформальные связи между исследованиями, которые прошли аттестацию внутри самого сообщества. Не обладая непосредственной властью, представители элиты, тем не менее, занимают прочные лидирующие позиции в своей отрасли знаний, оказывают значительное влияние на принятие решений в научно-технологической сфере» [3].

В образовании сложившаяся за последнее время жесткая административная вертикаль не позволяет педагогической элите заявить о себе. Ста-

новьясь негативно настроенными неформальными лидерами, интеллектуалы такой категории способны создать условия для социальных взрывов. Региональные лидеры – динамичная социальная группа, особенно в современном российском обществе, когда происходит частая смена политического курса. Лидерство сопряжено с личной позицией специалистов по ключевым проблемам в профессиональной деятельности и общественной жизни. Для каждого политического курса возможен только свой круг лидеров. Частая смена курса в границах от советского образа жизни до западных стандартов для многих лидеров оказывается неприемлемой и в конечном счете инициирует застой. Рассматривая развитие личности средствами психологической практики, Е.Н. Шиянов и С.В. Недбаева подчеркивают: «Образовавшийся в годы застоя дефицит духовности привел к возникновению особого феномена – “игры в личность”. А.Г. Асмолов отмечает, что ценность “быть личностью” только тогда способствует появлению у человека подлинных мотивов, когда происходит смещение мотивации с потребления, в том числе и интеллектуального, на не знающее границ творчество, а его жизнь сливается с жизнью других людей» [13].

Образовательное пространство способно выдвигать социальных и профессиональных лидеров, и потому образовательный процесс должен быть направлен не только на достижение высоких личностно-ориентированных результатов, но и на воспитание сообщества честных и порядочных людей, трудолюбивых, открытых к диалогу специалистов, которые способны в целом формировать уклад профессиональных и общественных отношений, задавать современный стиль жизни. К этой же когорте следует отнести высоконравственного учителя, альтруиста, постоянно жертвующего собой ради юного поколения. Обнаружить и создать такой ресурс в народе – задача образования. Как отметил В. Шендерович: «Уровень демократии – это уровень выживания слабейших» [12]. В конечном счете, именно это проявление демократии должны обеспечить социальные и профессиональные лидеры.

Проблема выдвижения лидеров в современной России осложнена тем, что действующая система управления в самых различных сферах по своей сути не настроена улавливать таланты, нечувствительна к таким качествам управленческих кадров, как честность и образованность. Опасны лжелидеры, возникающие в прокомсомольских молодежных движениях. Не имея ясных духовных ценностей, увлеченные образованщиной ради явного карьерного роста, иногда прикрашенные националистическим духом, они создают касту «выдвиженцев» для вертикали власти, крайне опасную для общества.

Острейший кризис промышленного производства связан не просто с резким снижением его объемных показателей, но и с непригодностью прежних механизмов функционирования, отсутствием новых подходов, стимулирующих развитие. Этот кризис усугубляется острыми общественно-социальными проблемами, возникающими перед всей цивилизацией на пороге нового тысячелетия. Несомненно, образование должно стать, прежде всего, силой, консолидирующей общество, способной объединить усилия в различных социально-экономических областях жизни государства, найти оригинальные, нестандартные решения многих про-

блем, адекватные остроте сложившейся внутренней ситуации. При всей напряженности кризиса возрастает актуальность проблемы обеспечения импульсивного роста промышленного производства. Эта проблема не может быть решена сама по себе, исходя из ресурсов данной системы. Достижение такого роста – результат интеграции усилий различных слоев общества. Образование приобретает общественно значимый смысл, когда возникает понимание его важности в решении судьбоносных проблем, стоящих перед страной. В обществе формируется феномен образовательного сознания, как и правового, экономического и любого другого, жизненно важного для всех. Образовательное сознание приводит нас к пониманию того, что, выходя со своей продукцией на мировой рынок, претендуя на ее высокую конкурентоспособность, следует добиться несомненного лидерства в области профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающего мировой уровень производства.

Социально-экономический кризис, возникший в стране, усилил процесс обособления территорий. Фактический отказ от отраслевого принципа управления производством и его переход на региональный уровень отражает реалии происходящих изменений. Регионы все больше и больше берут на себя ответственность за решение ключевых проблем развития производств, находящихся на их территории и имеющих общегосударственное значение. Не умаляя значимости регионализации образования, следует признать, что масштабные образовательные задачи, а формирование профессиональной элиты является таковой, нуждаются в активном межрегиональном сотрудничестве и действенной политике центра. Региональные элиты способны формировать вокруг себя сообщества высокой научно-производственной и социальной активности, различные неформальные школы и объединения, задающие особый культурный фон. Благодаря высокому уровню коммуникации и организации, элиты сублимируют энергию ярких индивидуальностей, задавая обществу стиль социальной активности. Во многих регионах со стремительной быстротой происходит смена социальных и профессиональных лидеров, неоправданный переход многих преуспевающих ученых и специалистов в разряд менеджеров, вызванный стремлением утвердить себя в различных эшелонах властных структур. Это свидетельствует о том, что глубинные процессы, задающие механизмы выдвижения лидеров, еще не заработали. Их запуск следует начинать с системы образования, обеспечения ее вариативности, достижения многообразия личностно-ориентированных подходов к развитию личности.

Система образования, однако, не может стать отраслью «тяжелой индустрии советского периода». Современный период ее развития – это осознание уникальности каждого человека с точки зрения интересов общества, развития его творческих способностей. Не «массовый порыв трудящихся масс», как в былые времена, а интеллект профессионалов, энергия и страсть мышления способны кардинально изменить производство, обеспечить в нем системные изменения. В образовании профессиональной элиты важны академические свободы. Н. Бердяев утверждал: «Творчество неотрывно от свободы. Лишь свободный творит. Из необходимости рождается лишь эволюция; творчество рождается из свободы...

Детерминирована только эволюция; творчество не вытекает ни из чего предшествующего. Творчество – необъяснимо. Творчество – тайна. Тайна творчества есть тайна свободы. Тайна свободы – бездонна и неизяснима, она – бездна» [2]. Формирование творческого начала в образовании – важная сторона в пестовании социальной элиты. Такая элита сама по себе источник демократических преобразований в обществе. Н. Бердяев приходит к выводу: «Свобода – безосновная основа бытия, и она глубже всякого бытия. Свобода – колодезь бездонно глубокий, дно его – последняя тайна».

Признание эквивалентности российских документов об образовании и документов об образовании западных стран должно открыть новые перспективы в российском образовании. Это является характеристикой свободного общества и позволит на равных условиях с зарубежными партнерами вести совместную научно-техническую деятельность. Ближайшие десять лет, определяющие период вхождения России в Болонский процесс, – это период осмысления системы образования в контексте подготовки элит, поиска баланса между массовым образованием и элитарным, понимания того, что пиковые достижения в образовании определяют максимальные проявления человека, его духа, что влечет за собой прогресс всего общества в целом.

Среди профессиональных элит в регионах все-таки не сформировались профессиональные лидеры образования, влияющие в значительной мере на региональное сообщество. Интересы образования как системы слабо лоббируются во властных кругах. Это приводит в конечном счете к недооценке роли образования в жизни регионов и всей страны. Важно, чтобы сама система образования способствовала выдвижению профессиональных и социальных лидеров, однако нельзя ставить задачу подготовки элитных специалистов и чисто технологично решать ее. Нужен более широкий, масштабный взгляд на образовательное пространство. Цели образования не могут быть гарантированы дидактикой образовательной деятельности.

Педагогическая элита – часть интеллектуальной, она сосредоточена на решении множества, казалось бы, прозаических и повседневных проблем образовательной жизни. Но именно эта элита в отдаленных уголках российской глубинки составляет духовную основу жизни местного социума. В российских деревнях школа становится и клубом, и местом организованного досуга различных слоев населения. К школьному учителю продолжают идти за советом, осознавая при этом его крайне ограниченные возможности в решении многих житейских задач. Система непрерывного образования «школа – вуз» эффективна для формирования династий, вовлеченных в научно-педагогическую деятельность. Трудовые династии, в основном в сфере неквалифицированного труда, были весьма почетны в советское время. Но и тогда, и сегодня в обществе, к сожалению, не стало знаковым пестование интеллектуалов, специалистов высокого уровня, которые ориентированы на достижения интеллектуально-творческой деятельности в направлении социально-экономических преобразований регионов. Во многих странах Запада весьма престижно

следовать семейным традициям получения университетского образования в известных университетах. Высокий образовательный уровень там задает статусность элит. Р.Г. Резаков в этой связи выделяет три группы отечественной интеллектуальной элиты: «Первая, куда входят люди настолько талантливые, что смогли преодолеть все трудности формально-бюрократического и партийно-идеологического характера (при этом не исключается роль случая); вторая, к которой относятся люди, достаточно талантливые и чрезвычайно работоспособные, выбившиеся за счет колоссальных перегрузок, возникающих вследствие необходимости работать для продвижения за себя и за “того парня”; третья включает “околонаучных лиц”, претендующих на статус интеллектуальной элиты либо по административной линии, либо имеющих весьма обширные научные связи» [8, с. 40, 41].

Противоречивая роль элит и неадекватное отношение к ним общества позволяют говорить о необходимости определенной региональной политики по формированию этого чувствительного к социальным изменениям слоя, способного позитивно влиять на деятельность территориальных образований. В этой связи профессиональная элита нужна во всех регионах вне зависимости от их социально-экономической инфраструктуры. Специалисты по наукоемким направлениям – важная составляющая профессиональной элиты. Они формируют основу экономического роста любого региона, которая должна привести к появлению нового типа лидерства в обществе, основанном на высоком профессиональном мастерстве. Несомненную ценность представляет позиция В. Д. Шадрикова о проявлении способностей человека, которые «выражаются в уровне мастерства, искусстве, искусности человека» [10, с. 4]. Это заставляет нас подойти к проблеме подготовки специалиста, формируя не только научную картину мира, но и способность понимать художественные образы, мыслить ассоциативно, строить метафорический ряд в изучаемых явлениях. Межсферное сотрудничество в регионе выступает поэтому не только фактором консолидации интересов различных ведомств в подготовке специалистов, но и фактором, влияющим на содержание образовательной деятельности, в фокусе которого необходимо сосредоточить многообразие подходов к познанию действительности. Совершенствование духовных способностей раскрывает «назначение человека в мире», что в итоге позволяет ему сделать профессиональный выбор, руководствуясь не только материальными стимулами, но и духовными потребностями своего развития [11].

Отказавшись от признания конечной цели развития общества в виде завершенного состояния, мы делаем выбор в пользу постоянного его обновления. Этот социально-экономический процесс требует объединения большого числа индивидуальностей, определяющих потенциал саморазвития. Становится востребован круг людей, нацеленных на аккумуляцию интеллектуальной энергии общества для решения ключевых проблем его развития. Ценности создания системы подготовки специалистов в субъектах Федерации приобретают общественное признание и значимость для личностной самоидентификации. Системный подход в организации подготовки специалистов позволяет этот процесс сделать до определен-

ной степени педагогически технологичным, целостным, адаптивным к меняющимся условиям российской жизни.

Тенденции развития системы подготовки специалистов определяются ее перспективной концептуально-теоретической проработанностью, позволяющей полученные принципы деятельности адаптировать к условиям перемен, происходящих в мире. Способствуя системным изменениям социально-экономической жизни через наиболее ответственные синергетические области «прорыва», система подготовки специалистов стимулирует упорядоченность состояний и этапов проведения образовательных реформ, утверждение новой роли образования как инициатора многих позитивных процессов в развитии регионов.

М. Кругов выдвинул весьма решительное утверждение: «Источник всех проблем социальной деятельности – внедрение в нее принципа свободы. Введение элементов справедливости в интеллектуальную деятельность автоматически снижает ее эффективность. Если все ресурсы делить между людьми поровну, что подразумевает справедливость, тогда большинство интеллектуалов не получают средств, необходимых им для реализации их созидательного потенциала. Особенно если он гораздо выше обычного» [4]. Образование по углубленным программам, необходимым для подготовки интеллектуалов, – это не элитарная привилегия и не дополнительная платная образовательная услуга. Это напряженный труд, который следует стимулировать и использовать на благо государства. Нормативное финансирование школы при его убогом размере, одинаковом для всех, – это угроза возможности возвращать профессиональных и социальных лидеров, формирующих элиты. В системе высшего образования вообще не выделено на фоне его стандартизации возможностей для индивидуального дополнительного фундаментального образования, имеющего вариативные формы и доступные всем студентам.

Система подготовки специалистов способна влиять на социальную организацию общества. Лидеры-профессионалы активно воздействуют на формирование среднего класса, который включает в себя различные слои интеллигенции, осваивающей в условиях рынка новые социальные роли и меняющей социальный статус. Система подготовки специалистов, имея собственную культурологическую основу, в процессе своей эволюции способна вырабатывать новые культурные традиции общества, способствовать формированию его новой ментальности.

Новая парадигма становления лидерства в науке связана с ведущим положением ученых различных стран, объединенных общими интересами. На смену приоритету отдельного региона или страны в решении каких-либо проблем приходит приоритет научных школ. Оставаясь региональной по характеру социально-экономических отношений, система подготовки специалистов направлена на сотрудничество с другими регионами и мировым сообществом.

В настоящее время возникла опасность разрушения интеллектуальной среды ученого. Возник застой в научно-производственной деятельности, который более всего опасен для тех, кто работает на передних рубежах научно-технической мысли. Такой застой грозит дисквалификацией. На возвращение ученого уходит достаточно много времени. Научно-ис-

следовательская работа по своей природе одновременно глубоко элитарна и демократична. Результаты научной работы практически невозможно планировать, можно говорить о тематике поиска, но совершенно непредсказуемы догадки, к которым могут прийти как молодые, так и маститые ученые, поэтому элитарные формы организации науки сами по себе не будут совершенными.

Понимание социального и профессионального лидерства требует проникновения в сущностные мотивы развития человека, способного к самоизменению и воздействию на окружающий социум. **Важнейшая задача образования – воспитание лидера как целостной личности.** А. Штейнзальц размышляет: «Чистая духовная сущность личности принадлежит другому миру; это не все его внутреннее “Я”. Личность носит комбинированный характер и включает в себя плоть, кровь, чувства, разум, темперамент, душу и ... маски. Истинного “Я”, скорее всего, не существует. Его поиск состоит не в том, чтобы ответить на вопрос, возможно ли обнажиться, и не в том, выявляет ли такое обнажение подлинную правду. Главное понять, можно ли считать подобное срывание покровов достижением. То обнаженное существо, что предстанет перед нами, – лучше ли оно прежнего человека? Или же наоборот: измененный, цивилизованный подтянутый человек выше по своему уровню?» [14, с. 168].

Народ выдвигает героев иногда вопреки идеологии, поэтому лидерство, профессиональное или же социальное, – это ответственность перед собственным народом. Оппонируя власти, общество приходит к осознанию национальной идеи, объединяющей интересы людей для созидательной деятельности. Проводники этой идеи, консолидирующей нацию, – интеллигенция, житейская мудрость, образованность которой способны открыть для общества новые горизонты технического прогресса. Осмысление опыта социалистических утопий не вылилось в образцы творческой самоотверженности, фиксирующей вершины духа в освоении либеральных ценностей. Именно интеллигенция способна преодолеть духовные и нравственные испытания, обозначить точки роста в общественном развитии. В демократическом обществе власть заинтересована в оппозиции. Интеллигенция защищает не себя, а интересы народа. Само понятие интеллигенции к настоящему времени совершенно размыто. Совесть и глубокое проникновение в сущностные стороны жизни общества к настоящему времени часто вырождаются в групповые формы проявления лжепатриотизма, основанные на образе врага и комплексе жертвы. Диктат чиновничества, стремящегося утвердить идеологию власти, не всегда совместим с общественными устремлениями. Отстаивая приоритеты интеллектуальной свободы, С. Куликова определяет интеллигенцию как «социальный феномен, проявляющийся в том, что ее представители объединены высокими духовно-этическими ценностями, гуманистическим мировоззрением, постановкой во главу угла проблем человека и нравственности. Чтобы быть интеллигентом, надо обладать не только умением, но и способностью – теоретической (понятийной) или духовно-практической (художественно-образной, религиозной): действительно знать больше и мыслить лучше, чем другие; иметь личное, общественно значимое отношение к проблемам своего времени; обладать по-

вышенной чувствительностью и умением откликаться на нужды людей» [6, с. 53]. Она подчеркивает: «Интеллигенция – это такая социокультурная общность, представители которой являются субъектами духовного производства, обладающими развитой интеллектуальной и нравственной рефлексией, генетически присущими или развитыми культурно-личностными характеристиками, представленными в единстве».

Исследуя «эффект маски», А. Штейнзальц замечает: «У маски очень много функций, и снимать ее опасно ... совершаем ли мы, надевая ее, подлог, фальсификацию?» [14, с. 159–166]. Французский философ Монтень писал, что если бы людей наказывали за их мысли, то каждый заслуживал бы повешения по нескольку раз на дню. Социальный и профессиональный лидер подвержен соблазну проявить через свои властные полномочия дурную человеческую природу, если его жизненный опыт не привел к пониманию того, что всякий человек – бесценное богатство, и миссия лидера – раскрыть это богатство для других людей и перед самим человеком, убедив его в собственных силах. В этом и состоит талант лидера. Доверие к нему возникает из-за способностей видеть в человеке лучшее и использовать его во благо общества. Но это требует от лидера умения заглянуть под маску, определить, что требует коррекции в самом человеке и его маске.

В настоящее время система образования не располагает устойчивой связью с рынком труда. Имеет место избыток дипломированных специалистов, при этом сохраняется дефицит квалифицированных кадров, способных осуществлять обновление производства. Особенно остро этот кризис ощущается в промышленности, наукоемких производствах. Длительная депрессия сферы производства разорвала нить преемственности в воспитании высококвалифицированных кадров. Более того, вхождение России в глобальную систему мировой экономики выявило глубокую неэффективность прежних методов их подготовки. Возникла потребность в принципиальном обновлении профессионального образования, при котором могли бы появиться специалисты нового типа, обладающие:

- масштабностью видения проблем мировой экономики и осознанием российского уровня развития соответствующих производств;
- высоким уровнем профессионализма, обеспечивающим конкурентоспособность страны на международном рынке труда;
- глубоким пониманием региональной специфики российского производства, позволяющим с наименьшими затратами преодолевать отставание в ряде областей и сохранять лидерство там, где оно было достигнуто на предыдущих этапах развития;
- способностью организовать коллектив, различные социальные группы, развивая эффективную профессиональную и социокультурную деятельность, формирующую новый уклад жизни в регионах;
- самоорганизованностью в повседневной деятельности, обеспечивающей здоровый образ жизни.

Среди профессиональной элиты существенна потребность в индивидуальных формах самовыражения. Индивидуализм относится к репрезентативным характеристикам данного социума. У профессиональной элиты

с присущим ей творческим началом осознание культуры детерминировано иррациональными факторами. Личность, обладающая высоким интеллектуальным потенциалом, не всегда стремится идентифицировать себя с тем социально-экономическим классом, из которого вышла, с той культурной средой, в которой находится, даже с тем укладом и традициями семейной жизни, которые сложились в обществе исторически. Обостренное восприятие действительности, предчувствие нового в результате критического взгляда на происходящее и утверждение оригинальных идей у представителей данной социальной группы может, тем не менее, выражать нереализуемые чаяния общества и государства. Для профессиональной элиты наиболее значимы морфологические черты, не позволяющие сравнивать между собой отдельных людей. Поэтому развитие личности, способной взять на себя лидирующие функции, существенно отличается по своим принципам от развития целого коллектива.

Подготовка профессиональных и социальных лидеров престижна в любом государстве. В. Филиппов, например, утверждает: «США не могли бы стать (и долгое время быть) великой страной, если бы у них не было действительно высокого уровня образовательных учреждений. Другое дело, что, как правило, эти прекрасные школы, колледжи, университеты в США являются элитарными, и их немного. Но, благодаря им, возвращается та необходимая элита, которая и делает погоду в бизнесе и политике во всем мире» [9]. Долгие годы советского периода, опасаясь коварного слова «элита», советская власть не допускала формирование групп социальных и профессиональных лидеров. И тем не менее они вносили решающий вклад в развитие науки, производства, культуры. Именно благодаря их достижениям российское образование считалось «лучшим в мире». Дореволюционная Россия имела богатый опыт обучения людей талантливых, ищущих. Вспоминая гимназические годы, А. Н. Колмогоров отмечал следующее: «Думаю, что очень большое значение имела общая атмосфера в частной гимназии Е.А. Репман. Эта гимназия была организована кружком демократической интеллигенции (из частных гимназий она была одной из самых дешевых по размерам платы за учение). Классы были маленькие (15-20 человек). Значительная часть учителей сама увлекалась наукой (иногда это были преподаватели университета, наша преподавательница географии сама участвовала в интересных экспедициях и т. д.). Многие школьники состязались между собой в самостоятельном изучении дополнительного материала, иногда даже с коварными замыслами посрамить своими знаниями менее опытных учителей. Делался опыт ввести в традицию публичную защиту кончающими учащимися выпускных сочинений (типа вузовской дипломной работы)». И, конечно же, особое место в истории мирового образования занимает Царскосельский лицей, который сумел создать непревзойденные образцы гениальных педагогических достижений, способствовавших выдвижению социальных и профессиональных лидеров в те далекие времена.

Интеллектуальная элита нуждается в пестовании – заботливом, любовном выращивании, при котором истинный талант способен понять и оценить, насколько трудно в условиях нынешнего кризиса обеспечить

высокий уровень образования. Воспитание профессиональной элиты в системе непрерывного образования «школа – вуз» выступает еще и как фактор осознания общности судьбы тех, кто достиг высокого профессионального мастерства, с судьбой России.

Сознание уверенных в себе, преуспевающих специалистов с некоторого момента устойчивого карьерного роста обедняется явной экстраполируемой предсказуемостью будущего. Она основывается на умиротворяющей дух повседневности. Становление профессионального лидера и содержательно, и эмоционально сопровождается глубинными вулканическими процессами внутренних переживаний, страстей, порывов, обретения ценностей, достижимость которых всегда находится под вопросом. Формирование воли в достижении трудных целей требует активного вовлечения физической культуры человека, подсознательно усиливающей защитные силы человека в преодолении жизненных стихий в самом широком смысле. Однако первые жизненные успехи далеко не всегда приводят к пониманию физического развития как основы жизненного успеха. Соблазн успокоенности достигнутым, комфортность бытоустройства создают иллюзию «вечной идиллии». Парадокс состоит в том, что современный человек критерием успеха считает достигаемое в явных и конкретных формах, а не устойчивый темп в продвижении вперед. Физическое здоровье человека, проходя яркий этап расцвета молодости, подчиняет в последующем жизнь человека преодолению тенденций старения. Чем активнее человек устремлен к достижению формальных рубежей роста, тем глубже опасность разрыва его интеллектуального потенциала и физического здоровья. Физическая культура придает смысл всем другим достижениям человека, выявляя их иерархическую значимость. Она позволяет обнаружить аксиологические символы жизнедеятельности человека, ее обоснованности в наиболее общих предпосылках бытия и необходимости следования нормам добра, красоты, справедливости.

В условиях свободного общества задача подготовки профессиональной элиты педагогически гораздо сложнее. Если действовавшая в доперестроечные времена «целевая интенсивная система подготовки специалистов» менее всего интересовалась образовательными интересами человека, то формирование специалистов высочайшей квалификации сегодня есть результирующий вектор усилий общества, государства и личности в решении сложнейших социально-экономических проблем, поэтому образовательная задача подготовки профессиональных кадров такого уровня носит и прогностический характер. Еще не ясны особенности нарождающегося социума – профессиональной элиты, его ментальности, социальной роли, но уже требуется отразить в подготовке специалистов свойства нового социального явления, важного для жизни государства.

Становление профессиональной элиты выступает как комплексная проблема реформирования образования. Сегодня нужна программа решения глобальных задач, стоящих перед российским обществом, средствами образования. Формирование профессиональной элиты – межсферная, межотраслевая форма деятельности, консолидирующая общество. Заинтересованные в ее существовании стороны

способны совместными усилиями обеспечить финансовую поддержку этому процессу. Подготовка профессиональной элиты – длительный процесс. Он требует обозначения таких приоритетов, при которых становление нового социума в обществе максимально служило бы его развитию. Духовность и реальная жизнь должны быть совместимы и взаимозаменяемы. Особенно это важно для будущих лидеров, способных возглавить демократические преобразования в стране. Систематическое отслеживание социальных факторов формирования профессиональной элиты, уровень ее профессиональной зрелости – предмет глубокого анализа промежуточных итогов очередной реформы образования и социокультурных процессов в обществе, с ней связанных. Образование профессиональной элиты – новая педагогическая проблема. Она заставляет нас задумываться о жизненных доминантах нового поколения. Какое оно? В какой момент заявит о себе, где эта точка отсчета? Сделает ли оно вызов прошлому? Как утвердить себя в меняющемся мире? Мы смотрим в будущее, пытаемся угадать его звуки, цвета, запахи... Заглядываем в духовный мир человека нового времени, открываем его культурное пространство.

Литература

1. **Афанасьев, Ю.** Знать, чтобы стать элитой / Ю. Афанасьев // Новая газета. – 2005. – № 10. – 10 янв.
2. **Бердяев, Н.** Смысл творчества / Н. Бердяев. – М.: Фолио, 2004.
3. **Болотин, И.,** Судьба научной элиты / И. Болотин, С. Попов // Социология и культурология – 1994. – № 4.
4. **Кругов, М.** Свобода – это несправедливость / М. Кругов // Новая газета. – 2005. – № 4.
5. **Крыштановская, О.** Общество с безграничной ответственностью / О. Крыштановская // Новая газета. – 2005. – № 5.
6. **Куликова, С.** Интеллигенция как феномен национального российского образования / С. Куликова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2004. – № 4.
7. **Тихомиров, М.** Как сделаться великим человеком / М. Тихомиров, А.М.Абрамов // Первое сентября. – 2003. – № 30.– 26 апр.
8. **Резаков, Р.Г.** Интеллектуальная элита и ее роль в современном мире / Р. Г. Резаков // Педагогика. – 2003. – № 2.
9. **Филиппов, В.М.** // Известия. – 2003. – 12 июля.
10. **Шадриков, В.Д.** Деятельность и ее способы / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – С.4.
11. **Шадриков, В.Д.** Духовные способности / В. Д. Шадриков. – М., 1996.
12. **Шендерович, В.** У нас даже преступников назначают / В. Шендерович// Новая газета. – 2003. – 25-31 авг.
13. **Шиянов, Е.Н.** Развитие личности средствами психологической практики / Е. Н. Шиянов, С.В. Недбаева // Педагогика. – 2003. – №4.
14. **Штейнзальц, А.** Простые слова / А. Штейнзальц; Ин-т изучения иудаики в СНГ. – М., 2001.

М. М. Левина

ЦЕННОСТНО-ЦЕЛЕВЫЕ ФУНКЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Личностно-ориентированное обучение отражает прогрессивные тенденции в развитии образовательного процесса. Целевой доминантой его является развитие личности. В системе профессионального педагогического образования основная цель состоит в формировании личностного профессионального самоопределения и готовности к самореализации в педагогической деятельности. Методологическим вектором личностно-направленного процесса является гуманистическая парадигма образования. Идеи гуманизма определяют мировоззрение современного человека, педагогические цели и преобразовательные действия на основании личных ценностей и системы ценностей, принятых обществом в области науки, морали, права, культуры.

Концептуальные основания обуславливают профессиональный состав и структуру целевых функций личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированное обучение представляет собой практическое воплощение гуманистической методологии образования. Методологическая концепция образования и содержательно-процессуальная организация учебного процесса нацелены на мотивирование и стимулирование субъектности учебно-познавательной деятельности, на развитие интеллектуальной духовности личности за счет адаптации к индивидуальным особенностям студентов.

Личностно-ориентированное обучение предполагает осознание студентами профессионального образования как личной и общечеловеческой ценности. В практике профессионального обучения личностная ориентация реализуется на основе применения различных личностно-адаптированных технологий общего и локального предназначения, находящихся в системной интеграции, отражающей цели профессиональной образовательной подготовки педагога.

Исходными предпосылками являются содержательно-деятельностный подход в организации обучения, предполагающий целевое избирательное построение учебной информации, рассчитанной на когнитивную и психологическую готовность студентов к адекватному восприятию и воспроизведению полученных знаний и умений, на развитие интеллектуальных и рефлексивных способностей, на самоактуализацию гуманистических ценностей профессионального образования.

Целевым источником проектирования личностно-ориентированного обучения является гуманистическая методология, материализованная в предметно-научном, психологическом и социальном направлениях образования. Построению целевой модели личностно-ориентированного обучения служит профессиографический метод моделирования профес-

сиональных видов деятельности, профессиональных умений, которыми владеет специалист. В профессиограмме педагогических видов деятельности, представленной в виде профессиональных умений, фиксирован результат образовательного процесса – деятельностные характеристики, свойственные педагогу в профессиональном труде. На основе их совокупности выстраивается деятельностная характеристика компетентности педагога в профессиональной области (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.).

Профессиограмма специалиста играет большую роль в организации учебного процесса, в осознании студентами собственных профессиональных умений, приобретенных ими в ходе профессиональной подготовки, в самооценивании собственной профессиональной готовности, в адекватном понимании своих профессиональных притязаний. В аспекте личностно-ориентированного обучения целевая направленность педагогического образования рассматривается в сочетании компонентов личной и профессиональной готовности к интегральной профессиональной поведенческой активности. Личностно-ориентированная концепция обучения предусматривает построение профессиограммы в деятельностном и личностном направлениях. Имеются в виду мотивационно-личностные позиции, личностная и профессиональная направленность, гуманистические свойства личности, особенно важные для педагога, рефлексивность, системность мышления, способность к предвидению и многие другие интеллектуальные, мотивационные и волевые качества личности, определяющие произвольность и избирательность профессиональных действий, личную и профессиональную ответственность за принятые решения.

Описание видов профессиональной деятельности и их личной адаптированности обуславливает специфику личностно-ориентированного профессионального образовательного процесса, предполагающего формирование профессиональной компетентности на основе интеграции личности в профессиональную деятельность, сохраняя при этом нормативные предписания результативности образовательного процесса. Обучение, ориентированное на личность обучающегося, предполагает индивидуально оптимизированный образовательный процесс, выполняющий функцию формирования и развития личностно-деятельностной профессиональной компетентности в области профессионального труда, функции личностной и социальной интеграции в обществе, моральной и правовой ответственности в профессиональной деятельности.

Проектирование и реализация целевых функций личностно-ориентированного обучения осуществляются на основе гуманистических ценностей, их педагогического воплощения. Ценностно-целевые функции личностно-ориентированного обучения составляют методологическую направленность профессиональной подготовки педагога. Основная идея состоит в интеграции личностной и деятельностной организации информационного содержания и процессуального педагогического управления учебным процессом в целях обеспечения профессиональной и личной подготовки студентов к трудовой деятельности. Наряду с развитием поз-

навательной мотивации большое значение приобретает цель саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности.

Целевое моделирование личностно-ориентированного профессионального образования предусматривает формирование ценностно-смысловых ориентаций, профессиональной, личной ответственности за профессиональные решения, за собственные успехи в будущей деятельности. Учебная деятельность становится внутренней потребностью, мотивом, побуждающим к познавательной деятельности. Осуществляется перевод конкретных учебных целей в систему мотивов, направляющих и активизирующих познавательную деятельность. Учебные действия приобретают функцию мотива познания, являются средством развития когнитивной и профессиональной направленности личности, представляют собой условие профессионального саморазвития студентов. В личностно-ориентированном процессе обучения реализуется системное единство целей образования: информационно-деятельностной и личной подготовки студентов к профессиональной деятельности. Учебная деятельность (материально-предметная), служит основой для развития психической (внутренней) деятельности, цель преобразуется в мотив. Единство целей и мотивов деятельности выражает общую направленность личности, отражает осознанную целевую устремленность и избирательность ориентации студентов в приобретении профессионального образования.

Основные ценности личностно-ориентированного профессионального обучения заключаются в следующих компонентах целевой функции:

1. Личностно-мотивационный (ценностно-смысловой) компонент, предполагающий мотивированность учебной деятельности:

- формирование личностного смысла учебной и профессиональной деятельности;
- развитие профессиональной направленности личности, личностного и профессионального самоопределения и самореализации;
- развитие самоорганизации в учебной деятельности и саморегуляции поведения;
- развитие самооценивания своей профессиональной готовности.

2. Личностно-деятельностный (коммуникативный) компонент, предполагающий развитие личности как субъекта деятельности:

- реализация ценностно-целевой функции гуманистической педагогики посредством личностной ориентации обучения;
- развитие и формирование самостоятельности, произвольности действий, избирательности учебных действий на основе личностного смыслообразования и осознанности ценности педагогической профессии;
- освоение контактных способов регуляции учебной деятельности учащихся;
- системное применение личностно-ориентированных технологий обучения;
- применение индивидуализированных способов педагогического общения на основе ориентации на возрастные, типологические и персональные особенности личности;

– педагогическое общение на основе общих закономерностей межличностного и профессионально-педагогического общения в целях информационного предметного взаимодействия и психологического регулирования учебной деятельности.

3. Когнитивно-креативный (культурологический) компонент, предполагающий реализацию культурологического подхода:

– формирование научного мировоззрения на основе системности научных знаний и профессиональной практики;

– соподчиненность субъективно воспринимаемой целевой функции учебного процесса с ценностно-целевой функцией профессионального образования;

– осмысление образовательных целей в аспекте развития личностного и профессионального самоопределения;

– освоение студентами предметных целей профессионального и психолого-педагогического образования;

– осознание студентами личностной информационной готовности к профессиональной деятельности, свободной избирательности профессиональных действий, формирование профессиональных знаний и умений;

– развитие профессиональной системности мышления, гибкости, критичности, творческой активности; развитие креативной индивидуальности;

– формирование профессиональной рефлексивности и самокоррекции;

– воспитание самоорганизации на основе мотивированности целей и условий деятельности, саморегуляции личности в условиях, связанных с преодолением учебных и профессиональных трудностей, на основе адекватности самооценки.

4. Профессионально-социальный компонент (гражданственная направленность), предполагающий формирование норм нравственности, правовой и моральной культуры:

– воспитание морально-политических убеждений и чувств, определяющих профессиональное и личное поведение;

– формирование профессионально-ролевой функции на основе личностно-профессиональных целей и социальных ценностей, социальной адекватности личности педагога;

– развитие этических норм поведения в ходе осуществления профессиональных функций;

– воспитание личностной и профессиональной ответственности за реализацию ценностно-ориентированных взаимодействий и регуляция саморазвития учащихся;

– формирование гражданской, правовой и моральной ответственности в процессе профессиональной деятельности.

Система целевых функций личностно-ориентированного обучения отражает гуманистические ценности. Единство целевых направлений обуславливает создание профессионально-информационного пространства, необходимого для развития ценностно-целевой направленности педагогического процесса, обеспечения положительной эволюции профессио-

нальной мотивации, развития культуры сознания студента и воспитания личностной и профессиональной ответственности. Целевая модель личностно-ориентированной концепции профессионального педагогического образования осуществляется согласно проектированию его ценностно-целевых функций и отражает личностно-деятельностные компоненты образовательного процесса.

УДК 378

Н. Я. Сайгушев

ПИКТОГРАФИЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Изменение социально-экономических ориентиров в обществе привело к необходимости создания эффективной системы подготовки будущего учителя. Это, в свою очередь, предполагает внедрение новых технологий в подготовке специалистов с учетом их личностных возможностей.

В процессе профессионально-педагогической подготовки преподавателю вуза необходимо решать со студентами такие задачи, цель и условия которых способствовали бы эффекту профессионального образования и продвижения будущего учителя.

Для профессионально-педагогической подготовки будущего учителя изданы ряд сборников педагогических задач, авторами которых являются: Л.Л. Додон (1968), Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин (1974), Т.М. Куриленко (1978), М.М. Поташник, Б.З. Вульф (1983), Л.В. Кондрашова (1987), В.Л. Омеляненко, Л.П. Вовк, С.В. Омеляненко (1993) и др.

Бесспорным является то, что все анализируемые нами задачи вносят определенную лепту в профессионально-педагогическую подготовку будущего учителя, но, однако, сами преподаватели педагогики, решая со студентами различные типы педагогических задач, не включают субъектный опыт студентов, и данные задачи не активизируют рефлекссию (рефлексивные продвижения) будущего учителя. И в то же время следует заметить, что студенты решают педагогические задачи, составленные кем-то, а не ими же самими.

Все задачки, которые нами были проанализированы [5, 7, 10, 13, 17, 22 и др.], содержат морально устаревшие задачи. Данные задачи отражают уже не существующие, неактуальные педагогические ситуации, категории, явления.

В настоящее время остро встала проблема разработки нестандартных задач, которые были бы вне времени, были бы актуальны безотносительно социально-политического состояния общества и которые могли бы понимать все студенты независимо от языковой принадлежности. В этом плане особый интерес представляет конструирование таких спе-

циальных задач, путем решения которых можно было бы способствовать росту процесса профессионального становления будущего учителя, актуализировать коллективную мыследеятельность студентов, задействовать витагенный опыт будущего учителя, дать им возможность представить себе то или иное педагогическое явление, мысленно поставить себя в положение воспитанника и воспитателя, выразить свою «самость».

Наше исследование показало, что рефлексивное управление будущими учителями будет протекать успешнее, если в процессе их профессиональной подготовки мы будем моделировать следующие педагогические задачи:

- составляемые самими студентами и отражающие структуру профессионально-педагогической деятельности будущих специалистов;
- отражающие профессиональные способности и позволяющие реализовать свой профессиональный интерес будущим учителям;
- помогающие студенту почувствовать значимость своей деятельности, когда составленные им модели задач успешно используются студентами других факультетов в подготовке к предстоящей деятельности;
- способствующие отражению рефлексивности самой педагогической деятельности и рефлексивным продвижениям будущего учителя.

Как подчеркивает В.А. Слостенин, оптимизация процесса профессиональной подготовки и формирование личности учителя возможны на основе идеи имитационного моделирования задачной структуры педагогической деятельности: «Такая технология обучения называется моделированием потому, что она воспроизводит ситуации, близкие к реальным условиям педагогической практики» [21, с. 3].

В то же время следует констатировать, что в педагогической литературе практически отсутствуют задачи, которые были бы разработаны и составлены самими будущими учителями и использованы при подготовке к предстоящей педагогической деятельности. Наше исследование показало, что задачи, составленные самими студентами под нашим руководством, способствовали осознанию ими своей будущей профессионально-педагогической деятельности и видению себя в этом процессе, помогли представить учебно-воспитательную ситуацию, себя и ученика в этой ситуации.

Поэтому мы считаем, что **системообразующим компонентом технологии рефлексивного управления процессом профессионального становления будущего учителя являются составленные самими студентами разнообразные социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности** [19].

В нашей опытно-экспериментальной работе мы практиковали моделирование подобных задач со студентами. Эти задачи нами были названы рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами. Они изданы в сборнике задач по пиктографической педагогике [19].

В связи с тем, что нас интересует письмо, начавшееся с рисунков (пиктография), то совершим небольшой экскурс в историю развития графических продуктов человека. Можно проследить длительные и трудные

этапы развития письма [11] и рисунка от первоначальных пиктограмм до современной письменности, развития изобразительной деятельности до современной живописи и графики, передающих сложнейшие авторские ощущения и видение происходящего.

Исследователи интересующей нас проблемы, Е.С. Романов и О.Ф. Потемкина, отмечают, что «изображение, содержащее сообщение, выполненное рисунками, называется пиктограммой» [18, с. 8]. Они отмечают, что у всех пиктограмм есть одна общая особенность: они знакомят нас лишь с одним определенным событием, иногда разбитым на отдельные моменты, но всегда с легко обнаруживаемой целостностью. Задача пиктограмм заключается в наиболее наглядной передаче целых комплексов значений. Авторы выделяют пять видов основных назначений, которые выполняли пиктограммы. Первый вид – простейшие пиктограммы, выполняющие назначения любовных посланий. Второй вид известен как охотничьи сообщения, существующие почти у всех народов мира. Третий вид образуют магические и заклинательные формулы. Четвертый – донесения о боевых стычках, набегах, атаках и походах, а также надписи на могилах. Пятый вид – пиктограммы политического характера, например, петиции, договоры, сведения о переписи населения, а также различные заявления, предупреждения. «Можно считать, что разные виды пиктограмм составляют первую ступень развития письма» [11, с. 22, 23].

Следующая ступень развития письменности – это так называемая идеографическая, логически развивающаяся из пиктографической. Поскольку слово и рисунок представляют собой два возможных способа выражения одного и того же объекта, то люди уже на раннем этапе стали отождествлять определенные рисунки с определенными словами. Они начинают пользоваться символами, знаками, приобретающими условный характер. Далее исследователи отмечают, что идеографическое письмо в определенном смысле уже можно назвать символическим – в тех случаях, когда с помощью рисунков хотят закрепить и передать другим известные представления, выраженные словами [18, с. 9,10]. Французский исследователь символов Марк Сонье охарактеризовал функцию символов как «обобщенное выражение науки» [Цит по: 3, с. 10].

Другой исследователь, Л.Л. Федорова, в авторской учебной программе, рассматривая исторические типы развития письма, в качестве одного из них выделяет рисуночное письмо. Она отмечает, что рисунок предназначался для обозначения ситуации в целом, отдельные рисуночные знаки – для особо важных понятий. В рамках нашего исследования вызывают интерес примеры рисуночного письма, которые приводит автор: прошение североамериканских индейцев, адресованное конгрессу США; юкагирские послания; счет зим у индейцев дакота; рисуночное письмо в преступном мире; современное рисуночное письмо «Пикто»; рисуночная запись пословиц Эве [1, с. 120].

В «Учительской газете» от 11 августа 1992 г. в разделе «Педагогическая мастерская» учитель М. Ксенофонтов в своей статье «Как пиктография помогла одолеть зубрежку» говорит о значимости пополнения знаний через рисуночное письмо, делится своим опытом о том, как пиктогра-

фия помогает развитию и укреплению эйдетической памяти, как помогает преодолеть механическое заучивание и выражает надежду на то, что пиктография обретет новую жизнь в педагогике.

В «Кратком словаре иностранных слов» [8, с. 208] понятие «пиктография» трактуется как условные рисунки, обозначающие какие-либо действия, события, предметы (лат. *pictus* – нарисованный и греч. *grafo* – пишу).

Таким образом, педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи и сами задачи мы изображаем рисунками, ибо считаем, что с «рисуночной» педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В наших рисунках присутствует очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. Будущие учителя, дополняя их своим пониманием, раскрывают смысл, задачи.

Ранее мы отмечали, что латинское слово «рефлексия» означает внутреннее отражение, отражение назад.

В философии содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью, рефлексия понимается в конечном счете как осознание практики, предметного мира, культуры [23], а также как отражение и исследование познавательного акта [24].

Таким образом, мы считаем правомерным название задач, составленных будущими учителями, рефлексивными. Это подтверждается и нашими исследованиями. В нашей работе студентам экспериментальной группы задавался вопрос: «Откуда вы брали материал для составления задач, которые рисовались вами?». Нами были получены такие ответы:

– 88,9 процента студентов ответили, что нарисованные ситуации брались из школьной жизни, из своей школы, из личной жизни, участниками которых они были или переживали эти события с классом;

– 8,3 процента студентов подобные ситуации когда-то видели в кинофильмах, в телепередаче «Ералаш», встречали в книгах, которые читали;

– 2,8 процента студентов ситуации подсказали родители, работающие в школе, а они их интерпретировали.

Итак, составляя задачи, студенты в основном обращались к апперцепции, переосмысливали прошлую предметно-чувственную деятельность и, осознавая ее, переносили на бумагу, отражая будущую профессионально-педагогическую деятельность. Как указывает психолог М.М. Кашапов, «формулирование педагогической задачи является результатом решения проблемной ситуации, на осмысление которой и направлено мышление» [6, с. 79].

Пиктографические задачи составляются самими студентами художественно-графического факультета под нашим руководством. Они моделируют всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и обществу, и используются в процессе подготовки будущих педагогов в качестве средства для отработки тех или иных качеств, умений. Педагогические задачи изложены языком рисунка и графики. Рисунки символически раскрывают педагогические понятия и педагогические ситуации.

Выбор и формулировка педагогических задач должны отвечать определенным критериям, обосновывающим этот выбор. В педагогической литературе существуют такие критерии:

- функциональная направленность учебной педагогической задачи;
- степень проблемности учебных педагогических задач;
- характер содержания учебной педагогической задачи [21, с. 57–62].

Принимая их за основу при составлении рефлексивно-пиктографических педагогических задач, мы, в свою очередь, добавляем и свои критерии:

- профессионально-педагогическая направленность рефлексивной пиктографической задачи;
- отражение в рефлексивной пиктографической задаче противоречия педагогической ситуации;
- выражение степени проблемности педагогической ситуации в рефлексивной пиктографической задаче;
- соответствие содержания рефлексивно-пиктографической задачи процессам школьного и социального развития;
- наглядность представляемой педагогической задачи;
- профессионально грамотно выполненный рисунок (нарисованная задача).

Анализ и осмысление вышесказанного с педагогической позиции показывает, что в решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач могут возникать различные ситуации. Составленные задачи состоят из педагогических ситуаций, а интерпретация последних каждым студентом может воссоздать через индивидуальное восприятие рисуночного текста «свою» ситуацию.

В частности, возможны репродуктивные ситуации, требующие от будущего учителя применения известного алгоритма, способа, приема деятельности. Возможны и творческие ситуации.

По мнению С.М. Годника, С.Р. Суриковой и др. [15], значительную информацию о школе дает такой вид педагогического факта, как конкретная педагогическая ситуация.

Понятие «ситуация» достаточно многоаспектно и определяется по-разному в зависимости от сферы его использования. В психологии ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. В профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий.

Итак, педагогическая ситуация для будущих учителей – это совокупность предстоящих педагогических проблем, которые необходимо решить в процессе профессиональной подготовки в вузе, направленной на процесс профессионального становления.

Как отмечено в психолого-педагогической литературе, работа с педагогическими ситуациями – настоящая исследовательская деятельность, имеющая свою внутреннюю логику. Как и всякое исследование, анализ

педагогических ситуаций должен опираться на фундаментальные базовые и рабочие понятия [26, с. 4, 5].

В педагогической литературе различают четыре вида ситуаций: ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причину возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуации-упражнения, в которых обучаемые упражняются в решении нетрудных задач, используя метод аналогии [25, с.159, 160].

В практике нашей работы мы использовали такие ситуации, иллюстрации которых содержали задачи разного рода, что помогло упражнять студентов в разрешении предстоящих педагогических проблем и их оценке будущими учителями, что, безусловно, способствовало успешному рефлексивному управлению процессом профессионального становления будущего учителя.

Опытно-экспериментальная работа показала, что ценность наших ситуаций-иллюстраций заключается и в стремлении студентов художественно-графического факультета, используя профессиональные навыки, сохранить естественность ситуаций, и в их умении найти, поставить и отразить в них проблему, и в проявлении неотрывности педагогического мышления студентов от их практической деятельности.

Е.К. Осипова, описывая методику и форму предъявления задач, отмечает, что в виде задания с частным набором исходных данных дается проблемная ситуация, необходимый учебно-воспитательный материал. Остальное предстоит отыскивать самостоятельно [14, с. 129]. М.М. Кашапов, полемизируя с Е.К. Осиповой, считает что «проблемную ситуацию невозможно дать, поскольку ее возникновение индивидуализировано» [16, с. 78]. Можно согласиться с Е.К. Осиповой, но нам представляется, что проблемную ситуацию можно и нужно дать в рефлексивных пиктографических педагогических задачах, а вот ее решение должно быть индивидуализировано. Д.В. Чернилевский считает, что вряд ли целесообразно ограничивать творчество преподавателя жесткой методической регламентацией способов анализа ситуации [25, с. 160].

Нам представляется важным создавать для студента такую ситуацию, где бы он смог показать себя в разрешении педагогического противоречия путем полученных знаний и умений, что показало бы степень его профессионального становления. В данном случае мы солидарны с В.И. Андреевым, который поясняет, что проблемная ситуация характеризует ситуацию противоречия, связанную с рассогласованием того, что знает, умеет, на что способен ученик, и тем, что необходимо знать и уметь, чтобы разрешить это противоречие [2, с. 38].

В наших рефлексивно-пиктографических педагогических задачах, выраженных в ситуативных иллюстрациях, дается проблемная ситуация в виде разнообразных не повторяющихся (с частным набором) исходных данных, что отражается в рисунке. По утверждению Ю.М. Плотинского, нельзя полагаться только на силу своего интеллекта, проигрывая проблем-

ную ситуацию в уме. Далее, как поясняет исследователь, по утверждению психологов, кратковременная память человека позволяет одновременно оперировать не более чем 7 ± 2 факторами. Если значения этих факторов взаимосвязанно изменяются, то следить за их динамикой еще сложнее. В этой ситуации, заключает он, единственным выходом остается визуализация представлений и их дальнейший анализ на качественном уровне [16, с. 93].

С этой целью рефлексивно-пиктографические задачи были проанализированы и прошли экспертную оценку. В качестве экспертов выступили студенты заочного отделения художественно-графического факультета МаГУ, стаж работы которых в школе составил от пяти до пятнадцати лет. Экспертами был проанализирован «Сборник задач по пиктографической педагогике» [20], составленный под нашим руководством студентами экспериментальной группы.

На вопрос «Понятны ли экспертной группе условия задач, которые изображены рисунками студентов?» были получены такие данные: 87,5 процента экспертов ответили «Да, понятно»; 12,5 процента – «Понятно, но мы в некоторых задачах усматривали двойное условие, их можно решать и по первому, и по второму условию».

На вопрос «Доступны ли отраженные в задачах педагогические ситуации решению?» все эксперты ответили утвердительно.

На вопрос «Есть ли проблема в задачах?» 100 процентов ответили: «Да, студентам удалось проблему задачи передать рисунком».

В ответе на вопрос «Может ли экспертная группа сформулировать проблемы, обозначенные в задачах?» эксперты тоже были единодушны.

Анализируя рефлексивно-пиктографические задачи, экспертная группа отметила, что задачи, составленные студентами экспериментальной группы, содержат в себе визуальные проблемы, обозначенные рисуночной ситуацией.

На вопрос «Сколько вариантов решения вы усматриваете в представленных студентами рисуночных педагогических ситуациях?» все члены экспертной группы ответили, что представленные студентами рисуночные педагогические ситуации имеют несколько способов решения поставленной проблемы.

Достоверность наших заключений подтверждается исследованиями Н.В. Кузьминой, где сущность педагогической задачи представлена как осознание необходимости перевода воспитанника из одного состояния в другое, когда возможен не один, а несколько вариантов решения. Автор считает, что педагогическая ситуация может быть признана педагогической задачей при условии наличия нескольких способов решения возникшего затруднения; возможности выбора предпочтительного способа решения, принимаемого за критерий или основной признак; наличии системы ограничений при переходе из состояния «А» в состояние «Б» (использовании определенных педагогических правил, выполнении плана работы, соблюдении традиций и т. д.) [9, с. 54].

Составленные рефлексивно-пиктографические педагогические задачи наглядны и просты для восприятия будущих учителей. Это ситуации

«здесь и сейчас». При решении задачи студенту нет необходимости удерживать ее в голове, она постоянно перед его глазами в отличие от тех задач, которые даются в сборниках задач по педагогике [5, 10, 7 и др.], которые к тому же еще и морально устарели.

Следует отметить, что в педагогической литературе [12], процесс решения задач представлен тремя основными этапами. Это, прежде всего, аналитический этап, который начинается с анализа и оценки сложившейся ситуации и заканчивается формулированием самой задачи, подлежащей решению; второй этап – проективный, когда планируются способы решения уже поставленной задачи, разрабатывается конкретный «проект» этого решения; последний этап – исполнительный, который связан с реализацией замысла, с практическим воплощением разработанного «проекта».

В нашей практике работа по составлению и решению задач представляла собой двуединый процесс.

В процессе создания рефлексивно-пиктографических задач студент входит в заданную ситуацию, ориентируется в ней, осознает имеющиеся противоречия и ставит перед собой цели педагогической деятельности по выходу из этой ситуации и разрешению возникших противоречий. Одна из функций рефлексивно-пиктографической задачи – это создание и осознание (познавательных) педагогических мотивов деятельности. Иначе говоря, студент в условиях решения данной задачи четко осознает: зачем, для чего необходима реализуемая им деятельность. Прежде чем приступить к реализации данной деятельности, студент ее планирует. При этом решается и вопрос о средствах реализации деятельности. Постоянная направленность рефлексии на «реализуемые действия» и «получаемые результаты» (здесь мы имеем в виду мыследеятельность будущего учителя, поэтому получаемые результаты и действия будут аналитическими) позволяет студенту контролировать, оценивать и корректировать свою деятельность, т. е. «отдавать себе отчет о последствиях и нести за них ответственность» перед сокурсниками, группой, вузом, будущей профессией, школьниками, обществом.

Процесс решения составленных нами задач состоит из следующих этапов:

Первый этап. Визуальное знакомство с иллюстративной ситуацией, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

Второй этап. Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, ее сущности.

Третий этап. Аналитико-оценочный этап, связанный с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

Четвертый этап. Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошажного» решения, показ вариантов и путей решения (как положительных, так и отрицательных).

Пятый этап. Коллективная мыследеятельность студентов. Выбор оптимального варианта решения большинством студентов.

Шестой этап. Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая за-

дача завершается коллективным принятием решения.

Седьмой этап. Рефлексивные продвижения. Студенты сами себе дают практические рекомендации для будущей педагогической деятельности.

Нами предпринята попытка определить критерии сформированности умений решать рефлексивно-пиктографические педагогические задачи. Они отслеживались нами и студентами в процессе проводимых с ними учебных занятий разного типа. Например, им предлагались задания-тесты: «Составьте ситуационную педагогическую задачу по частично заданным условиям»; или им предлагалось взять за основу конфликтную ситуацию между классным руководителем и учеником, вспомнить случаи из личной жизни, жизни школы, просмотренных кинофильмов, прочитанных книг, кем-то рассказанных ситуаций; или студентам давали для изображения рисунком только одно незаконченное предложение типа: «Вы идете по школьному коридору и...», «Я вошла в класс и...», «Иду домой из школы и вдруг...» и т. д.; или при рассмотрении определенной темы по педагогике студенты ХГФ получали задание изобразить рисунком педагогическую ситуацию.

Мы считаем, что рефлексивно-пиктографическая педагогическая задача решена правильно, если:

1. Осуществлен адекватный перенос рефлексивно-пиктографической задачи на язык слов.
2. Решение устраняет основное противоречие (конфликт разрешен и устранены условия порождения противоречий нового и старого).
3. Решение экономично, своевременно и оригинально.
4. Решение теоретически обосновано и практически приемлемо.
5. Возможен перенос данного способа решения на решение новой педагогической задачи.
6. Имеется вариативность педагогического решения.

Критерии обуславливали оценку преподавателем педагогики результатов деятельности студентов в условиях эксперимента. Решение рефлексивно-пиктографической педагогической задачи, соответствующее всем шести критериям, оценивалось «отлично». При наличии четырех критериев студент получал «хорошо», трех – «удовлетворительно», двух – «неудовлетворительно», одного – «плохо».

При этом в процессе решения подобных задач особая роль принадлежит интеллектуальной рефлексивности как способности осознать, т. е. адекватно переводить на язык слов не только результат, но и сам ход решения педагогической задачи. Благодаря этому становится возможным исследовать и формировать алгоритмы, разнообразные приемы и способы решения студентом профессиональных задач. «Рефлексирующий ум, – как указывает М.М. Кашапов, – это хорошо самоорганизующийся ум, способный к самопознанию и саморазвитию» [6, с. 345].

Таким образом, в процессе профессионально-педагогического становления студентов мы должны уделять достаточно внимания развитию педагогического рефлексирующего ума, направленного на профессионально-педагогическую деятельность.

Нами реализована идея Г.Г. Гранатова [4], и со студентами экспери-

ментальной группы ХГФ на фактическом материале своей главной науки – рисунка – совместно со студентами созданы учебные пособия, методические рекомендации и сборник задач.

В частности, для успешного рефлексивного управления процессом профессионального становления студентов нами были разработаны специальные задания, тесно связанные с практическими занятиями по педагогике, психологии, методике и педагогической практике. В сборнике задач дается примерная классификация заданий, выполняемых студентами при анализе иллюстративных ситуаций и решении рефлексивно-пиктографических педагогических задач. Для решения данных задач мы предлагаем несколько алгоритмов работы. Каждый алгоритм состоит из серии заданий.

Алгоритм № 1. Задание первого типа – словесно описать педагогическую ситуацию. Задание второго типа – назвать возможные варианты воспитания и обучения: а) правильные, б) неправильные. Задание третьего типа – выбрать оптимальный прием (способ, принцип) воспитания или обучения.

Алгоритм № 2. Задание первого типа – дать коллективное (с группой студентов) описание педагогической ситуации. Задание второго типа – назвать все отрицательные приемы работы исходя из данной ситуации. Задание третьего типа – назвать все положительные приемы исходя из рассматриваемой ситуации. Задание четвертого типа – выбрать несколько правильных приемов работы. Задание пятого типа – назвать причины, побудившие ребенка поступить так в данной ситуации.

Алгоритм № 3. Задание первого типа – дать словесное описание педагогической задачи. Задание второго типа – назвать возможные причины поведения ученика. Задание третьего типа – перечислить все возможные приемы, варианты поведения в данной ситуации. Задание четвертого типа – назвать приемы, которыми нельзя пользоваться в данной ситуации.

Алгоритм № 4. Задание первого типа – словесно описать пиктографическую задачу. Задание второго типа – проанализировать микросреду, в которой происходит событие, действие, явление. Задание третьего типа – дать оценку воспитательной направленности (правильной или негативной), указать положительное или отрицательное ее воздействие. Задание четвертого типа – дать приблизительную оценку степени воспитанности объекта воспитания (или микросреды). Задание пятого типа – назвать основные качества, которые проявились в данной ситуации, а также какие новые качества появляются или появятся. Задание шестого типа – указать, на основе каких педагогических воздействий можно устранить негативные качества.

Решение всех задач заканчивались аналитической программой, включающей вопросы, предполагающие возможность поставить себя на место учителя, изображенного на рисунке: «Какие эмоции вы испытали бы на месте этого воспитателя, смогли бы вы управлять своими эмоциями в подобной ситуации?»; возможность представить себе то, что вы проходите мимо и видите эту ситуацию: «Какова ваша первая реакция на данную ситуацию, какова ваша первая реплика? Какова вероятная возможность использования юмора в данных ситуациях? Какой юмор вы бы использовали и попробуйте его выразить».

Приведенные здесь алгоритмы учебных заданий не являются исчерпывающими, нами даны варианты решения рефлексивно-пиктографических задач, но преподаватель педагогики вправе варьировать приемы решения задач и использовать алгоритмы решения по своему усмотрению.

Итак, наши учебные задания и задачи мы рассматриваем как средства управления, стимулирования, организации и контроля, повышающие уровень самостоятельности учения студентов и способствующие процессу становления профессионально-педагогической деятельности.

Как показала наша опытно-экспериментальная работа по составлению и решению рефлексивно-пиктографических задач по педагогике, она дает возможность использовать их в качестве эффективного условия рефлексивного управления в процессе профессионально-педагогического становления.

Под рефлексивно-пиктографическими педагогическими задачами мы понимаем задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание студентом необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексивную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности.

Литература

1. **Авторские учебные программы по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: психология, педагогика, лингвистика, литературоведение.** – М.: Изд. корпорация «Логос», 1998. – 184 с.
2. **Андреев, В.И.** Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
3. **Бауэр, В.** Энциклопедия символов / В. Бауэр, И. Дюмотц, С. Головин; пер. с нем. Г.И. Гаева. – М.: Крон-Пресс, 1995. – 512 с.
4. **Гранатов, Г.Г.** Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография / Г.Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
5. **Додон, Л.Л.** Задания по педагогике / Л.Л. Додон. – М.: Просвещение, 1968. – 224 с.
6. **Кашапов, М.М.** Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... д-ра психол. наук / М. М. Кашапов. – Ярославль, 2000. – 414 с.
7. **Кондрашова, Л.В.** Сборник педагогических задач / Л.В. Кондрашева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
8. **Краткий словарь иностранных слов** / сост. С.М. Лошкина. – 5-е изд. – М.: Рус. яз., 1977.
9. **Кузьмина, Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
10. **Куриленко, Т.М.** Задачи и упражнения по педагогике / Т.М. Куриленко. – Минск: Высшейш. шк., 1988. – 224 с.

11. **Лоукотка, Ч.** Развитие письма / Ч. Лоукотка. – М., 1950.
12. **Моделирование педагогических ситуаций:** проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
13. **Омельяненко, В.Л.** Задания и педагогические ситуации: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей / В.Л. Омельяненко, Л.П. Вовк, С.В. Омельяненко – М.: Просвещение, 1993. – 272 с.
14. **Осипова, Е.К.** Психологические основы формирования профессионального мышления: дис. ... д-ра психол. наук / Е.К. Осипова. – М., 1988. – 302 с.
15. **Педагогические ситуации** в воспитании школьников / науч. ред. С.М. Годник. – Воронеж, 1985.
16. **Плотинский, Ю.М.** Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: учеб. пособие для высших учебных заведений / Ю.М. Плотинский – М.: Изд. корпорация «Логос», 1998. – 280 с.
17. **Поташник, М.М.** Педагогические ситуации / М.М. Поташник, Б.З. Вульф. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
18. **Романов, Е.С.** Графические методы в психологической диагностике / Е.С. Романов, О.Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
19. **Сайгушев, Н.Я.** Сборник задач по пиктографической педагогике / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск: МГПИ, 1997. – 36 с.
20. **Симонов, В.П.** Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособие для студентов педвуза, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 192 с.
21. **Сластенин, В.А.** Преподавание педагогических дисциплин - на технологическую основу / В.А. Сластенин // Разработка и внедрение гибких технологий обучения педагогическим дисциплинам. – М.: Прометей, 1991. – С. 3–5.
22. **Спирин, Л.Ф.** Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач / Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин; под ред. В.А. Сластенина. – Ярославль: ЯГПИ, 1974. – 130 с.
23. **Философская энциклопедия** / под ред. А.П. Огурцова. – М.: Сов. энцикл., 1967. – Т.4. – С. 499-500; Т.5. – С. 499.
24. **Философский словарь** / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Полит. лит., 1991. – 559 с.
25. **Чернилевский, Д.В.** Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
26. **Чернышев, А.С.** Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А.С. Чернышев. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 186 с.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ. ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37.0+316.7

А. М. Мудрик

ВОСПИТАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что общепринятого определения воспитания нет. Одно из объяснений тому – его многозначность. Современные исследователи воспитание рассматривают как общественное явление, как деятельность, как процесс, как ценность, как систему, как воздействие, как взаимодействие, как управление развитием личности и т. д. Каждое из этих определений справедливо, ибо каждое отражает какой-то аспект воспитания, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом как фрагмент социальной реальности.

Анализ массовой педагогической литературы, нормативных документов, педагогической практики и обыденных представлений педагогов, как практиков, так и теоретиков и методистов, показывает, что фактически под воспитанием (независимо от деклараций) понимается работа, проводимая с детьми, подростками, юношами, девушками вне процесса обучения. Поэтому не случайно то, что в отечественной педагогике одной из сквозных была и остается проблема обеспечения единства обучения и воспитания, которая так и не нашла удовлетворительного решения.

В реальности воспитание (даже в обыденном понимании этого слова) происходит не только в образовательных учреждениях (даже если к ним отнести все на свете, включая детские сады и детские дома). Воспитанием занимается значительно большее количество структур общества, чем образованием. Сущность, содержание, формы, методы воспитания в различных видах и типах организаций весьма многообразны и порой довольно специфичны.

В соответствии со специфическими функциями и ценностями организаций и групп, в которых оно осуществляется, можно предложить определение **видов воспитания**, существующих в социальной реальности.

Семейное воспитание представляет собой более или менее осмысленные усилия одних членов семьи по возвращению других в соответствии с имеющимися у них представлениями о том, какими должны быть их сын, дочь, муж, жена, зять, невестка (попутно заметим, что если стихийная социализация идет во всех семьях, то воспитание в семье – явление относительно редкое).

В процессе *религиозного воспитания* верующих возвращают, целенаправленно и планомерно внушая им (индоктринируя) мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующие догматам и вероучительным принципам определенной конфессии.

Социальное воспитание осуществляется в специально созданных воспитательных организациях (от домов ребенка и детских садов до школ, вузов, центров социальной помощи и пр.), а также во многих организациях, для которых функция воспитания не является ведущей, а нередко имеет латентный характер (в армейских подразделениях, политических партиях, многих корпорациях и пр.). Социальное воспитание представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для его позитивного (с точки зрения общества и государства) развития и духовно-ценностной ориентации.

Понимание социального воспитания как создания условий для развития и духовно-ценностной ориентации личности исходит из приоритета личности перед обществом и его сегментами; объективно опирается на субъектность и субъективность воспитуемого, ибо условия недирективны, а требуют от человека индивидуального выбора и принятия решений, предполагают большие или меньшие возможности для самоосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Государство и общество создают также специальные организации, в которых проходит **коррекционное воспитание** – возвращение человека, имеющего те или иные проблемы или дефициты, в процессе планомерного создания условий для его приспособления к жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков или дефектов развития.

В контркультурных организациях – криминальных и тоталитарных (политических и квазирелигиозных сообществах) происходит **диссоциальное воспитание** – целенаправленное возвращение вовлеченных в эти организации людей как носителей девиантных сознания и поведения.

Воспитание как общую категорию можно определить как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой характера групп и организаций, в которых оно осуществляется.

«Осмысленное возвращение» конгруэнтно описываемому фрагменту социальной реальности, ибо растят и в семье, и в приходе, и в школе, и в банде, и прочих организациях. Оно вполне корректно этимологически. И, наконец, включает в себя или существенно перекрывает большую часть называвшихся в начале статьи определений – воздействие, деятельность, взаимодействие, управление развитием личности и др. Однако во возвращении человека в процессе воспитания того или иного вида эти и другие характеристики играют различную роль и сочетаются по-разному (например, во возвращении в процессе диссоциального воспитания преобладает воздействие, а в социальном желательном преобладание взаимодействия при использовании воздействия и т. д.).

Воспитание как относительно социально-контролируемая социализация отличается от стихийной социализации, как минимум, по четырем параметрам.

Во-первых, стихийная социализация – процесс непреднамеренных взаимодействий и взаимовлияний членов социума. А в основе воспитания лежит социальное действие, т. е. действие: направленное на разрешение проблем; специально ориентированное на ответное поведение

партнеров; предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие (М. Вебер).

Во-вторых, стихийная социализация – процесс научения, т. е. бессистемное овладение человеком (во взаимодействии с многочисленными социальными факторами, опасностями и обстоятельствами жизни) благодаря языку, обычаям, традициям, обыденной морали и пр.: а) репертуарами поведения (Б. Скиннер); б) способностью представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически в виде «внутренней модели внешнего мира» (А. Бандура). Воспитание, наряду с элементами научения, включает в себя процесс обучения – систематическое преподавание знаний, формирование умений, навыков и способов познания, приобщение к нормам и ценностям. Следует подчеркнуть, что обучение присутствует во всех видах воспитания, различаясь объемом, содержанием, формами и методами организации.

В-третьих, стихийная социализация – процесс инкретный (непрерывный), так как человек постоянно (даже находясь в уединении) взаимодействует с социумом. Воспитание же – процесс дискретный (прерывный), ибо осуществляется в определенных организациях, т. е. ограничено местом и временем (об этом я писал еще в 1974 г.).

В-четвертых, стихийная социализация имеет целостный характер, ибо человек как ее объект испытывает влияние социума на все аспекты своего развития (позитивное или негативное), а как субъект в той или иной мере осознанно приспособляется и обособляется в социуме во взаимодействии со всем комплексом обстоятельств своей жизни. Воспитание на самом деле – процесс парциальный (частичный). Это определяется тем, что воспитывающие человека семья, религиозные, государственные, общественные, воспитательные, контркультурные организации имеют несовпадающие задачи, цели, содержание, методы воспитания. Человек в процессе своей жизни проходит через ряд воспитывающих его общностей различного типа, и на каждом этапе жизни одновременно входит в несколько из них. Между этими общностями нет и не может быть жесткой связи и преемственности, а часто нет вообще никакой (что и благо, и зло в том или ином случае).

Воспитание в различных видах организаций, в отличие от стихийной социализации, дает человеку более или менее систематизированный опыт позитивного и/или негативного взаимодействия с людьми, создает условия для того или иного по характеру самопознания, самоопределения, самореализации и самоизменения, а в целом – для приобретения опыта приспособления и обособления в социуме.

УДК 37.0+316.7

Т. А. Ромм

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Во всех отечественных концепциях социальной педагогики присутствует термин «социальное воспитание». В литературе его характеризуют по-разному: как отражение проблем современного воспитания (Л.Е. Никитина), синоним социального развития (И.А. Липский), базовую категорию социальной педагогики (М.А. Галагузова), научный объект социальной педагогики (А.В. Мудрик). Вопрос о понятиях, категориях социальных наук, по общему мнению, является непростым, так как объективные социальные явления и процессы, отражаемые ими, весьма динамичны, тесно переплетены, многообразны, по-разному интерпретируются, что и определяет известную условность границ между ними. Это приводит к неоднозначной трактовке социального воспитания современной педагогической общественностью. Как следствие – невозможность отделения понятия от понимания основ его конструирования, выбора ракурса, определения его места среди других понятий и категорий. Проблема терминов и понятий научных теорий всегда была тесно связана с вопросом о референте последних, что, в свою очередь, сопряжено с поиском онтологических и эпистемологических оснований реальности. Какова истинная онтология базовых объектов научной теоретизации? Как возможно идеальное познание объективной реальности?

На этот счет в философии науки существуют два противоположных взгляда: реалистический и антиреалистический. Реалистическое направление в целом утверждает, что терминам научных теорий соответствует нечто, существующее в реальности (Х. Патнэм). Антиреализм полагает, что соотношение реальности в научной теории более сложное, неопределенное или даже непознаваемое (М. Даммит). Сама эта проблема – следствие специфики научного познания: вопрос о референте теории возникает в науке из сугубо внутренних, концептуальных соображений, например в ситуациях модификации научного продвижения, выхода к новым горизонтам науки; в этих обстоятельствах усложняется проблема интерпретации научного знания.

Современная педагогическая практика, будучи неразрывно связана с реальными социальными процессами, происходящими в обществе, ставит перед наукой комплекс проблем, относящихся к различным аспектам воспитания человека в социуме. Следовательно, от того, как эти проблемы будут поняты, интерпретированы и операционализированы в конкретной практике, и будет зависеть направленность социальной педагогики в целом и социального воспитания в частности. Все эти конкурирующие выводы, умозаключения, способы теоретизации, конструируемые (предлагаемые) исследователями, находящимися между собой

в отношениях профессионального соперничества, определяются нами как своеобразные теоретические образы социального воспитания. Социальное воспитание как теоретический образ – это абстрактно осмысленная интерпретация феномена социального воспитания, выраженная в разнообразных теоретических концепциях.

Предлагаемое нами воззрение на «теоретический образ» в неявном виде корреспондируется с существующей в науке традицией употребления понятия «образ науки». Эволюция концепций научной рациональности в XX в. происходила главным образом в рамках дилеммы «абсолютизм – релятивизм»; спор между различными (по этому основанию) концепциями выражал собою различные образы науки и различные понимания ее культурообразующей функции; с течением времени собственно методологическая компонента этих споров, погружаясь в культурный контекст, приобретала все более явный мировоззренческий смысл. Академик В.С. Степин убедительно доказал, что основной функцией моделей научной рациональности является построение теоретического образа науки и научного познания; при том, что каждая модель создает особый образ науки и, следовательно, особенным оказывается и место этого образа в теоретической картине культуры [4].

А. Шюц, основываясь на феноменологии Э. Гуссерля, полагал, что мир с самого начала переживается в терминах типов. Типы возникают в результате типизации – отбора необходимых признаков, конституирующих в сознании тот или иной объект. Ряды типизации образуют контекст существования определенной интерсубъективной области знания, поэтому существует множество конструкций реальности. Согласно П. Бурдье, объекты социального мира могут быть восприняты и выражены разным образом, поскольку содержат всегда «часть недетерминированности и неясности и некоторую степень семантической растяжимости». Одно и то же слово может покрывать различные практики, давая основания для множественности воззрений на мир.

Наряду с типами, которые можно рассматривать как феномены знания, в науке существует ряд понятий, относящихся к интерпретации значений и смыслов: дискурс и дискурсивные практики (Р. Харре, М. Фуко, Ю. Хабермас и др.), результатом которых служит конвенция как одно из условий осуществления коммуникации и процедуры понимания; фрейм как единица, организованная вокруг некоторого концепта и содержащая основную, типическую и потенциально возможную информацию, ассоциированную с этим концептом (Т.А. Ван Дейк, М. Минский); когнитивная схема (У. Найсер) как часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимаемому, она модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается. Кроме того, в традиционной социальной психологии более известны такие понятия, как прототип и стереотип, которые используются в основном для описания познания социальных объектов (В.А. Ядов). Все рассмотренные понятия, представляющие феномены знания в ситуации его интерпретации, являются определенными когнитивными структурами, позволяющими использовать понятие «образ»

для обозначения феноменов знания, поскольку и фрейм, и схема, и понятие в рассмотренных концепциях понимаются (и называются) именно как образы (когнитивные образы, когнитивные структуры).

Структура образа формируется в результате процедур отбора: одни онтологические признаки объекта редуцируются или вовсе отбрасываются как избыточные, другие же, выделенные в результате различения и отбора и несущие наиболее значимую информацию, сохраняются и даже усиливаются. Происходит своего рода обобщение и схематизация образа. Подобный отбор признаков, как отмечает М.Р. Васильева, понимается как процесс типизации, обусловленный направленностью познавательного интереса субъекта и его культурным полем, конкретизированных в фильтрах. Типизация происходит как в понятийной, так и в образно-наглядной форме, на конкретном и абстрактном уровнях, в практическом, специализированном, научном сознании [3]. Помимо онтологических оснований, влияющих на формирование образов, не меньшее значение имеет ценностный фактор. Теоретические образы связаны с интенциональными суждениями. Для выявления образа (образов) немаловажно понимание того, что образы могут формироваться в коллективном сознании стихийно, могут быть выявлены, реконструированы, подчеркнуты заинтересованными силами, но могут культивироваться вполне целенаправленно. В процессе их формирования представления, знаки и символы формализуются, меняют свою конфигурацию в зависимости от целей, задач, условий, а также характеристик самих создателей образа.

Использование понятия «образ» для исследования гуманитарных проблем уже доказало свою эвристическую ценность при анализе ментальной истории в контексте исторической антропологии (Р. Шартье, Р. Мандру, Ж. Ле Гоффа, А.Я. Гуревич и др.): формирование мира представлений в процессе влияния системы ценностных ориентаций и коллективных образов на коллективное поведение, повседневную культуру людей. Д.Н. Замятин предлагает понятие культурно-географического образа и его частных случаев (геоэкономические, геосоциальные, геополитические, художественные и др.) как части, элемента и фактора культуры. С одной стороны, образ – это максимально дистанцированное и опосредованное представление реальности, он выявляет «рельеф» культуры, являясь одновременно культурой в ее высших проявлениях, с другой же, образ – часть реальности; он может меняться вместе с ней. Поскольку образы науки служат знанием о науке, то теоретические образы могут быть в первом приближении определены как знание о теории. Теоретический образ выступает как отражение феноменов и интеллектуальный конструкт. При этом существенно, что генетически теоретическим образам присущи такие характеристики, как инерционность, многослойность, противоречивость, амбивалентность; образы могут возникать стихийно, а могут и сознательно конструироваться.

В теоретических образах эпистемологически отражается истинная онтология феноменов, в том числе педагогических. Использование понятия «теоретический образ» связано с осознанием того факта, что современное гуманитарное знание в целом и педагогика в частности все еще

не обладают (и, по-видимому, никогда не будут обладать) абсолютной теоретической универсальностью и законченностью. Социальная и педагогическая реальность многозначна и неисчерпаема, что с необходимостью допускает и предполагает существование не только бесконечного множества реальных социально-педагогических проблем, но и разнообразных методологических оснований, равно как и соответствующих им эвристических исследовательских подходов. Сегодня следует признать, что мы имеем много разных «педагогических образов» (Н.В. Бордовская), в том числе и теоретических, где каждый с той или иной степенью достоверности фиксирует лишь некоторые моменты, стороны или аспекты действительных педагогических проблем. Формы познания педагогической действительности и способы представления результатов этого исследования могут быть различны: от описания опыта, где происходит установление связей, до прогнозирования путей и способов изменения педагогической реальности. Н.В. Бордовская делает вывод о том, что способы теоретической рефлексии (эпистемология) педагогической реальности также разнообразны, они имеют эволюционно-исторический характер: педагогический термин как понятие или категория (дескриптор); педагогический феномен, в котором отражены устойчивые связи явлений и процессов; педагогический конструкт как педагогическая модель, система, проект, который отражает логику структурно-системного оформления научно-педагогического знания; педагогический концепт как педагогическая концепция, теория, который отражает логику системно-смыслового построения идеального объекта педагогической действительности [2]. Итак, с нашей точки зрения, **объективная потребность и необходимость обращения к понятию «теоретический образ» в контексте социального воспитания опирается на следующую аргументацию.**

1. Онтологический аргумент. Индетерминизм, стохастичность и вероятностно-статистический характер общества, социальной и соответственно педагогической реальности – вот условие и причина появления их многообразных теоретических образов. Ни одна из существующих ныне в гуманитарных науках теоретизаций не в состоянии выявить и проанализировать всю совокупность сущностных свойств общества, социальной и педагогической реальности, а раз так, то лишь взятые в их диалектическом и системном единстве они позволяют не только поставить данную проблему, но и сформулировать задачу изучения социального воспитания как феномена и атрибута социального бытия, рассмотренного сквозь призму исторического генезиса теоретических образов социального воспитания. Существование любого человека предполагает актуальный для него набор реальностей – социальных, психических, исторических, культурных, педагогических и т. п., которые не обязательно выступают в качестве реальностей объективных, но имеют и субъективно-индивидуализированный характер. Следовательно, если философская онтология вообще – это учение о бытии, его внутренней структуре, о принципах его строения, его формах, то в онтологию социального воспитания человека входят объективно существующие и субъективно окрашен-

ные социальные, педагогические, психологические и т. п. реальности, в фокусе которых и проходит процесс очеловечивания человека, а также формы, способы его социального и индивидуального бытия, структуры, механизмы, технологии, формирующие и раскрывающие в человеке социальное.

2. Гносеологический аргумент. Современное состояние и степень изученности социального воспитания не позволяет характеризовать его в строгом смысле как научную теорию. Теория (с позиций научной рациональности) – система логически взаимосвязанных представлений о научно познаваемых объектах; наиболее развитая, наиболее совершенная форма организации научных знаний. Содержание теории раскрывает и описывает те или иные закономерности, регулярные связи, фундаментальные свойства изучаемых предметов, явлений, процессов. Теория имеет статус обоснованного, принятого научным сообществом знания. Характерными чертами научной теории являются ее концептуальная связанность, содержательная целостность, относительная стабильность. Теория дает систематически разработанную, упорядоченную совокупность научных воззрений, относящихся к той или иной предметной области. Современный (начальный) этап осмысления теоретического генезиса социального воспитания не в полной мере соответствует строгим критериям научной теории. Сегодня мы, скорее, имеем дело с формирующимися образами социального воспитания, имеющими парадигмальную заданность и субъективную окрашенность. Налицо своеобразная прототеоретическая рефлексия, связанная с поиском теоретических оснований для дальнейшего анализа, попытка иной постановки проблем социального в воспитании и новых путей их решения.

3. Аксиологический аргумент. Теоретический выбор, а также принятие тех или иных научных воззрений и предпочтений определяются характером ценностных суждений, равно как и парадигмальными, методологическими ориентациями и установками их авторов. Понятие «теоретический образ» постулирует невозможность и нецелесообразность постановки задачи поиска единственно верной и окончательной (в эссенциалистском смысле) теории социального воспитания. Отсюда целесообразно возникновение различных конкурирующих между собой теоретических образов социального воспитания, что позволяет развиваться процессу непрерывного совершенствования педагогической теории и практики. Научная конкуренция теоретических подходов – важнейшее условие для непрерывного поиска и постановки все новых и новых научных проблем, возникающих в реальной социально-педагогической практике. В свою очередь, по-разному понятые и интерпретированные реальные социально-педагогические проблемы – это неиссякаемый источник для появления все новых теоретических образов, которые предлагают собственные способы оптимального решения возникающих вопросов.

4. Эпистемологический аргумент. Доказано, что общество как объективная социальная реальность конструируется в процессе его познания [1]. Многообразные интерпретации понятия «социальное» служат основанием для появления различных трактовок социального в педагогике и соответственно различных теоретических образов социального

воспитания. Социальное воспитание как часть социальной реальности может быть представлено многообразием образов, и каждый из них будет отражением одного из аспектов действительности по вопросам вхождения личности в мир при посредстве педагогических средств.

В процессе развития науки в целом, изменения ее типа рациональности со становлением социальной педагогики появляется возможность зафиксировать представления, имеющие разные теоретические ориентации, которые по-разному определяют содержание и организацию социального воспитания. Изучение теоретических образов социального воспитания не будет продуктивно без выявления исторических контекстов, источников его формирования. Учитывая, что теоретический образ задается внешним контекстом, связанным с типом общества, культурой, а внутренний связан с научной рефлексией, уровнем научной рациональности, в том числе педагогической, **возможно и необходимо выделить два аспекта анализа социального воспитания как теоретического образа**, связанного с социокультурной реальностью: диахронического и синхронического.

В *диахроническом аспекте* смена теоретических образов опосредована развитием историко-культурного процесса, частью которого является историко-педагогический процесс. Это позволяет выделить особенности теоретических образов в связи с реальными вызовами социального мира и ответами науки вообще и педагогики в частности на эти вызовы. Анализ эволюции социального воспитания имеет принципиальное значение для понимания его современного состояния. Каждая эмпирическая проблема, т. е. практическая трудность, неизбежно оказывается теоретической проблемой, которая раскрывается как историческая проблема – проблема истории конструирования понятий, закономерностей. Социальное воспитание неразрывно связано с типом цивилизации, культуры и общества (традиционное, индустриальное, постиндустриальное), в рамках которого формируется свой тип социальности. Они задают ориентиры – ценностные, идеологические, педагогические. С усложнением социального мира усложняется класс социально-личностных проблем. Необходимость разрешения этих проблем способствовала появлению в педагогике социально-ориентированных концепций (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель), что привело в итоге к формированию социально-педагогического направления в конце XIX – начале XX вв. В немалой мере это оказалось связано с осмыслением «социального» как особого типа отношений среди людей. На протяжении истории социальное (общественное) воспитание трактовалось по-разному: как философская идея обоснования социальной сущности воспитания (Платон, И. Кант); как синоним государственного воспитания (И.И. Бецкой); как средство решения социальных проблем общества (Р. Оуэн); как составная часть идеологии государства (А.В. Луначарский); как развитие индивидуальных качеств личности, необходимых человеку для успешной самореализации в том обществе, в котором он живет (П.Ф. Каптерев). Социальное воспитание можно рассматривать как ответ педагогики на усложнение задач по формированию или созданию условий для развития личности в социуме. Его трактов-

ка связана с образом социальной педагогики как науки и с ценностными ориентирами теории, в рамках которой оно существует.

Решение проблемы генезиса теоретических образов социального воспитания зависит не только от адекватного понимания исторического контекста возникновения и развития, но также от способов и приемов их теоретической интерпретации конкретным исследователем. Следовательно, в *синхроническом аспекте* наличествующее разнообразие теоретических образов социального воспитания связано с ценностным, мировоззренческим выбором того или иного исследовательского подхода к решению проблем социального становления личности. Теоретические подходы к проблемам социального воспитания, которые существуют в социально-гуманитарном знании, будучи последовательно примененными, задают с одной стороны, способ интерпретации социального воспитания, его цели и задачи; с другой – возникновение различных теоретических образов в качестве итогов подобных интерпретаций. Теоретический образ социального воспитания в русле классической, объективистской (нормативной, структурно-функциональной) парадигмы (Т. Парсонс, Р. Мертон, Э. Дюркгейм и др.), связан с общенаучной установкой на объективное познание независимых закономерностей; в фокус анализа попадают общие характеристики социальной ситуации и путей ее преобразования при максимальном абстрагировании от индивидуальных характеристик. Все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений. Позиция личности в данном системном взаимодействии строго детерминирована социально-средовыми условиями. Социальный мир выступает как внешне заданная и обязательная система, обладающая принудительным значением для всех ее участников. Характеристика социальных процессов сводится к определенности того, что все участники социальных взаимоотношений разделяют общую систему символов и значений, которые относятся к социокультурной системе ценностей, и эта система обладает принудительной силой. Социальные нормы и ценности – основа социальной жизни людей, поскольку они обеспечивают порядок, согласованность и стабильность как на макроуровне (общество, история, культура), так и на микроуровне (межличностные отношения и поведение индивидов). Воспитание как часть этой социокультурной системы выполняет транслирующую, контролирующую функцию. Подобное понимание воспитания, во-первых, делает очень проблематичным сам факт выделения социального воспитания, так как воспитание является функцией общества, всегда выполняет некую общественную миссию. Во-вторых, даже если представляется возможным выделить социальное воспитание как разновидность воспитания, то его цели и задачи определяются преимущественно внешними приоритетами, связаны с формированием заданного стандарта личности в четко определенной однозначной системе ценностей и (как итог) поддержанием социальной стабильности.

Идеи множественности подходов к анализу психолого-педагогических явлений, идеи ориентирования на их индивидуальные характеристики выступают как значимые для науки положения. Абстрагирование

от общих характеристик предполагает выбор метода познания как понимания уникальности, единичности, неповторимости. При субъективистском (интерпретативном) подходе на первый план выходят субъективные значения вещей (смыслы), которые возникают у личности во взаимодействиях с социальным окружением (Дж.Г. Мид, М. Вебер, Г. Блумер и др.). Социальный мир представляет в этом случае постоянно сменяющиеся друг друга социальные ситуации, для приспособления к которым нужны разнообразные стратегии. Социальное воспитание предстает как элемент культуры, во многом зависящий от слабо управляемых компонентов: среды, традиций, времени. Механизмы целеполагания и целеобразования в этом случае связаны с потребностями и возможностями личности в социуме и операционализируются в индивидуально-ориентированные цели. В социальном воспитании происходит уточнение человеком своей социальной идентичности в процессе конструирования непротиворечивого мира вокруг себя. Личность выступает как творческое и активное образование, которое формирует свою среду в зависимости от собственных представлений об окружающих вещах. В связи с этим на первый план для воспитания выступает проблема обучения личности самоопределению и самореализации в тех условиях, в которых ей предстоит быть. И само социальное воспитание выступает как мост, соединяющий социально-психологический мир субъективных интерпретаций, самооценок и притязаний с миром объективной социальной реальности.

Многообразие теоретических образов позволит глубже понять и раскрыть сущность феномена социального воспитания. Социальное воспитание как часть педагогической реальности предстает в контексте культурных типов и социальных детерминант как продукт субъективного или группового творчества. Среди факторов, объясняющих различные теоретические образы социального воспитания, находят место личностно-психологические и мировоззренческие структуры (менталитет, ценности, традиции, стереотипы). Очевидно, что многообразие ценностных ориентаций, идеологических подходов, возможностей для интерпретации социальной реальности создает широкую основу для теоретического конструирования разнообразных теоретических образов, тех или иных педагогических проблем, порождаемых реальной действительностью. Так или иначе понятое социальное воспитание оказывает влияние и на существующую практику. В процессе конструирования теоретических образов конструируется и само знание о социальном воспитании как феномене, и само социальное воспитание как социальная реальность.

Литература

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Моск. филос. фонд; Academia-Центр; Медиум, 1995. – 324 с.
2. Бордовская, Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы / Н.В. Бордовская. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.

3. **Васильева, М.Р.** Социокультурные основания конструирования образов науки: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / М.Р. Васильева. – Кемерово, 2005. – 24 с.
4. **Степин, В.С.** Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

УДК 378+373.1

Н. Е. Щуркова, Л. М. Осиновская

ОБРАЗ ЖИЗНИ ШКОЛЬНИКА КАК ОБЪЕКТ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Актуальность проблемы осознания человеком собственного образа жизни обусловлена тем, что индустриально-потребительское общество столкнулось с острыми глобальными проблемами экологического кризиса, угрозой ядерной войны, резкого социального расслоения, терроризма, неутомимого потребительства, превратившего человека в средство цивилизации. Как предупреждал Ж.Ж. Руссо: «Железо и хлеб цивилизовали людей и погубили род человеческий».

Вследствие обострения противоречий между высокими техническими достижениями и низким статусом ценности человека люди поставлены перед необходимостью осмысления ценностных ориентиров, которые давали бы возможность развиваться мировому сообществу в направлении гуманизации социальных отношений.

Ситуация, когда экономическая ориентация личности на безудержное потребление в корне подрывает биологическую природу человека, привела к резкому увеличению смертности за последнее десятилетие XX в., по выводам психологов и демографов, участников XII психиатрического конгресса, состоявшегося в ноябре 1995г. Общество во весь голос стало говорить о необходимости формирования здорового образа жизни. Однако природа жизни человека, проявляемая в трех формах – телесной, психологической и духовной, целостна, поэтому воздействие на одну лишь сторону без развития двух других не может быть эффективным. Обострение противоречия между целостностью человека и гипертрофированным развитием одной из его сторон вызвало необходимость осмысления целостного образа жизни.

Противоречия, когда, с одной стороны, человек обладает средствами влияния на жизнь общества и человечества, а с другой – не знает, во имя чего их применять, и не задумывается, чем обернется для жизни их использование, выдвинуло в качестве ключевой проблемы гуманистического воспитания формирование у молодого поколения образа достойной человека жизни.

В нашей стране острота проблемы обусловлена особыми социально-

психологическими условиями, когда рухнули вчерашние устои, жестко диктовавшие и регламентировавшие всю жизнь человека. «Так перед нами теперь, через увеличительное стекло наших нынешних бедствий, с явностью предстала сама сущность жизни во всей ее превратности, скоротечности, тягостности, – во всей ее бессмысленности. И потому всех людей мучащий, перед всеми неотвязно стоящий вопрос о смысле жизни приобрел для нас, как бы впервые вкусивших самое существо жизни и лишенных возможности спрятаться от нее или прикрыть ее обманчивой и смягчающей ее ужас видимостью, совершенно исключительную остроту» (С.Л. Франк).

Актуальность обсуждаемой проблемы связана с психологическими проблемами самой личности. Человеку как индивидуальности предоставляется возможность производить выбор, выстраивать жизнь согласно собственному представлению. Это возлагает на него ответственность за свою судьбу. Человек «получил долгожданную свободу, но результаты, которые принесла эта свобода, оказались двоякими и весьма спорными. Человек лишился своего бывшего чувства уверенности, чувства принадлежности к определенной общности; он был с корнем вырван из привычного ему мира, который вполне его удовлетворял и давал необходимую уверенность – как экономическую, так и духовную; он ощутил смутную тревогу и одиночество. Но, вместе с тем, человек был свободен мыслить и действовать независимо от обстоятельств, мог стать полноправным хозяином своей судьбы и распоряжаться ею, как ему заблагорассудится, а не как это предрешено за него кем-то или чем-то», – писал Э. Фромм.

Отсутствие у человека способности выстраивать жизнь в желаемых им характеристиках лишает его удовлетворенности жизнью и даже желания жить, в то время как ее развитость давала бы возможность реализовать свою личность, созидая в реальности идеальный замысел – образ жизни.

Ребенок, вводимый педагогом в контекст современной культуры, должен обретать способность самостоятельно определять и выстраивать собственную жизнь, однако для этого ему необходимо осмысливать окружающий мир, создавая в своем воображении картину той жизни, которой он желал бы, эту проблему ребенок не сможет решить без помощи педагога.

Способность осознанно выстраивать собственную жизнь дана человеку природой, но лишь потенциально. К. Маркс отмечал: «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей – архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде, чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове». Когда общественно полезным и объективно необходимым продуктом деятельности человека становится собственная жизнь, выявленное принципиальное отличие человека от животного актуализирует постановку проблемы осмысления человеком жизни и себя как ее стратега.

Философия античного мира, начиная с Сократа, впервые заявившего о свободе человека выстраивать собственную жизнь, начинает осмысле-

ние вопроса образа жизни, введя в язык само понятие и термин «modus vivendi». Выдающиеся философы Н. Кузанский, Э. Роттердамский, Т. Мор, Т. Кампанелла, М. Монтень продолжили рассмотрение данной проблемы в эпоху Средневековья и Возрождения, а художественно-философская мысль, выраженная в произведениях Данте, Микеланджело, Рабле, Шекспира и др., возводит проблему образа жизни, достойной человека, в ранг центральной. Кризис нравственности, проявившийся в потере высших мировоззренческих ориентиров, способствовал тому, что сначала философы эпохи Просвещения и XIX в. (Вольтер, Г.В.Ф. Гегель, И. Кант, Л. Фейербах и др.), а затем такие мыслители, как Ж. П. Сартр, П. Тейяр де Шарден, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др., отечественные ученые М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, С.Н. Трубецкой, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, а также родоначальник философии жизни Ф. Ницше основали особое направление, где главный интерес проявляется к проблемам человеческого существования и где человек рассматривается как субъект собственной жизни. Особо следует выделить в этом ряду А. Швейцера, который согласно теории «благоговения перед жизнью» практически реализовывал ее идеи. Экзистенциальная философия и экзистенциальная психология значительно содействовали разработке ряда вопросов общей проблемы жизни как наивысшей ценности.

В трудах Л.А. Арутюнян, Е.А. Ануфриева, И.В. Бестужева-Лады, Л.П. Буюевой, А.А. Возмителя, А.Г. Здравомыслова, И.С. Кона, М.С. Кагана, Л.А. Микешинной, Я.А. Мильнер-Иринина, К. Роджеса, А. Г. Титаренко, В.П. Тугаринова, И.В. Толстых, И.Т. Фролова, В.М. Хвостова в качестве важного методологического принципа в понимании образа жизни выдвигается аксиологический, что является значительным вкладом в разработку рассматриваемой проблемы.

Гуманистическая психология (А.Г. Асмолов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе) проблему осмысления жизни человеком ставит в центр внимания, хотя и рассматривается данный вопрос в основном через призму способности человека быть субъектом жизни (К.А. Абульханова, В.Н. Дружинин, М.В. Зюзько, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Ф. Мак-Гро, Дж. Миллер и др.). С.Л. Рубинштейн занимает в этом ряду особое место, так как именно он вывел человека на уровень субъекта во взаимоотношении с миром.

Выдающиеся педагоги (Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеций, И. Г. Песталоцци, Ф. Герберт и др., а особенно В.Г. Белинский, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко) всегда, исходя из своих представлений о той жизни, которую должен вести человек, создавали собственную педагогическую теорию и выстраивали свою педагогическую систему, опираясь на социально-историческое представление о жизни, достойной человека. Исследованию жизненных ценностей, целей и предпочтений школьников в профессионально-деятельностной сфере жизни были посвящены многие работы Р.Г. Гуровой в 80-х гг. XX в.

Современная педагогическая мысль, выходя на частные проявления общей проблемы в вопросах свободы выбора, самостоятельности ребенка, оценочной деятельности, сопутствующей рефлексии, самореализации человека, напрямую не решает проблемы целенаправленного формирования общего представления о жизни, и пока традиционно эта проблема располагается в научных сферах философии и психологии.

Работы К.А. Абульхановой, Г.А. Берулава, А.А. Деркача, В.Н. Дружинина, Е.А. Климова представляют попытку решить вопрос о влиянии образа жизни человека на характер его взаимодействия с окружающей действительностью, на успешность его профессиональной деятельности, но, являясь социально-психологическим, феномен образа жизни не может быть сформирован у школьника в рамках лишь чисто психологических. Данный феномен является интегральным образованием в личностной структуре человека, а, играя роль жизнеформирующего фактора, должен рассматриваться на стыке таких наук, как философия, психология и педагогика. В конце XX – начале XXI вв. появился ряд работ, близких данной тематике (Т.Н. Грибоедова, А.З. Хурамшина и др.). Все больше исследователей проблем высшего образования свидетельствуют, что его качество зависит от образа жизни студентов (В.Г.Асеев, М.Л. Виленский, С.М. Годник, А.А. Деркач, М.И. Мурзабеков, В. А. Слостенин, В.И. Хлоповских и др.).

В массовой практике (гимназия «Эврика» г. Анапы, школа № 3 г. Муравленко Ямало-Ненецкого автономного округа, школы г. Тюмени, школа № 27 г. Самары, Хибинская гимназия г. Кировска Мурманской области и др.) также наблюдается заинтересованность педагогов в воспитании школьников с таких позиций, когда основным объектом внимания становится формирование у них ценностного отношения к жизни как таковой.

Формирование у школьника образа жизни, обусловленное гуманистической парадигмой современной школы, выступает важнейшим элементом целеполагания воспитания и составной частью содержательной программы профессиональной деятельности педагога.

Образ жизни как целостное общественное явление складывается под воздействием конкретных условий социокультурной и естественной среды. Именно объективным факторам придавалось доминирующее значение при выработке определенного, присущего данной общности, единства социально типизированного и психологически индивидуального образа жизни людей, понимаемого как специфический внутренний склад каждодневного бытия и поведения личности.

Переход от объектной к субъектной парадигме развития личности выразился в выдвигании на передний край науки экзистенциалистских и личностно-ориентированных теорий, провозглашающих приоритет личностных ценностей перед ценностями отдельных групп и уделяющих особое внимание анализу базовых потребностей личности, прежде всего, потребности в реализации творческого потенциала. Хотя любой субъект включен в систему объективных условий, независимо складывающихся и влияющих на жизнь человека, он в то же время активен, поскольку наделен сознанием и волей, способен принимать собственные решения.

Общечеловеческая проблема, заключающаяся в необходимости осознания и осмысления жизни самим человеком, несущим ответственность за свой выбор, прямо выводит к проблеме формирования образа жизни, который играет роль жизнеформирующего фактора. С позиций такого подхода данный феномен выступает не просто как система объективных отношений и взаимоотношений, в которые включается субъект, и не как «чистая» активность субъекта, а как способ ценностно-ориентированной деятельности субъекта, реализуемой в объективных условиях.

Эти объективные условия предстают в сознании личности как картина мира. Она является синтезом знаний людей о природе и социальной действительности, в обобщенном виде представляющей как целостный образ мира, имеющий исторически обусловленный характер и формирующийся в рамках исходных мировоззренческих установок. Совокупность естественных и общественных наук образует научную картину мира, религиозные учения и обыденные знания людей – эмпирическую картину мира. Если первая в значительной степени детерминирует целенаправленную рационально опосредованную деятельность субъекта, то эмпирическая картина мира опосредована сферой бессознательного и определяет личностно-обусловленное поведение субъекта.

С данных позиций образ мира – не чувственный образ вещей, но образ идей и смыслов, основой которого является индивидуальный социокультурный опыт личности. В структурном плане образ мира может быть условно дифференцирован на образ «Я», образ других людей, объективной действительности и *образ жизни*. Последний также можно определить как *картину жизни, представленную идеями и смыслами, основанными на социокультурном опыте личности, и определяющую деятельность человека по субъективно избранному им варианту жизни*.

Этимологически слово «образ» происходит от «раз», «резать»: являясь результатом объекта в сознании человека, образ всегда обобщен, а какие-то детали или особенности воспринимаемого объекта всегда игнорируются, остаются за пределами сознания. Значение раскрывается понятиями «вид», «очертание». С позиций лексико-этимологического анализа, *образ жизни – это некоторое общее очертание, это развернутая во внутреннем сознании такая картинка жизни, каковой она представляется человеку в своем наилучшем варианте*.

В воспринимаемой разнообразной картине действительности субъект выделяет то, что является для него наиболее желаемым для построения собственной жизни. Двойственная природа человека приводит к тому, что, определяя общий характер своей жизни, каждый выделяет ценности жизни, которые личностно для него значимы. Одинаково важно определить идею, смысл, найти способы организации деятельности по воплощению избранного ценностного содержания жизни.

Образ жизни как социально-психологическое образование в духовной структуре складывается из трех слагаемых: способов взаимодействия человека с миром – *деятельностное слагаемое*; системы ценностных предпочтений – *аксиологическое слагаемое*; смысла, обретаемого

на каждом этапе жизненного пути, – *смысловое слагаемое*.

Содержательную структуру образа жизни можно представить в условном виде (рис.1).



Рис.1. Содержательная структура образа жизни

Каждое из данных слагаемых на определенном этапе жизни человека играет ключевую роль и выступает в качестве сущностного и автономного.

С точки зрения деятельностного слагаемого, образ жизни – это система деятельностного отношения к жизни, обусловленная ценностями человека и его представлением о смысле жизни.

Деятельность является специфически человеческим способом отношения к миру и представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, тем самым делая себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. Через деятельность и в деятельности выразить собственное отношение к жизни – принципиальное отличие человека как субъекта собственных действий от животного, являющегося объектом собственных инстинктов. Управление человеческой деятельностью предполагает, во-первых, конструирование силой воображения идеального прообраза той жизни, которую предстоит создать в реальной практической жизни, во-вторых, познания мира, жизни и себя в этом мире; в-третьих, в направляющей действия субъекта ценностной ориентации. Отличительная способность человека иметь предварительный идеальный результат своей деятельности в отношении к жизни выражается в ряде вопросов: «Что есть мир, ее окружающий? Что есть я как человек? Что есть моя жизнь?». А.Н. Леонтьев писал, что мозг кристаллизует функцию = деятельность = образ жизни.

Если взглянуть на образ жизни с точки зрения аксиологического слагаемого, то данный феномен выступает как система наивысших ценностей человека, свободно избранных им согласно представлению о смысле жизни, когда данная система инициирует адекватную систему видов и характеристик деятельности.

Важнейшим делом жизни становятся определение, выбор и реализация ценностей. Выработка этих ценностей определяет принципы жизни и составляет жизненную стратегию, стратегическое направление жизни.

В.В. Сагатовский утверждал, что «система ценностей субъекта является ценностным основанием образа жизни».

Ценностные ориентации складываются в жизненном опыте человека, которые он проецирует на свое будущее. Именно поэтому столь индивидуальна ценностно-ориентированная позиция личности. А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов утверждают, что ценностные ориентации учащихся создают «ценностную ось сознания», которая уравнивает их поступки, поведение, деятельность.

Отношение к жизни как ценности является ведущим в иерархии ценностей. Жизнь оценивающего субъекта выступает как абсолютная, единственная возможность реализации его многообразных потенций и потребностей, ценность жизни становится фундаментом и вершиной для всех других ценностей после ценности самого человека.

С точки зрения смыслового слагаемого образ жизни – это смысл собственной жизни, определяющий способы ее реализации в определенных объективных условиях через ценностно-ориентированную деятельность.

Смысл жизни, более возвышенный или более приземленный, определяет ее семантику: стремится ли человек в жизни преимущественно отдавать или получать, по меткому выражению Э. Фромма: «быть или иметь». Являясь основой возникновения мотивации достижения, смысл жизни влияет на уровень активности человека: возвышенный расширяет число задач, которые человек ставит перед собой независимо от того, чего от него требуют жизненные обстоятельства; заниженный ведет к снижению активности человека, его инициативы.

Смысл жизни порождает ответственность за осуществление жизни. Ответственность возникает от осознания, что ход жизни зависит от тебя, что ты один на один со своей жизнью, чем задается и ее психологический смысл. А. Эйнштейн писал, что «человек, считающий свою жизнь бессмысленной, не только несчастлив, он вообще едва ли пригоден для жизни».

Три слагаемых образа жизни – аксиологическое, деятельностное и смысловое – в особом сочетании и взаимной связи образуют разные типы образа жизни. Если избрать, например, жестокость и насилие основной ценностью, а основным видом деятельности – разрушение, уничтожение и мщение, то смыслом жизни становится постоянная война с источником страданий... самой жизнью. Перед нами налицо типичный образ жизни «разрушителя». Когда основные ценности, избранные человеком, – красота, добро, истина, деятельность – созидание красоты, совершение добра и поиск истины, а смысл – реализация своих способностей к созиданию (*homo faber*), то возникает иной тип жизни – жизнь созидателя. Весьма типичен образ прожигателя, когда в качестве ценностей выступают средства жизни, потребление средств – в качестве деятельности, а смыслом жизни является «поиск наслаждений». Когда основной ценностью избираются, например, деньги, основным видом деятельности – добывание, накопление денег, а смысл заключается «богатстве», то ясно прослеживается образ жизни накопителя.

Человек сам в зависимости от конкретных обстоятельств и собственных устремлений определяет смысл собственной жизни, от которого

напрямую зависит выбор того или иного типа образа жизни, а ведущие жизненные ценности и деятельность, согласуясь или не согласуясь со смыслом жизни и между собой, рождают личный вариант жизни. Чем более разнообразную палитру вариантов жизни человек имеет в своем психологическом арсенале, чем произвольнее владеет умениями воплощения в реальность образа концепции собственной жизни, тем выше устойчивость индивидуальности в постоянно меняющихся жизненных ситуациях.

Функция педагога может быть обозначена как «инициирует», «выявляет», «содействует», «расширяет», «обнаруживает», «способствует», «типологизирует», «сопоставляет», «акцентирует», «предъявляет», «акцентирует», «анализирует» и др.

Производя выбор вариантов и выстраивая свою судьбу в согласии с избранным образом, растущий человек оснащается способностью нести ответственность за собственную жизнь и ее последствия.

Образ жизни выполняет роль жизнеформирующего фактора. Его присутствие в сознании субъекта обуславливает реальное выстраивание собственной жизни, обеспечивает воплощение жизненных планов, способствует осмыслению им жизненных ориентиров, способностью нести ответственность за жизненный выбор, дает чувство удовлетворенности жизнью и желание жить. Наличие образа жизни как жизнеформирующего фактора обеспечивает моменты проживания счастья, которое дает уверенность в правильности жизненного выбора и в самой жизни. Категории «счастье» и «образ жизни» являются важнейшим условием развития личности.

Образ жизни – философско-этическая категория, представляющая собой динамическое, в высшей степени абстрагированное представление о желаемой жизни, рождающееся в сознании человека под воздействием его социокультурного опыта и оказывающее влияние на содержание жизни и итоговую оценку проживаемой субъектом жизни.

Образ возникает при восхождении человека от чувственного отражения действительности к абстрактному мышлению. Ступени познания действительности – восприятие на основе ощущений, представление и понятие – этапы формирования образа мира как образа действительности и фаза жизни человека как компонента образа мира, а опыт взаимодействия с миром выступает как критерий адекватности образа представления реальной действительности.

Образ жизни формируется во взаимодействии с окружающей действительностью и людьми, через восприятие, через формирование представлений к образованию понятий и личностного смысла путем обобщения и осмысления. Эти психологические процессы являются опорными психологическими механизмами целенаправленного формирования образа жизни в профессиональной работе педагога с детьми.

Для педагога важно, чтобы, воспринимая различные проявления жизни, отношения людей и события, растущий человек осмысливал их, тем самым создавая свой образ жизни. Мирозозрение – это не прос-

то сумма знаний о мире. Мировоззрение представляет собой образ мира, приобретающий личностный смысл и составляющий ядро индивидуальности личности (А.Г. Асмолов).

Психологическая опора формирования образа жизни обуславливает включение и активность установочного механизма, при помощи сложившегося образа определяющего восприятие человеком действительности и его поведение. Установка – это механизм, который определяет активность человека, и под воздействием которого, коль скоро был определен опыт взаимодействия с данными явлениями, он начинает соответственно этому образу взаимодействовать с окружающей действительностью. «Первейшим «фильтром» восприятия личностью ценностных отношений является входящее в самосознание представление о высших ценностях бытия, т.е. своеобразная аксиологическая концепция жизни» (М.Я. Виленский).

Педагог, формируя у ребенка образ достойной человека жизни, развивает его потребность жить на уровне культуры, а, организуя ситуации проживания жизни на этом уровне, способствует возникновению и закреплению установки, которая и в отсутствие педагога будет определять поведение ребенка в рамках культуры. Осознанный и самостоятельно избранный образ жизни как внутренняя установка ребенка отстраивает его восприятие и поведение. Ребенок действует самостоятельно и вне педагогического влияния выстраивает свою деятельность по реализации собственного образа желаемой им жизни.

Учитывая динамичный характер образа жизни и психологические механизмы его формирования, можно установить этапы содержательного становления образа жизни и его последовательного развития:

– восприятие жизни и взаимодействие с миром как способ существования, когда у школьника формируется понятие «**живое**» (а позже – «**жизнь**»), уважение ко всему, что есть «**живое**», ценностное принятие (присвоение) и овладение социальной нормой во всей ее пестрой и богатейшей палитре; в качестве итога этого взаимодействия у школьника формируется **жизневосприятие жизни** («**Это – жизнь**»);

– овладение различными видами деятельности как способа конструирования жизни, когда у подростка, обретающего способность к самосознанию, формируется восприятие себя человеком и оценка себя как «**homo feber**», «**homo sapiens**», «**homo moralis**», и как итог этого освоения у школьника образуется **представление – конструкт жизни** («**Деятельность – способ жизни**»);

– «**вочеловечивание мира**» через ценности жизни как направляющие вехи деятельности, когда у подростка-старшеклассника формируются уважение к социальной стороне жизни человека и принципы добра, истины, красоты как принципы человеческой жизни, – а в итоге ценностное **отношение к жизни** («**Содержание жизни – проживание отношений к жизни**»);

– обретение смысла жизни как оправдание конструируемой жизни, когда выпускник, осознающий личностный внутренний мир «**Я**», обретает свои индивидуальные жизненные основы и устанавливает связь своего

«Я» и жизни, свою жизненную позицию, и как итог этого этапа школьник-выпускник формирует **образ – идею жизни** («Главное в моей жизни, чтобы...»).

Далее протекает практическая реализация индивидуального образа жизни, которая опирается на избранный образ через механизм установки.

Рабочая модель образа жизни, ее структурные компоненты как жизнеформирующего фактора личностного развития человека, представленный процесс формирования образа жизни определили сущность профессиональной подготовки педагога к формированию у школьника данного феномена, компонентный состав этой подготовки, критерии уровней готовности педагога к изучаемой деятельности.

Содержание готовности педагога к формированию у школьника образа жизни определяется как пятикомпонентная модель (рис.2).

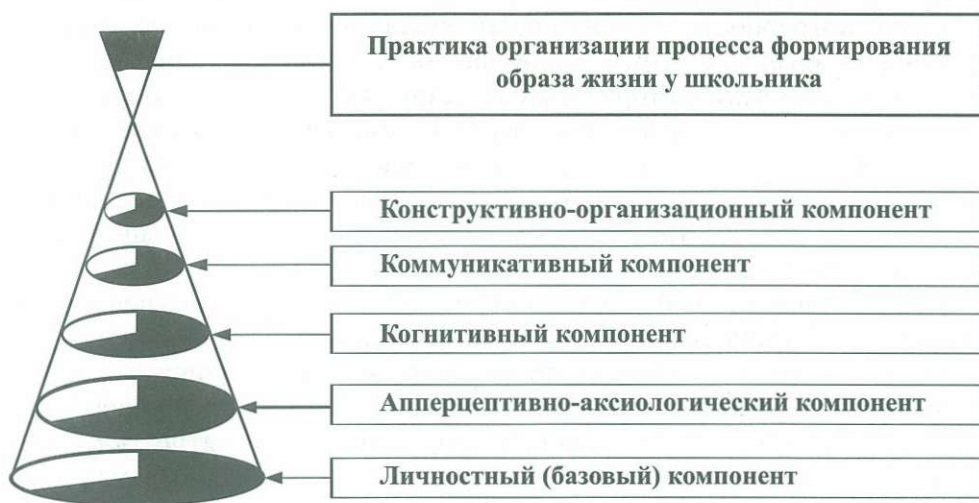


Рис.2. Содержание готовности педагога к формированию у школьника образа жизни

Фундаментом образования всех профессиональных компонентов готовности педагога является личностный. Данный компонент профессиональной готовности включает в себя осознание педагогом собственного образа жизни, выстраивание своей реальной жизни согласно избранному образу жизни и решение каждодневных ситуаций с позиций данного социально-психологического образования. Данный компонент – базовый. Лишь имея образ жизни в структуре своей личности, педагог может помочь становлению подобного феномена у ребенка. Без наличия данного компонента все остальные компоненты не могут быть реализованы. Личностная готовность педагога как сформированность его собственного образа жизни на его высшем уровне служит основой профессиональной готовности педагога.

Апперцептивно-аксиологический компонент профессиональной готов-

ности предполагает выявление педагогом ценностного содержания в предметности окружающего мира; умение характеризовать частные проявления поведения человека как варианты и типы образа жизни, избираемые человеком; умение разворачивать для ребенка палитру возможных вариантов поступков, действий и их последствий в конкретной ситуации, акцентируя внимание на ценностном основании каждого из выборов.

Этот компонент профессиональной готовности предполагает наличие теоретической готовности. Содержание данной готовности включает в себя систему научно-теоретических знаний педагога о феномене образа жизни как жизнеформирующем факторе и процессе формирования и становления данного образования в личностной структуре школьника; осмысление педагогом совместной деятельности как реализации каждым учеником своего образа жизни; анализ конкретных ситуаций действительности с позиций образа жизни.

Коммуникативный компонент профессиональной готовности трактуется как умение педагога транслировать свое видение жизни воспитанникам, ярко и доступно раскрывать перед ними всю палитру проявлений образа жизни; уважительно относиться к любому образу жизни, избранному ребенком, и проецировать последствия этого выбора.

Конструктивно-организационный компонент профессиональной готовности показывает умение педагога включать ребенка в активную разнообразную деятельность как единственный способ проживания образа жизни; выявлять проблемные ситуации с позиции образа жизни, достойной человека; организовывать дискурсивные формы работы для осмысления типов образа и выявления смысла жизни.

Выделенные компоненты профессиональной готовности педагога к процессу формирования образа жизни находятся в единстве, образуя целостную, динамическую систему неразрывно связанных компонентов. Каждый из них есть профессиональное образование, способствующее реализации поставленной цели. Это же профессиональное образование обуславливает реализацию всех слагаемых компонентов системы. Так, апперцептивно-аксиологический компонент обеспечивает способность педагога воспринимать жизнь ценностно во всех ее частных проявлениях в процессе обретения опыта взаимодействия с окружающей действительностью. Это служит основой и обоснованием необходимости другого компонента – когнитивного, который позволяет педагогу на основе теоретических знаний выводить воспитанников на высокий уровень обобщения, осмысления ими конкретных ситуаций действительности с позиций того или иного типа образа жизни. Коммуникативный компонент обуславливает совместную деятельность педагога с детьми, в которой протекает взаимная трансляция образа жизни взрослого и ребенка. Конструктивно-организационный компонент как система умений организации разнообразной деятельности по осознанию, осмыслению и обретению ребенком образа жизни в личностной структуре оснащает навыками практической реализации всей системы профессиональной готовности.

Развитие каждого из компонентов происходит в их неразрывном единстве со всеми и определяет апперцептивно-аксиологическую, когни-

тивную, коммуникативную, конструктивно-организационную готовность к деятельности, содействующей становлению образа жизни школьника. При таком подходе уровень подготовленности педагога будет зависеть от уровня проявления, от количества и качества выявленных содержательных компонентов рабочей модели профессиональной готовности.

При оценке результативности профессиональной подготовки главным системным критерием оценки ее является наличие в личностной структуре педагога такого социально-психологического и философско-аксиологического образования, как образ жизни. Именно данное образование дает возможность развиваться и проявиться остальной группе признаков, включающих в себя осознание глубокой убежденности в необходимости формирования у школьников образа жизни; проявление личной инициативы, активности, творческого подхода в решении поставленных педагогических задач по организации деятельности, способствующей становлению образа жизни у ребенка; самовоспитание личностных качеств, необходимых педагогу для осуществления данного процесса; субъектность личности.

Функциональным же критерием оценки выступает соответствие реальной профессиональной деятельности педагога, содействующего становлению образа жизни у школьника, выявленным компонентам рабочей модели профессиональной готовности педагога к деятельности, способствующей становлению образа жизни школьника, на практике выступают в совокупности и одновременно. Единство этих наличных и развитых компонентов составляет тактико-ориентированную основу выработки образа жизни школьника, предопределяет эффективность профессиональной деятельности в данной области воспитания. Мера такого соответствия характеризуется как уровень профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка педагога к формированию у школьника образа жизни – это целенаправленный, организованный процесс трехэтапного и трехфазового характера.

На *«понятийно-сциентическом»* этапе профессионального обучения выстраивается и детализируется общая картина деятельности педагога в соответствии с общепедагогическим замыслом:

- в первой фазе дается теоретическое обоснование феномена образа жизни, его философско-этическое определение;
- во второй фазе формируется система знаний о психологической природе образа жизни и способах влияния на его становление;
- в заключительной фазе происходит осмысление педагогом собственных ценностных ориентаций и отношений к жизни, развивается мотивация к деятельности, способствующей становлению у школьника образа жизни.

Основной результат первого этапа – формирование личностного базового компонента, когда образ жизни предстает как наглядно-обобщенная картинка, а очертания структурных элементов данного феномена размыты и нечетки. Данное образование обеспечивает мотивационную сторону

профессиональной деятельности.

Назначение **«представленческо-образного»** этапа – обретение педагогами профессиональных умений формирования и влияния на становление у школьника образа жизни:

– в первой фазе этого этапа формируется умение педагога выявлять образ жизни и его слагаемые в конкретных реальных обстоятельствах жизни человека;

– во второй фазе вырабатывается умение педагога транслировать индивидуальный образ жизни в ходе взаимодействия с детьми;

– в завершающей фазе педагог оснащается технологическими приемами работы с детьми по формированию образа жизни.

Второй этап на основании образовавшейся профессиональной мотивации позволяет сформировать профессиональные компоненты готовности педагога к исследуемой деятельности.

На **установочно-действенном** этапе педагог интерпретирует освоенные знания и умения в практике работы с детьми:

– проверка профессиональных аналитических умений по выявлению образа жизни (первая фаза);

– апробирование практических умений по организации занятий с детьми (вторая фаза);

– формирование умений педагога моделировать процесс становления образа жизни школьника в зависимости от реальных обстоятельств педагогической практики (третья фаза).

На данном этапе подготовки педагога, когда происходит дальнейшее развитие базового компонента, мотивации и осваиваемых компонентов профессиональной готовности, рождается общая профессиональная установка на формирование у детей образа жизни. Именно это образование в профессионально-личностной структуре педагога позволяет говорить о необходимом уровне профессиональной готовности педагога к деятельности, содействующей становлению образа жизни у школьника.

Выделенные этапы подготовки педагога, формирующиеся на каждом из них новообразования соотнесены с компонентами модели для выявления **уровней готовности педагогов к формированию образа жизни у школьника.**

Первый уровень – низкий (размыто-адаптивный). Он характеризуется повышенным вниманием к предметному результату деятельности и слабой ориентацией на становление образа жизни в личностной структуре школьника. Низок уровень теоретических специальных умений знаний и непосредственного профессионального применения этих знаний и умений на практике. Однако учителя понимают важность осмысления у себя этого феномена в чисто личностном и профессиональном плане. Осознаются и преодолеваются противоречия между важностью, общественной значимостью формирования у школьников образа жизни и несформированностью способностей заниматься деятельностью, помогающей становлению данного феномена у детей.

Второй уровень – средний (подражательно-репродуктивный). В процессе социокультурной, психолого-педагогической, специаль-

ной научной подготовки педагогов у них формируется мотивация к деятельности, направленной на становление образа жизни у школьников. Это проявляется в стремлении педагогов активно участвовать в профессиональных занятиях в процессе обучения. Углубляется их профессиональная ориентация на работу именно по формированию образа жизни школьников, наблюдается более свободное владение педагогом специальными коммуникативными умениями. Однако недостаточное владение теорией и специальными умениями не всегда позволяет педагогам осуществить профессиональные замыслы.

Третий уровень – высокий (индивидуально-творческий). Этот уровень характеризуется наличием у педагогов способности видеть, осознавать и предъявлять воспитанникам жизнь во всем многообразии ее проявлений, опираясь на осознаваемый и осмысленный собственный образ жизни, который свободно транслируется педагогом для восприятия воспитанниками. Рождается профессиональная потребность овладеть педагогическим мастерством по формированию у детей образа жизни, основанная на научно-теоретическом представлении о феномене образа жизни, знании способов его формирования и содействия его становлению, владении умениями, необходимыми для этой деятельности.

Основные положения исследования были проверены в опытно-экспериментальной работе, которая была проведена в три этапа.

Первый этап – разработка процесса формирования системы знаний о социально-психологическом феномене образа жизни и его месте в системе педагогических категорий, а также развитие мотивации педагога для работы в данном направлении как движущей силы овладения системой научно-философских знаний. Задачей второго этапа являлось формирование у педагогов профессиональных умений, необходимых в процессе реализации цели воспитания, составляющим элементом которой в качестве жизнеформирующего фактора выступает образ жизни. Задача третьего этапа формирующего эксперимента включала в себя проверку практически значимых профессиональных умений и навыков и закрепление их в ходе практической деятельности, в том числе умений аналитического плана – оценки собственной деятельности и ее совершенствования.

В ходе констатирующего эксперимента, фиксируя выделенные показатели с помощью соответствующих методов (опросник, проблемная ситуация, анализ индивидуальных картинок жизни, ранжирование и др.), был выявлен исходный уровень готовности педагогов к обозначенной деятельности: лишь 9 процентов учителей имели индивидуально-творческий (высокий) уровень, 43 процента обладали подражательно-репродуктивной готовностью (средний) уровень), а у 48 процентов педагогов, имевших «размытое» представление как о собственном образе жизни, так и о деятельности по его формированию у школьника, отмечался низкий уровень готовности к решению исследуемой проблемы.

Полученные на данном этапе исследования результаты позволили определить основные параметры формирующего эксперимента, а именно:

– разработка содержания образовательной программы профессионального обучения;

– разработка технологии профессионального обучения, адекватной поставленным целям, ее апробация в курсовой подготовке;

– моделирование педагогически целесообразных форм организации учебно-познавательной деятельности, позволяющей сформировать у педагога профессиональные знания, умения и навыки, способствующие становлению у школьника образа жизни;

– проектирование комплекса диагностических процедур, позволяющих выявить эффективность профессионального обучения.

Были разработаны два пути научно-теоретической и практической подготовки педагога к формированию у школьника образа жизни. Произведенный анализ выборочного ряда учебных программ антропологического цикла позволил очертить первый путь – путь акцентированного корректирования системы уже существующих и проверенных временем учебных программ. При изучении традиционных социально-философских и психолого-педагогических дисциплин существуют определенные возможности для рассмотрения основных вопросов, связанных с проблемой подготовки педагога к формированию у школьника образа жизни в процессе воспитания.

Параллельно была разработана экспериментальная программа спецкурса. Его цель – дать теоретический анализ феномена образа жизни как этико-философской и психолого-педагогической категории, сформировать необходимые профессиональные умения педагога для формирования данного феномена у школьника, на основе цели гуманистического воспитания корректировать практику и повысить плодотворность воспитательной деятельности педагога. Программа курса занятий составлена согласно логической цепи вопросов, выводящих на осмысление проблемы созидания личностью жизни, достойной его как человека: что есть образ жизни и каково его место в системе гуманистического воспитания, каковы социально-психологические механизмы формирования образа жизни, основные принципы, методики и технология профессиональной работы педагога по формированию данного феномена у школьника.

Разработанная на основе содержательных структурных компонентов феномена образа жизни операционально-технологическая система учебно-профессиональных занятий по овладению педагогом профессиональными знаниями и умениями по формированию у школьника образа жизни доказала свою эффективность, поскольку соблюдалась целевая, содержательная, методологическая и структурно-организационная скоординированность всех этапов процесса подготовки.

Таким образом, исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что важнейшим условием развития личности школьника является образ жизни. Он играет роль жизнеформирующего фактора, определяющего актуальное поведение ребенка и оснащающего его способностью быть субъектом собственной жизни. Это придает данному феномену роль одного из главных объектов гуманистического воспитания и позволяет сделать общие **выводы**:

– *сущность профессиональной готовности педагога к процессу формирования образа жизни как предрасположенности к самой деятель-*

ности заключается в создании в личностной структуре педагога такого профессионального образования, которое служит основанием развития его профессиональной способности формировать образ жизни в личностной структуре ребенка;

– *важнейшими психолого-педагогическими условиями* эффективной профессиональной подготовки педагога к деятельности по решению данной проблемы являются целенаправленное формирование базового личностного компонента в социально-психологической структуре педагога; формирование выявленных компонентов в синкретическом единстве в каждом отдельном дидактическом акте; обретение педагогом профессионального опыта формирования образа жизни в процессе профессионального обучения до периода практической работы с детьми;

– *разработанная система обучения педагогов* деятельности по формированию у школьника образа жизни будет эффективной, если профессиональная подготовка педагога к формированию у школьника образа жизни рассматривается как динамический целенаправленный, организованный процесс трехэтапного и трехфазового характера;

– *профессиональная деятельность педагога* по формированию у школьника образа жизни является основным обеспечением гуманистических преобразований в системе воспитания школьников, важнейшим условием развития гуманистической личности.

УДК 482-085.2 + 807

Е. А. Суховой

ГУМАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СВЕТЕ ИДЕЙ РУССКОГО РИТОРИЧЕСКОГО ИДЕАЛА

Современные лингвистические исследования уделяют большое внимание личностным аспектам коммуникации. Это отражается в возрождении интереса лингвистов к риторике как науке и практике убеждающего речевого воздействия, публичного и межличностного [9, 5, 13, 15 и др.]. Лингвисты обратились к разработке методов анализа и описания риторического идеала, так как считают, что решение этой задачи «не только обеспечивает понимание носителем культуры той речевой среды, в которой он находится, а следовательно – ориентацию в этой среде, но и расширяет возможности корректировать свое речевое поведение, адекватно оценивать речевое поведение окружающих, дает основания для лучшего взаимопонимания с носителями других риторических культур» [9, с. 4]. Кроме того, знакомство со структурным описанием и методами реализации риторических стратегий власти, средств массовой информации позволяет человеку перестать быть жертвой манипулирования, пассивным объектом чужого речевого воздействия, «дает знание, необходимое для освобождения человека и его слова» [9, с. 4].

Анализируя риторический идеал предшествующих исторических эпох, А.К. Михальская отмечает манипулирующий характер как софистической, так и фашистской, и, шире, тоталитарной вообще риторики. Манипулирующий характер риторики проявляется в воздействии на чувства и волю адресата, тогда как свободная риторика, отказываясь от манипулирования, видит в адресате достойного и в принципе равного партнера, т. е. обладающего разумом и интеллектом [9, с. 131].

Проблема гуманизации общения, выявления и описания речевых средств общения «в щадящем режиме» непосредственно связывается с поднимаемым в современных исследованиях по риторике вопросом о феномене речевой агрессии как проявлении «небратских состояний общества» [9].

Так, А.К. Михальская пишет о том, что вербальная (словесная, речевая) агрессия оценивается общественным сознанием в современном мире как менее опасная и разрушительная, чем агрессия физическая, но эта оценка не учитывает, по ее мнению, реальной социальной опасности речевой агрессии как первого шага на пути к агрессии физической, а также как явления, создающего у членов общества «агрессивный подход к действительности, а тем самым – агрессивную социальную среду». «Агрессивная логосфера» – не только продукт общества. Она сама активно формирует социум, воздействуя на него [9, с. 160]. Поэтому исследователи видят необходимость поиска перспектив гуманизации общества и жизни, и в том числе – механизмов сдерживания речевой агрессии [9, 13, 15 и др.].

Перспективы гуманизации логосферы исследователи видят в возрождении русского риторического идеала, который восходит к риторическому идеалу сократического типа и имеет одним из своих важнейших источников традицию Платона и Сократа.

В сравнительно-исторической риторике выделяются следующие **характерные особенности отечественного риторического идеала** (в наши дни, скорее, «иде-алыще», чем реально бытующие).

Первая из этих особенностей – *диалогичность по содержанию*: прекрасной речью считалась и считается такая, в которой между говорящим и адресатом реализуются подлинные субъект-субъектные равноправные отношения.

Научное и лингво-философское осознание эта особенность русского риторического идеала получила, например, в трудах А. А. Потебни. Основывая свою концепцию феномена понимания на лингвистической философии В. Гумбольдта, А.А. Потебня особенно внимателен к следующей позиции немецкого мыслителя: «Из соответствия антиномий речи и понимания, с одной стороны, и субъективного и объективного – с другой, не следует, что речь субъективна и самостоятельна, а понимание – объективно и страдательно, – комментирует Потебня Гумбольдта, – все, что ни есть в душе, может быть добыто только ее собственной деятельностью; речь и понимание – только различные проявления... одной и той же способности речи... Размен речи и понимания не есть передача данного содержания “с рук на руки”: в понимающем, как и в говорящем,

это содержание должно развиваться из собственной внутренней силы» [10, с. 87].

Сущность различий монологического и диалогического риторических идеалов глубоко и полно отражена в работах М.М. Бахтина, например, в его книге «Проблемы поэтики Достоевского». М.М. Бахтин, анализируя творчество Достоевского, осознал «новый мир» – мир полноправных субъектов, а не объектов. Вот почему «подлинной жизнью слова» Бахтин называет диалогическое общение, «двуголосое слово» [2].

Следующий признак русского риторического идеала, прямо вытекающий из первого, – *гармонизирующий характер*. «Гармония в русской общеэстетической и собственно риторической традиции, – пишет А.К. Михальская, – проявляется в категориях порядка, меры, мерности, ровности (уравновешенности), симметрии, то есть в тех же частных категориях, что и в классической античной эстетике». И далее: «В риторическом идеале гармония воплощается и в этических категориях смирения, скромности, кротости в речи и в речевом поведении. Не борьба и победа, но гармонизация и примирение, не самодемонстрация, но согласие голосов в хоре жизни, не вопли и крики, но ровность и выдержанность, не “Закон” и право, но долг и “Благодать”, не замыкание в себе, но открытость миру и единство с ним, не примат логики и ratio, но примат интуиции, не анализ, но синтез – вот основы русского риторического идеала, его гармонизирующей сущности» [9, с. 177].

В работе А. А. Потебни «Мысль и язык» сформулирована суть концепции субъект-субъектного гармонизирующего диалога, основы русского риторического идеала и традиции. В ней разъясняется характер субъект-субъектной модели общения (диалогической), в противоположность модели субъект-объектной (монологической) предполагающей обмен мыслями между говорящим и адресатом, причем первый выступает как активный, а второй – как пассивный участник общения, приемник сообщения, после чего партнеры меняются ролями (именно в последнем многие лингвисты видят сущность диалога). Вместе с тем в этой концепции учитывается и роль гармонизации в достижении понимания в диалоге – «настраивание» сознания участников общения «в унисон», в едином ритме, а значит, эстетическая природа взаимодействия, которое приводит к истинному пониманию между партнерами. «Наше слово действует на других, – замечает А. А. Потебня, – но при этом оно устанавливает между замкнутыми в себе личностями связь, не уравнивая содержание этих личностей, а настраивая их гармонически» [10, с. 89].

О «диалогической гармонии» автора и читателя, т. е. достижении положительного коммуникативного эффекта, пишет Н. С. Болотнова: «...гармоническим является общение, которое дарит коммуникантам не только информацию к размышлению, но и чувство прекрасного, удовлетворение, радость сопереживания. Гармонизация определяется, таким образом, как интеллектуальное, эмоциональное и эстетическое сопереживание коммуникантов, предполагающее творческую активность не только адресанта, но и адресата» [4, с. 138]. Действительно, любое общение предполагает не только передачу информации, но и воздействие, побуж-

дение собеседника к ответной речемыслительной деятельности. Их цель в идеале – «достижение полного или частичного понимания, душевного отклика, эмоционального созвучия коммуникантов, т. е. “гармонии”. Это утверждение справедливо по отношению ко всем сферам коммуникации (художественной, публицистической, деловой, бытовой, научной, хотя цели и средства гармонизации могут быть различными» [4, с. 42].

Положительная онтологичность – третья характерная черта русского идеала речи, выделенная А.К. Михальской: «прекрасная речь должна быть правдива» [9, с. 185]. И далее: «Здесь мы имеем дело с особенной, своеобразной категорией – категорией правды. Категория правды есть единство двух категорий – истинности речи (соответствия ее онтологии, сущему, объективному “положению дел”) и добра, понятого не как индивидуальная выгода, но как общественное благо... Таким образом, русский риторический идеал не только и не просто онтологичен, но, можно сказать, положительно онтологичен» [9, с. 185].

Таким образом, традиционный русский риторический образец отличается сочетанием следующих признаков: диалогичность по содержанию, гармонизирующий характер, положительная онтологичность.

Этот идеал реализуется в совокупности следующего набора частных этических и эстетических признаков [9, 5 и др.]:

- кротость в противопоставлении самодемонстрации;
- смирение в противопоставлении гневливости;
- хвала в противопоставлении хуле;
- безмолвие в противопоставлении многословию;
- умиротворение в противопоставлении соревновательности и борьбе;
- правда в противопоставлении лжи, а особенно клевете;
- ритмичность, мерность и умеренность (последняя понимается как исполнение долга перед ближним и справедливость по отношению к нему), вообще ровность и сдержанность – проявления порядка и упорядоченности в речи – в противопоставлении всякому беспорядку и хаосу [5, с. 7–9; 9, с. 186].

Эта риторическая парадигма обладает большой общегуманитарной ценностью. Однако традиционный русский риторический идеал в XX в. был вытеснен риторической моделью, полностью ему противоположной – атональной и манипулирующей риторикой, риторикой борьбы и победы. Для того чтобы перспективы возрождения отечественной словесной традиции стали реальностью, современный носитель русской речевой культуры должен сознавать ценность и своеобразие своего речемыслительного наследия, имеющего древнюю историю и богатые гармонизирующие возможности.

Созвучные идеи гармонизации общения участников коммуникации высказываются современными учеными (отечественными и западными), работающими в русле лингвистической прагматики и синергетики. П. Ноуэлл-Смит еще до известных работ П. Грайса сформулировал такие правила, как требование истинности (точнее, веры в истинность) утверждаемого, наличия достаточных оснований для мнения или оценки и др. [14].

Более развернутый и систематический опыт формулирования правил

(постулатов, максим, принципов) коммуникации принадлежит П. Грайсу. Основной принцип, названный Грайсом «принципом кооперации», заключается в требовании делать вклад в речевое общение соответствующим принятой цели и направлению разговора. Этому принципу подчинены четыре рода максим: 1) максима полноты информации; 2) максима качества (Говори правду!); 3) максима релевантности (Не отклоняйся от темы!); 4) максима манеры (Говори ясно, коротко и последовательно!) [7].

Не менее важным принципом, регулирующим отношения между «я» и «другими» является принцип вежливости, уже всецело принадлежащий речевому этикету [1, с. 27]. Этот принцип требует удовлетворения следующих максим: 1) максимы такта (Соблюдай интересы другого! Не нарушай границ его личной сферы); 2) максимы великодушия (Не затрудняй других!); 3) максимы одобрения (Не хули других!); 4) максимы скромности (Отстраняй от себя похвалы!); 5) максимы согласия (Избегай возражений!); 6) максимы симпатии (Выказывай благожелательность!) [1, с. 27].

О перспективах гуманизации общения размышляют и ученые-синергетики. Синергетика как новая и современная научная парадигма и как формирующееся мировоззрение настоятельно доказывает необходимость ненасильственного пути в развитии общества (в частности – педагогики) как единственно перспективного.

О.Я. Гелих в статье «Синергетика и проблемы ненасильственной педагогики» пишет о том, что насилие как определенное отношение между людьми стало смертельной угрозой цивилизации [6, с. 134]. Исследователь определяет насилие как «всякое осуществляемое в пространстве свободной воли доминирование людей друг над другом, включая такие скрытые формы как... манипулирование сознанием» [6, с. 133]. А известный французский философ Поль Рикер подчеркивает, что «средством насилия может оказаться и язык: внесение смуты, соблазнение и все способы извлекать преимущества из своего языкового превосходства над тем, кто обладает меньшим языковым могуществом» [5, с. 27].

К сожалению, реальная ситуация в современном педагогическом процессе такова, что общение между учителем и учеником не всегда идет «в унисон», часто установка на гармонизацию отсутствует.

Между тем, **наш язык обладает огромным арсеналом средств, сознательное использование которых способно оптимизировать общение, помочь избежать коммуникативных неудач.** Рассмотрим некоторые из них.

Во-первых, при оценке устного ответа ученика нельзя предъявлять к его речи такие же требования, как к речи письменной: полноты, отсутствия прерывистости, прямого порядка слов и т. д. Такие требования вынуждают ребенка учить наизусть то, что ему задано. И в конце концов он либо умолкает совсем, либо начинает говорить казенным языком ученика. Таким образом можно исковеркать нормальную устную речь ребенка, если не учитывать того, что есть, по существу, два вида речи – устная и письменная, к которым должны предъявляться совершенно различные требования. Для устной речи характерны такие качества, как:

1) самоперебивы (Стоп! Что-то я не то говорю, как бы точнее выразиться и др.);

2) срыв начатой конструкции. Говорящий начинает строить фразу по одной модели, обрывает ее и использует другую модель (это может быть связано с поиском нужного слова или конструкции, с желанием более четко и правильно выразить мысль);

3) использование «языка внешнего вида» – мимики, жестов, телодвижений;

4) возможность наблюдать реакцию адресата и в соответствии с ней корректировать речь;

5) обилие эллиптических конструкций, неполных предложений. Можно сказать, что нет предложений как таковых (Например: «К какому роду относится существительное кофе?» – «К мужскому». В ответной реплике не замещены синтаксические позиции подлежащего, сказуемого и дополнения); частые инверсии, т. е. изменения порядка слов («Почему здесь пишем “и”?» – «Второе спряжение потому что»);

6) необязательное совпадение пауз с обозначающими их в письменной речи знаками препинания (например, в сложноподчиненном предложении с изъяснительным придаточным пауза часто делается после союза, а не перед ним: «Я считаю, что//...»);

7) прерывистость речи, заполнение пауз словами «э», «вот», «ну» и др.[8].

Это не аномалии, а особенности устной речи, обусловленные ее ситуативным, спонтанным характером, необходимостью строить высказывание почти одновременно с формированием мысли.

Во-вторых, успешности педагогического общения может способствовать использование учителем косвенных речевых актов. В лингвистических исследованиях давно замечено, что всякое языковое выражение может иметь более одного смысла [3]. Описанные лингвистом Дж. Серлем косвенные высказывания характеризуются несовпадением языковой структуры с задачами говорящего. Их смысл выводится адресатом на основании своего опыта и ситуации общения. Типичным примером косвенного высказывания являются вопросы-просьбы, например: «Вы не могли бы закрыть окно?» – по форме это вопрос, а по содержанию – просьба. Или выражение «Вы не обедали?» может восприниматься как вопрос либо как приглашение к обеду в зависимости от ситуации общения.

Чтобы наглядно продемонстрировать феномен косвенных речевых актов, приведем юмористический рассказ М. Зубкова «Трешка», комический эффект которого построен на том, что его герой (он же рассказчик) делает вид, что не понимает истинного смысла речи собеседника.

Вот подходит недавно один:

– Слушай, ты не мог бы одолжить трешку?

– Мог бы, – говорю. И иду своей дорогой.

– Куда ты? – спрашивает.

– В булочную, – отвечаю.

– Мне трешка нужна, – говорит.

– Мне тоже, – говорю.

- Так ты не можешь одолжить, что ли, – спрашивает.
– Почему? Могу, – отвечаю.
– Ну? – говорит.
– Что – «ну»? – говорю.
– Так чего же не одалживаешь? – спрашивает.
– Так ты же не просишь, – отвечаю.
– Как не прошу? Прошу, – говорит. – Только хочу быть вежливым.
– А даже не поздоровался, – говорю.
– Ну здравствуй, – говорит. – Нет у тебя денег, что ли?
– Здравствуй, – говорю. – Есть деньги.
– Так не мог бы ты одолжить трешку? – спрашивает.
– Мог бы, – отвечаю. И иду своей дорогой.
Тут он вдруг как закричит!
– Подавись ты, – кричит, – своей трешкой!
Очень странный человек.

Использование косвенных речевых актов очень важно в педагогическом общении. В речи учителя довольно часты повелительные (или директивные) жанры: требование, команда, приказ и др. Как правило, именно эти речевые жанры встречаются учениками враждебно и провоцируют коммуникативную неудачу: дети видят в этом нарушение границ их личной сферы, посягание на их самостоятельность.

Дж. Серль, исследуя побудительные высказывания, пишет о том, что «в силу принятых требований вежливости в речевом общении нередко бывает неуместным высказывание прямых повелительных предложений, и поэтому мы ищем косвенные средства для осуществления наших целей» [11].

Частой проблемой учителя является то, что он не может переформулировать свое требование, изменить форму высказывания. А между тем, косвенные речевые акты – это один из путей избежания конфликтов. И чем больше вариативности в речи учителя, тем успешнее будет общение.

Т.И. Стексова, анализируя прагматический потенциал косвенных директивных высказываний, описывает языковые средства их формирования. Это, во-первых, вопросительные конструкции с частицей НЕ (Не могли бы Вы..., Вас не затруднит... и т. п.), вопросительные конструкции типа «Почему бы тебе не выполнить эту работу самому?» или «Не могли бы вы ответить мне...» Во-вторых, такими же свойствами обладают повествовательные конструкции. Причем употребление повествовательных предложений в качестве косвенных высказываний, как отмечает Т. И. Стексова, связано с понятием нормы поведения. Их можно использовать в жанре упрека и порицания [12]. Так, вместо прямого категоричного повеления «Перестаньте разговаривать» можно использовать косвенное высказывание «Вы очень громко разговариваете». Опоздавшему ученику вместо прямого порицания можно сказать: «Урок идет уже пять минут». Этот способ квалифицируют как «механизм называния нарушения нормы», т. е. вместо того, чтобы прямо потребовать соблюдения нормы, мы указываем на то, что она нарушена (высказывание «Вы слишком громко разговариваете» подразумевает, что норма – гово-

речь тихо или молчать.)

К этим типам косвенных высказываний можно добавить побудительные конструкции с глаголом в форме первого лица единственного числа (это так называемая формула совместного действия): давайте откроем учебники, давайте прочитаем, давайте выполним это задание (подразумевается, естественно, что выполнить все должны ученики, но такая форма смягчает категоричность требования, создает ощущение большей свободы выбора).

В рекомендациях по педагогическому общению есть очень ценное правило – «принимать огонь на себя», т.е. предоставлять детям право задать вопрос, переспросить. Вместо того чтобы спрашивать учеников «Чего вы не поняли?», «Что вы не успели записать?», подвергая тем самым сомнению их способности и заглушая желание учиться, можно повернуть ситуацию «против себя», спросив: «Что я непонятно объяснил?», «В каком месте я слишком быстро проговорил?» и т. д. [8].

И очень полезно для достижения успешности педагогической коммуникации уметь менять свое речевое поведение, «переключаться» в разные речевые регистры в зависимости от ситуации общения. Как правило, учителей всегда узнают по манере речи: она очень категорична, дидактична, назидательна. Не стоит всегда и везде вести себя так, как будто вы на уроке.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева. – М., 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
2. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М., 1972.
3. Болотнова, Н.С. Гармонизация общения и лексическая структура художественного текста / Н.С. Болотнова. – СПб., 1992.
4. Болотнова, Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н.С. Болотнова. – Томск, 1994.
5. Волков, А.А. Основы русской риторики: автореф. дис.... д-ра филол. наук / А.А. Волков. – М., 1997.
6. Гелих, О. Я. Синергетика и проблемы ненасильственной педагогики // Синергетика и психология: материалы круглого стола, 10 марта 1997 г. / О.Я. Гелих. – СПб., 1997.
7. Грайс, Г. Л. Логика и речевое общение / Г.Л. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
8. Зайдман, И. Н. Спецкурс по педагогическому общению: прочитан в 1992 г. в НГПУ.
9. Михальская, А.К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике / А.К. Михальская. – М., 1996.
10. Потебня, А. А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев, 1993.
11. Серль, Дж. Косвенные речевые акты / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. – Вып.16. Лингвистическая прагматика.
12. Стексова, Т. И. Прагматический потенциал косвенных высказываний и

его реализация /Т.И. Стеклова //Семантические и прагматические аспекты высказывания. – Новосибирск, 1991.

13. **Стернин, И.А.** Практическая риторика / И.А. Стернин. – Воронеж, 1996.

14. **Формановская, Н.И.** Употребление русского речевого этикета / Н.И. Формановская. – М., 1982.

15. **Чудинов, А.П.** Умение убеждать: практическая риторика / А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 1996.

РАЗДЕЛ V ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 37.0+373.1

В. Д. Лобашев, В. Ф. Тропин, А. А. Талых

«ТОННЕЛЬ» ЗИНЧЕНКО КАК МОДЕЛЬ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Доменом педагогической технологии служит некоторый локальный период взаимодействия учителя и ученика, в течение которого учитель сообщает (передает), а учащийся воспринимает (получает) логически законченное учебное сообщение. Развивая схему процесса восприятия учебной информации, предлагаемую В.П. Зинченко [1], сохраняя предложенные смысловые обозначения этапов и их качественного содержания и одновременно предваряя дальнейшее изложение, можно, как вариант когнитивного графического отображения хода рассуждений, представить



Рис. 1. Преобразования учебной информации

Отраженные на графике потоки перемещаемой учебной информации: I–II – создание, прием и погружение информации; II–III – внутренние преобразования информации; конструирование значений; III–VI – извлечение, дешифровка, материализация сообщения

фрагмент обработки индивидом (обучаемым) единичного учебного сообщения в виде двухуровневой схемы (рис. 1).

Усвоение знаний действительно требует перевода содержания учебного сообщения на язык смысла вербальных (знаково-символьных) значений – эта процедура названа «осмысление значений» [1]. Обратная процедура – «означение смысла» – имеет место при передаче осмысленного знания партнеру по совместной деятельности (человек, книга, собственное «Я»).

Предполагая исчерпывающе полноценное изложение источником информации задуманного, а затем и представленного в некоторой вербальной форме содержания сообщения, можно принять ценность информации, передаваемой им носителю (печатному тексту, речи), в объеме 100 процентов (этап А). В действительности любой источник потенциально обладает гораздо большей информацией и всегда не полностью реализует свою способность в самовыражении (этап А).

Система обучения принципиально закладывает необходимость потери информации с целью достижения гарантированного эффекта научения. Полноценное представительство мажоритарных учебных элементов, согласно алгоритму обучения, является для обучаемого источником избыточной информации, что обеспечивает необходимую надежность ее усвоения и выступает в этом такте учебного процесса в качестве аттрактора. Такие локальные образования по своей природе являются системообразующими функциями, координирующими процессы генерирования обучаемым на их основе идей, гипотез, предложений, поисковых догадок, сомнений и других атрибутов решений проблемных задач. Но на любом уровне сложности изложения организация и трудность содержания текстов должны обеспечивать «переводимость», – т. е. позволять без потерь осуществлять переход от тезауруса создателя к тезаурусу обучаемого.

Но, как показывает тот же опыт, это только начало потерь – уже любой носитель не способен перенести информацию без искажений (этап В). Эта ситуация определяется не только потерями, зависящими от качества передающего канала, т. е. потерями силы звука, искажениями в произношении, опечатками, оговорками и др. Существуют потоки информации, представить которые в опосредованном виде без некоторой их трансформации невозможно. Это относится, в первую очередь, к эмоциям в их человеческом восприятии и представлении. Здесь в комплексе проявляются неизбежные объективные противоречия в уровнях организации баз знаний ученика и учителя.

При дальнейшем анализе этапов продвижения учебной информации выясняются следующие их особенности.

Этап С характеризует потери преодоления порога восприятия либо невосприятия учебной информации обучаемым в каждой рассматриваемой ситуации. Преподаватель часто вынужден прибегать к твердому безапелляционному убеждению в процессе изложения нового материала. Сигнал избыточной силы ухудшает качественные формы и несколько нивелирует эмоциональные акценты содержания учебного сообщения, снижает его вариативность. Наблюдаемые на этом этапе потери «восприятия» связаны с интенсивной перекодировкой поступающей к индивиду информации

в наиболее благоприятную для него форму, не снижающую внутренний локус самооценивания.

Этап D следует за рубежной, сингулярной функцией принятия решения о возможности (способности) восприятия и осмысления информации. Успешность этого этапа («осмысление значений» – по В.П. Зинченко) полностью зависит от мощности интеллекта получателя информации. На этом этапе происходит перевод, перекодировка полученного сообщения во внутренние алфавиты (в том числе и в понятийные поля) индивида, во все более усложняющиеся и развивающиеся процедуры определения и назначения личностной ценности воспринятого и обладающего познавательной новизной сообщения. Этот перевод подчиняется, по современным взглядам, четырем наблюдаемым видам герменевтической интерпретации:

- грамматической (языковой);
- стилистической;
- исторической;
- психологической (личностной).

На **этапе E** происходит свертка учебных сообщений, их перевод во внутренние кодированные вербальные и невербальные семантические структуры представления образов воспринятых информационных сообщений. Происходит их запоминание в форме результатов отображений на другие понятия, а также фиксация реакций, эмоций, связанных как с самими сообщениями, так и с процессами их восприятия и т. д. Здесь очень большое значение имеют корректное содержание информации и наличие у индивида совершенного ментального опыта, приобретаемого с помощью так называемых «программ-имитаторов», создающих у индивида своеобразные предзнания, формирующие прообразы будущих фактов, явлений, событий, в некоторой степени подготавливающих устойчивые эмоциональные реакции на предстоящую новизну.

Сформированность базы знаний личности, ее интеллект, в решающей мере определяя возможность оперирования со свернутой информацией, задает и ограничивает энергетический уровень диалога личностей: знаково-символьная форма представления знаний резко уплотняет параметр «время – объем передачи» канала обмена информацией, что в значительной мере интенсифицирует ритм и объем сообщений. Эти обстоятельства полностью предопределяют точность и глубину перевода, приспособления собственной интерпретации получаемых сообщений к общему тезаурусу, значению, фону, тональности уже имеющихся у индивида знаний. Качественным фильтром здесь выступает уровень требований к мощности алфавитов приемника (общий объем, глубина понятий, способности интерпретации, широта связей и т. п.). Это происходит в очень большой зависимости от ожидаемых требований преподавателя, учителя. Именно здесь рождается и в какой-то степени закрепляется порог «созидания» непонимания, что порождает и стимулирует поисковый интерес, неудовлетворенность полнотой учебного сообщения, вызывает потребность в самообучении, в самосовершенствовании.

Этапы E1 – E2 характеризуют количественные и качественные па-

раметры функций мышления и памяти обучаемого. Воспринятые, свернутые, пропущенные через различные понятийные механизмы и критериальные сита, знания помещаются в долгосрочную память индивида. Здесь они непрерывно переосмысливаются и переоцениваются, модифицируясь в турбулентном потоке вновь поступающих учебных элементов и блоков знаний.

Этап Е' характеризует собой процедуру означения смысла; ее продуктивность определяется уровнем обученности и общего интеллекта индивида, она в решающей степени зависит от психических качеств, устойчивости и мотивированности опрашиваемого. Именно в этот период в полной мере проявляются потенции абстрактно-ассоциативного мышления обучаемого; как правило, в данный период происходят:

- построение логических линейных цепей необходимого и достаточного количества понятий, определений из всего наличия их в сознании индивида, прикрепление (кататенация) новых понятий к старым, их перепроверка и признание значимой личностной собственностью;

- интенсификация функций синтеза знаний, их сворачивание, закрепление и алгоритмизация процедур их последующего (в будущем) извлечения;

- совершенствование структур используемых функций Булевой логики и формирование структур нейронной логики усвоения и актуализации знаний;

- акцентирование речевого, диалогового канала приема информации;

- некоторое понижение уровня прежних устоев (снижение порога отторжения) и в первую очередь появление многогранности оценок ценности и необходимости объявления «личными постулатами» некоторых учебных сообщений и др.

Этап F – перевод знаний, ранее помещенных в различные разделы памяти, во внешние их проявления. На этом этапе (часто на уровне стресса) преодолевается порог несоответствия избытка потенциала знаний, которые индивид способен предъявить в ответ на запрос (например, экзаменующего или просто собеседника), и способностей их вербального представления самим же индивидом, собеседником, экзаменуемым и т. д.

Этап G – перенос информации во внешнюю среду всеми доступными обучаемому способами; неизбежные потери происходят вследствие низкой учебно-профессиональной подготовки респондента.

Этап J – рубеж проявления (аттестующим) желания воспринять запрашиваемую от обучаемого учебную информацию; здесь необходимо преодоление порога восприятия и внимания (проверяющего); в учебном процессе наибольшее влияние оказывают предвзятость, относительность оценок, элементарная контаминация критериев и т. д.

На этапе J характерна именно «оценка»: отметку ставит учитель, а партнера-собеседника оценивает самостоятельно каждый участник системы «субъект – субъект». Здесь могут «сосуществовать» книга и человек, взаимодействовать экзаменаторы и опрашиваемые, читатели, пишущий и декламирующий и др. Потери этого этапа в случае проведения экзамена, опроса в немалой степени связаны и с интеллектуальными способностями (уровнем общего интеллекта) преподавателя.

Конкретным материалом познавательной деятельности выступает текст, используемый в различных его представлениях и непрерывно изменяющийся при прохождении по всему «тоннелю». Текст играет роль области бифуркации, состоящей из смыслоочерченной совокупности учебных элементов. Параллельно с погружением воспринимаемой информации выстраивается многослойная, активизированная межслоевыми связями-флуктуациями система: создаваемый знаниями – базисный слой, умениями – буферный и навыками – конфликто-порождающий слой. Во всех слоях конструктивно и перманентно присутствует конфликтность, она порождается противоречиями между постоянно поступающими и претендующими на доминантность (учебными) элементами информации, проявляющими активность в силу своей постоянной поступательной модифицируемости и адресной трансформации. Отдельный слой, либо развиваясь и перерождаясь, выделяет более совершенные свои элементы в выше расположенный слой (дискретно-корпускулярные потоки перехода знаний в умения, умений в навыки), либо теряет свою ведущую, активную позицию, утрачивая активность своих ведущих элементов. Учебный процесс в этой технолого-педагогической системе упрощенно описывается последовательностью «информация – активная позиция педагога – педагогическая система – воздействие на обучаемого – обученность».

Один из вариантов эффективного использования возможностей управления учебным процессом на основе заранее выделенной последовательности этапов (модель вида «тоннель») – это создание благоприятных условий творчества. С точки зрения педагогической технологии подготовка творчески-созидательного экстаза есть прорыв в бесконечность. Учебная мастерская как родовидовая организация процесса обучения есть арена творчества учеников, материализованная свобода решений, свобода их защиты, свобода высказываний. В этих условиях в полной мере проявляется релаксирующее влияние возникающего в малых группах санногенного мышления, санногенного поведения, стимулируется переосмысление конфликтных ситуаций. Прожить в опыте некоторую конфликтную ситуацию означает для обучаемого пережить и далее контекстуализировать свои переживания процесса интериоризирования знаний. Обучаемый непрерывно управляет и неразрывно находится внутри самого переноса социального в индивидуальное, в этом суть социальной интериоризации.

Полный, законченный единичный цикл прохождения информации по «тоннелю» предполагает наличие со стороны преподавателя разработанного сценария его управленческой деятельности. Тройственное объединение «преподаватель – учебная информация – обучаемый», обеспечивающее это продвижение и выполнение сопутствующих преобразований учебной информации, при достижении со стороны обучаемого реакции удовлетворения от приобретаемого знания позволяет заканчивать каждый очередной шаг обучения присвоением учебным знаниям (усвоенных обучаемым) нового качества – дополнительной ценности. Знания приобретают рубежную качественную характеристику – они приобретают значение.

Возможно выделение трех типов значений: постигаемые, знаемые, со-

здаваемые. Весьма актуальна проблема нахождения их места в рассматриваемой модели, а также определение меры их функциональной активности и конструктивности в зависимости от момента и направленности их применения. Как отмечается в работе [1], «продуктивность непонимания связана с тем, что оно влечет за собой поиск смысла. Точки развития и роста человека и культуры как раз и находятся в дельте понимания – непонимания. Здесь же находится и движущая сила развития знаний». Прошедшие этапы усвоения и внутренней перепроверки значение закрепляется за новым знаком (семантизируется), оно возникает в сознании «в результате рекомбинации известных значений» и закрепляется как образ в долговременной памяти.

Обучение мобилизует конструктивные потенции человека, направленные на анализ и синтез воспринимаемой информации. Из множества информационных признаков складываются специфические целостные признаки, по которым опознаются объекты или ситуации и которые, накапливаясь, качественно преобразуясь и приобретая поливариантный характер, могут заменить либо существенно модернизировать концептуальные признаки [2].

Динамика усвоения содержания учебных сообщений оттеняется необходимостью создания и удержания в определенной временной форме некоторого количества «пробных» образов, элементов так называемых «оперативных признаков», формируемых из конкурирующе-активной учебной информации.

Оптимально организованная предметная область использует для описания каждого отнесенного к ней отдельного элемента (оперативного признака) ассоциативную цепочку погружения и свертывания информации, содержащую, как правило, не более 7–9 информационных факторов: «учебная информация → стимул → паттерн → оперативный образ → образ → стимул → действие → анализ → обобщение → суждение → понятие». Наиболее динамично и эффективно этот путь проявляется при формировании дескриптора знаний, объединяющего некоторое конкретное множество предметной области – «понятие». В этой алгоритмической последовательности проявляется мощнейший внутренний аппарат одной из внутренних процедур «тоннеля»: конуса свертки, упаковки и кодировки воспринятой информации.

Процесс интериоризации (передачи внешних действий во внутренние мысли) предполагает обращение к долговременной памяти, хранящей глубинные описания, образы. В логической цепочке выполняемых операций мышления это действие представлено как «выставление запроса». Смысловые аналоги происходящего активизируются лишь при энергетическом насыщении, «созревании» ситуации и достижении критического уровня (так называемого «перехода нетерпения») безотлагательности ответа на запрос из условий сохранения жизнедеятельности и даже существования системы.

Сам процесс опосредования четко следует твердому алгоритму анализа и одновременно создает иерархические структуры образов, где на верхнем уровне находятся обобщенные образы, понятия, а лестница при-

оритетов заканчивается конкретными образами. Поскольку образ неотделим от деятельности, то нет и какого-либо «склада» образов в нашей долговременной памяти. То есть, не будучи включенным в деятельность, образ не существует как психологическое явление. Любая коррекция и обогащение образов возможны только на основе их включения в процесс деятельности [3]. Построение образной репрезентации – основное содержание этапа инкорпорации приобретенного знания. Линейное построение фрагмента анализируемой модели, наиболее явно проявляющее себя на этапах от С до Е2, представлено на рис. 2.

	Приобретение	Функционирование первичных процедур восприятия. Максимальное значение мотивации обучения. Малый порог отторжения сообщений. Легко выполняемый и просто контролируемый процесс. Интенсивная работа кратковременной и оперативной памяти.
A B2	Инкорпорация	Ассоциативно-абстрактные построения на базе и под стимулом реальных воспринятой информации. Создание и конкретизация некоторого ограниченного множества образцов, преобразуемых мыслительной деятельностью в локальные совокупности понятий, а затем – в комплексы значений. Деятельность функции многогранна, происходит, по крайней мере, на двух уровнях, отмечается полным совпадением обстоятельств функционирования с активизацией функции осмысления I рода.
B1+B2 B1	ОСМЫСЛЕНИЕ (I и II рода)	Участие контроля разума (сознания) как: – контролирующей функции; – целеполагающей функции; – профессионально необратимый процесс; – развиваемый тезаурус, логика, риск.
B	Оперирование	Является кусочно-дискретным продолжением деятельности функции осмысления, но уже II рода. Находя применение к разрешению различных проблем накапливаемых и усваиваемых алгоритмов на практике, в процессе решения и достижения запланированных результатов, эта используемая индивидом функция находит доказательства истинности его представлений о задаче либо в решающей мере опровергает выдвинутые к доказательству положения.
	Закрепление	Отчуждение знаний, укрепление комплекса умений, приобретение навыков, самоутверждение обучаемого. Приобретение способности и права на защиту своей, авторской, точки зрения.

Рис. 2. Блоковая организация кортежа содержания обучения

Знание оставшееся, застывшее в формах перцептов и представлений и не дошедшее до процесса создания образа, – это мертвое знание, которое может воспроизводиться только в своих застывших формах,

но не способно производить, порождать что-то новое без специально организованной сознанием инициализации функции внимания.

Потери информации при прохождении ее по «тоннелю» происходят еще и потому, что на каждом этапе наблюдается рассогласование содержания и мощностей соответствующих языковых алфавитов. Фактически частичная потеря смысла и содержания на рубежных переходах неизбежна. Этим подтверждается актуальность требования адекватности всех изначально используемых в учебном процессе комплексов понятий, что в дальнейшем оборачивается значительным увеличением скорости и надежности обучения.

Практика фиксирует влияние и субъективных факторов на исследуемый процесс:

- отличники – для этой категории обучаемых отмечаются потери в среднем 7% сообщаемых знаний на каждом этапе их трансформации, и это обеспечивает высокий конечный результат обучения: определяемые потери, связанные только с перемещением и трактовкой содержания информации, составляют: $1 - 0,93 (7-8) = 50-60\%$, что вполне допустимо, учитывая неизбежный повтор учебной информации при последующем обучении;

- троечники – для них регистрируемые потери составляют до 30% на каждом этапе, что приводит к катастрофическим потерям: $1 - 0,7 (7-8) = 98-99\%$ (!), т. е. при отсутствии внешнего стимулирования система восприятия и осмысления у троечников практически не способна обеспечить усвоения учебного материала.

В процессе обучения интеллект обучаемого до известного предела динамично уравнивает сложность содержания учебных сообщений («внешние импульсы»), свертывая их на уровне процессов мышления. Воспроизведение филогенеза обязывает интеллект индивида создавать вторичный, несколько условный и трансформированный в безопасный, приближенный к реальности, внешний план воспринимаемого явления, события, факта. Это ведет к созданию двух уровней (планов) в сознании индивида: сенсорно-слепкового (формирование копии) и сенсорно-образного (создание результата сравнения и преобразования при реализации процедур сопоставления до уровня, безопасного и необходимого для него). Оперирова удвоенными планами, интеллект разделяет процессы отражения и отображения на основе различных типов обработки сигналов:

- последовательный;
- развернутый;
- мелкодискретный;
- свернутый [4].

Первые характеристики наиболее полно соответствуют преобразованиям чисто теоретических, в большей мере репликативных, знаний в их первичные группы, что обеспечивает создание объединений знаний, на базе которых и могут формироваться первичные умения – ориентации в поступающей информации и организационно-управленческих воздействиях обучающего. Интеллект оказывает значительное влияние на формирование функций и процедур обработки учебной ин-

формации, обеспечивающих ее представление в мелкодискретном виде, что свидетельствует о получении результатов осмысливания учебных сообщений, воспринимаемых уже не разрозненно, но в комплексе. Процессы свертывания предварительно обработанных знаний уже происходят не только с использованием полной мощи интеллекта, но дополняют его. Свертка информации всегда предполагает присутствие нескольких вариантов механизмов апробации. В конечном итоге это обеспечивает создание интеллектуального ядра самосознания индивида.

Деятельность триады, составляющей основу содержания обучения, – «приобретение (восприятие) – инкорпорация (образообразование) – отчуждение (присвоение) учебных знаний», – пульсарна и в значительной степени подчинена нейронной логике. Пульсарность задается (определяется) наложением и нерасторжимостью деятельности процедур осмысления. Являясь ограничительно-защитительным барьером в первой фазе обработки учебной информации, они проявляют диаметрально направленный, созидательный потенциал во второй фазе, что отражено как алгоритм взаимодействия – взаимовлияния осмысления I и II рода на представленной схеме (см. рис. 2).

Периоды «пульсарности» рассмотренных функций, естественно, не совпадают. Каждая опирается на свой ведущий ритм работы мозга, организма, ритмы сообщаемых учебных сегментов, различных процедур обучения и т. д. Кроме того, необходимо отметить, что вектор А+В1 более соотносится со скрытым теоретическим интериоризирующим этапом обучения, вектор В2+В с практическим обучением. Разнесение процесса приобретения знаний и выработки конкурсных (доминантно-вытесняющих) умений оказывает благоприятное воздействие на конечный результат обучения операционным навыкам.

Приведенная схема наиболее успешно функционирует при полном совпадении ориентации интересов участников и мотивации со стороны системы обучения. Пространство влияния и проявления совокупных интересов группы, выражающееся как интенсивности запросов, – сложное многофакторное воплощение. Его многомерность – условие существования и выделения неповторимой индивидуальности группы в ряду других формирований социума, показатель ее потенциальной активности, способности влиять на часть (порой очень немалую) социума, при этом выражая личность и защищая ее. Все эти процессы, факторы, отдельные параметры полностью проявляются в обучении личности.

Литература

1. **Зинченко, В.П.** Работа понимания / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 1997. – №3. – С. 42–48.
2. **Кудрявцев, В.Т.** Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т. Кудрявцев, П.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14–30.
3. **Харе, Р.** Вторая когнитивная революция / Р. Харе // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, №2. – С. 3-17.
4. **Штроо, В.А.** Исследование групповых защитных механизмов / В. А. Штроо // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 5–15.

РАЗДЕЛ VI СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.0

А.Н.Дахин

«В КАЛИФОРНИИ Я ЛУЧШЕ ПОНЯЛ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В повседневной жизни я часто сталкивался с «парадоксом наблюдателя» [2, с. 12–13], который хорошо описывается и воспринимается благодаря притче о рыбке. «Маленькая рыбка спросила морскую королеву: что такое это море, о котором все говорят? Я никогда его не видела». Что-то подобное происходило и со мной по отношению к понятию «российская педагогическая культура». Существует ли она как самостоятельная научно-педагогическая категория? Осмысление состоялось благодаря стажировке в Калифорнийском государственном университете в октябре – ноябре 2005 г. В Калифорнии я лучше понял особенности российского образования.

Продуктивность и уникальность таких проектов-стажировок, на мой взгляд, связана с тем, что, находясь в рамках определенной знаковой системы, человек с трудом может отнестись к ней критически. В специальной науке о знаках – семиотике – это явление достаточно хорошо известно. А с некоторых пор, благодаря теореме Геделя, уже и математики видят несовершенство закрытых (полных) дедуктивных систем. Все-таки для развития необходима открытость, т.е. выход за пределы устоявшихся знаков, правил их соединения-взаимодействия, стереотипов мышления, к которым со временем привыкаешь так, что даже устаешь от них. Если никакого видоизменения (вспомнив о модном термине, скажем: модернизации) не происходит, то знаковая система – язык – приостанавливает свое развитие и перестает быть интересной даже самому автору. Для наглядности можно привести аналогичный пример, связанный с динамикой семейных отношений. Но это уже тема другой статьи и другого автора. А мы выскажем эту же мысль по-другому, приблизившись к педагогической интерпретации обсуждаемой проблемы.

Принадлежность исследователя к определенной культуре является, к сожалению, (а иногда и к счастью) препятствием для ее разностороннего осмысления. Культурные образцы-парадигмы естественным образом входят в сознание каждого из нас, к ним привыкаешь и почти не ощущаешь, поскольку все восприятие мира только ими и задается. Но, впрочем, не все так страшно. Время от времени нам все же удается произвести выход за пределы устоявшихся схем мышления, педагогических стереотипов, порядком надоевшей рутины и осуществить уход от себя, уставшего от этой рутины. Наша педагогическая действительность богата бюрократическими традициями. Нет смысла их перечислять. И всем россий-

ским учителям – участникам проекта – было от чего уехать и отдохнуть в Калифорнии.

Российско-американский конкурс профессионального образования «Учителя – учителям» проводился впервые в 2005 г. Финансировался он Государственным департаментом США. Непосредственным исполнителем проекта стали Американские Советы по международному образованию (American Councils for International Education, АСПРЯЛ/АКСЕЛС). Название проекта по-английски пишется так: Teachers Training Teachers Program; для сокращенного обозначения принята аббревиатура ЗТР. В этом году был проведен эксперимент: в конкурсе могли участвовать все учителя, а не только преподаватели английского языка. Выпускниками (alumni) стали 24 российских педагога.

Каким должен быть учитель года по версии Американских Советов, я так и не понял. Об этом лучше расскажет следующий выпускник программы ЗТР. Но поделиться впечатлениями о стажировке в Соединенных Штатах можно. Хотя окончательные выводы о поездке сделать довольно-таки трудно (по-видимому, это в принципе недопустимо), но уже сейчас вниманию читателей хочется предложить первые впечатления-рассуждения, открытые для дискуссии.

Условно разделим наш разговор на две части: проблемы образования и проблемы с образованием. Второе относится к деятельности, роли и компетенции государства. Для США это, в первую очередь, позиция штата как юридического субъекта по отношению к школе. И здесь многое, а может даже практически все, заслуживает уважения и восхищения. Государственная политика сделала сферу образования одной из приоритетных областей социальной активности. Что ты можешь предложить для воспитания подрастающего поколения? Такой вопрос почти физически воспринимается и политиками, и бизнесменами, и всевозможными организациями, которые не занимаются педагогической деятельностью профессионально. В Америке ей занимаются очень многие и добровольно.

Посещая американские школы, я невольно сравнивал их с российскими, хотя мне не нравится прямое сопоставление педагогических систем США и России (и пусть простит меня сравнительная педагогика, которая уже завоевала «место под солнцем» и отпочковалась от «большой» науки). Я отмечаю это потому, что часто слышу вопрос (и не только от студентов): «Где все-таки лучше учат: у нас или в Америке?». Приходится объяснять, что это некорректный подход. И дело не в уклонении от прямого ответа. Вспомним, что хорошая, точная постановка вопроса – половина решения задачи. Поэтому главная проблема – в субъективно-правильном, валидном, аспекте выделения отличий. А этот аспект должен базироваться, как минимум, на двух основаниях. Первое связано с особенностями менталитетов наших народов. Второе – с тем, что образовательные системы ориентированы на решение различных задач; соответственно, педагогические приоритеты тоже отличаются. Для российского образования это в большей степени трансляция культуры. На слове «трансляция» делаем акцент и, как минимум, дважды вернемся к этому термину в ходе

«разбора полетов». Сначала оценим ее критически. Затем поступим более патриотично и найдем трансляции «законное» место в педагогической практике.

Для американской школы основной задачей является воспитание функционально грамотного гражданина. Эти упрощенные и не бесспорные выводы нуждаются в пояснении, к которым и приступим ниже.

Незаметно, но естественно мы коснулись методологических аспектов педагогики, связанных с целями образования и влиянием на них ментальных и витальных особенностей этноса. И здесь будет не лишним вспомнить предостережение В.П. Зинченко: «Береги честь смолоду: не погружайся в методологию. Утонешь, устанешь...» [3, с. 58]. Но как в нее не погружаться? Иногда все-таки надо, тем более возраст уже определенный. Осталось не утонуть, поэтому увлекаться не будем.

Начнем с первого положения. Разницу менталитетов можно понять благодаря удачному описанию того же автора производственной деятельности в России и на Западе. «Американцы начинают с фактов, с данности и долго идут к концептам. Европейцы начинают с концептов и долго идут к фактам, к данности. В конце концов, несмотря на взаимную иронию, они встречаются где-то посередине и продолжают дело вместе, операционализируют, т.е. доводят дело до ума. Мы же (русские. – А.Д.) начинаем со смысла, действительно приоткрываем его, а потом жалуемся, что нет условий довести до ума. Если смысл доходит до Запада, то они завершают работу за нас» [3, с. 52].

В американских школах практически каждый урок, на котором мне приходилось присутствовать, начинался с эксперимента. Это были демонстрации физических явлений, какие-то химические реакции, выявления социальных проблем школы или городка, изучение специально принесенных на урок изделий, одежды, орудий труда и других артефактов для обсуждения культуры того или иного этноса и т. д.

Учитель, как правило, не дает прямых ответов на вопросы студентов. Следует заметить, что студентами в США называют всех обучающихся: и школьников, и собственно студентов университета. Роль преподавателя-тьютора (этот термин появился в педагогике благодаря Джону Дьюи из Чикаго и сейчас активно эксплуатируется при дистанционном обучении) чаще всего сводится к ненавязчивым консультациям, «мягким» рекомендациям, ссылкам на культурные образцы и организационную работу в классе.

Приведу пример. Для меня как учителя физики было любопытно наблюдать ход учебной деятельности по описанию движения мячика в поле тяжести.

Как только преподаватель поставил задачу: определить скорость, ускорение и перемещение как функции времени, студенты сразу обратились к имеющимся в кабинете приборам. А это многочисленные датчики, измеряющие скорость движущегося тела, видеокамеры, компьютеры и т. д. Очень быстро на мониторе (и на экране проектора) появились желанные графики. Все было сделано руками студентов. После этого состоялось обсуждение увиденного, услышанного, потроганного и понюханного.

Честно говоря, экспериментальные данные скорости падающего мячика даже мне было тяжело воспринимать: сказывалась отечественная традиция исходить из теории. Практика писать формулы на доске в течение 25 лет не очень помогла мне при интерпретации реальных результатов.

Впечатляет разнообразие предметов по выбору учащихся. В некоторых школах студенты имеют возможность выбирать более чем из 300 дисциплин. Если предмет очень интересный, то ребята готовы сидеть даже на подоконниках. Лишь бы послушать своего любимого учителя.

Мы присутствовали на уроке для будущих мам. Ребенок-робот требует к себе большого внимания, потому что его режим работы «капризный». Его надо часто кормить, менять подгузники и укачивать. Веселые песенки тоже помогают.

В этой статье я еще вернусь к описанию некоторых уроков в американских школах. Но сразу скажу, что в своем рассказе буду преследовать две цели. Во-первых, показать тот ментальный план, который близок американскому школьнику, и отметить, как он отражается в педагогической традиции. Во-вторых, сразу продемонстрирую сущность аутентичного обучения. Подлинное, или аутентичное обучение может исходить из реальности, а не ограничиваться обсуждением моделей действительности. Сама действительность не так уж и далека от школьника, а изучать ее интереснее. Новизна аутентичного педагогического результата состоит в том, что «до процесса обучения такого продукта не было. И в этом смысле каждый урок не только для ученика, но и для учителя является первым. Ведь урок – это то, из чего мы выходим иными, обновленными. Из этого же следует, что сегодня образовательные возможности не исчерпаны и вряд ли будут исчерпаны в обозримом будущем» [4, с. 28].

Далее воспользуемся результатом еще одного исследования, который поможет нам приподнять завес над понятием «американский менталитет» еще выше. В 90-х годах, страшно даже подумать, прошлого века группой ученых под руководством профессора, иностранного члена Российской академии образования Дэна Дэвидсона была проведена социологическая работа. Кстати, в настоящий момент профессор Дэвидсон является президентом Американских Советов.

Участниками исследования стали российские и американские студенты, по 2000 опрошенных с той и с другой стороны. Респонденты должны были выразить свои свободные вербальные ассоциации, связанные с некоторыми словами. Первое слово «успех» (рис.1).

Понятно, что наиболее часто встречающиеся ответы отражают ассоциации, которые глубоко уходят корнями в культурную среду, условия жизни и житейский опыт данной социальной группы.

По результатам опроса наблюдаем большие отличия в российской и американской аудитории. Ответы, которые наиболее часто встречаются и выделяются в одной группе опрошенных, отсутствуют или редко встречаются в другой культуре. Можно заметить, что в России успех воспринимается больше на эмоциональном уровне. Успех – это радость, везение (по-простому, халява). Американцы более практичны. Для них успех вращается вокруг денег, власти, радость тоже не чужда.



Рис.1. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «успех»



Рис.2. Вербальные ассоциации испытуемых, связанные со словом «помощь»

Эти данные помогли нам, учителям, понять, что даже исходные термины мы и американцы воспринимаем по-разному, а обсуждать придется общие педагогические проблемы. Для взаимопонимания желательно вести разговор на каком-то одном профессиональном языке, который еще предстоит построить. Но работать можно и сейчас, только помнить о необходимости договариваться о понятиях. Иначе встречу двух педагогических культур ожидает «смещение стилей», что приведет к очередному вавилонскому столпотворению от педагогики.

Второй график любопытен «сдвигом менталитетов» (рис.2). Российско-американские отличия 90-х годов несколько нивелированы. Наше современное сознание (и «бессознание») приближается к американскому.

На этом графике показано характерное восприятие слова «помощь». Российский менталитет положительно ориентирован на помощь. Для нас это в основном приятно: и получать, и оказывать. Американскую позицию лучше Ральфа Уолдо Эмерсона не выскажешь («О доверии к себе», 1841): «Человек может обрести силу и восторжествовать только отвергая постороннюю помощь. Человек слабеет с появлением каждого помощника. Неужели один человек ничем не лучше целого города людей?»

Я слабею с каждой помощью... Этот лозунг незримо присутствует в американской школе на каждом уроке. Никто из учеников не списывает, не подсказывает, потому что это обижает и помощника, который невольно признает слабость другого, и самого потребителя помощи, нуждающегося в ней. Нам и нашим ученикам это пока трудно понять: другой менталитет!

Закончим обсуждение американского менталитета одним жизненным примером. В Калифорнии нашу делегацию пригласила в гости молодая семья. Жена – русская девушка, раньше жила в Петербурге. Молодые живут вместе первый месяц, понятно, что медовый. Муж говорит нам: «Русские жены – это чудо. В один из первых дней нашей совместной жизни она предложила заодно постирать мою рубашку. Я даже не понял, почему она хочет это делать. Но мне это понравилось». Да, русские мужчины такие вопросы не задают. Менталитет другой.

Перейдем ко второму отличию, связанному с целями образования. Для США их можно охарактеризовать так: педагогика во имя демократии. Демократическая педагогика как самостоятельное направление получила свой старт в 40-х годах прошлого века с выходом в свет книг Джона Дьюи «Демократия и образование», «Опыт и образование» и др. По сути, это прагматическая педагогика, и она нашла свое широкое применение в школах США. Так, американские преподаватели считают, что каждая жизненная ситуация, возникающая в процессе обучения, уникальна, неповторима и не всегда нуждается в глубоком теоретическом обобщении и соотношении ее с «чистой культурой». Такой педагогический контекст присутствовал на многих уроках, которые я посещал. Но для всех участников образования лично выработанный опыт и элементы теории имели наибольшее значение потому, что они получены в ходе преодоления всевозможных исследовательских трудностей и способствовали становлению у ребенка своего метода познания. А метод, если он получен таким

способом, забыть нельзя, потому что он выстрадан. Социальный опыт американских школьников складывается в первую очередь через эксперименты, т. е. эмпирические знания. Для этого учащимся необходимы методы научного исследования в самом широком смысле. Учителя активно опираются на уже имеющийся личный опыт школьника, также полученный им в ходе собственных «экспериментов с жизнью».

Присутствие экспериментального метода наполняет конкретным содержанием идею демократизации образования. Именно этот метод позволяет поставить под сомнение любой вывод, полученный кем-то и когда-то. Аналогично, любой социальный институт может быть преобразован для расширения возможностей и самовыражения личности.

Коснемся одной известной педагогической проблемы. Присутствие «значимого другого» не безобидно для образовательного процесса. Как в свое время заметил М. Монтень, авторитет учащихся часто мешает желающим учиться. Демократическая педагогика почти свободна от этой дилеммы. Авторитет американских преподавателей при этом не страдает. Они заняты организацией обучения, консультированием и мотивацией ребят к поиску собственных вариантов решения, или, в крайнем случае, выдвигению своих, пусть незрелых гипотез.

Так, урок астрономии можно организовать, например, в планетарии. На полусферическом экране изображены проплывающие звезды, туманности, иногда бывают взрывы. Иллюзия участия в космическом полете полная.

А для занятий по социально-гуманитарным дисциплинам открыто здание Сената. Здесь разрабатываются реальные, пусть детские, гражданские проекты. Более того, результат занятия – текст проекта – можно сразу подать на рассмотрение «живому» сенатору.

Любопытна практика оценивания успеха американского студента. Ее главная цель – избежать системы «самосбывающихся пророчеств». Действительно, если об академических успехах ученика или об отсутствии таковых знает весь класс, рано или поздно начинает формироваться стереотип статуса успешности. Наша российская педагогическая практика сильно страдает от присваивания детям «клейма способностей», которое ребенку не смыть в течение 10 лет.

Абсолютная шкала оценивания, принятая в российском образовании, имеет альтернативу. Это, например, широкое общественное признание как академических, так и внеучебных достижений ребенка. Косвенно это, конечно, тоже определяет сферу неуспеха. Но такая подача сведений информативна главным образом для педагогов и родителей. Если у конкретного студента отмечаются успехи только в социально-гуманитарной области, то отсюда сразу же следует, что значительного прогресса по другим предметам не наблюдается. Выводы и предложения будут сделаны в узком домашнем разговоре. Однако ученики активно задействованы в конструктивном процессе оценивания учебных результатов своих одноклассников. Это развивает способность к ведению полемики, воспитывает толерантность и культуру общения. Фактические результаты успеваемости (тесты, сочинения, опросы, анкеты и т. д.) учитель остав-

ляет у себя. Все это является конфиденциальной информацией, закрытой для остальных детей. В целом, альтернатива, право выбора и ответственность за него играют в США огромную воспитательную роль.

Посещая американские школы, я невольно вспомнил об одной нашей педагогической традиции. В российской школе доминирует однонаправленное развертывание содержания образования: от науки к собственно образованию. Называется это фундаментальностью. Не скрывается ли за этим проблема безальтернативности обучения? Модель переноса (трансляции) социального опыта действительно дешевая (это первое обещанное нами в начале статьи обращение к «трансляции»). Для реализации такой модели по-прежнему не требуются дорогостоящие материалы. Порой, как и сто лет назад, можно обойтись мелом и доской. Но все же от псевдофундаментальности можно сделать шаг к аутентичному образованию. И такой сценарий вполне прослеживается, если «текстам содержания образования предстоит быть переиначенными, переведенными на язык внутренней, ментальной речи непосредственными участниками процесса обучения» [4, с. 27]. Это, на мой взгляд, перспективное направление модернизации отечественного образования.

Чем же мы сможем помочь Америке? Почему российские учителя интересны американцам? Об этом интересе и о прямом предложении к профессиональному сотрудничеству говорили многие американские коллеги. В частности, профессор Дональд Лангенберг много говорил о возникающих в системе образования США проблемах. В первую очередь профессор отмечал недостаточное внимание к теоретической подготовке американских студентов. А российская школа известна своими достижениями в области фундаментальных наук. Дедуктивный способ рассуждений, активно применяемый в наших образовательных учреждениях, приводит к формированию методологического мышления студентов. А это помогает будущим специалистам видеть закономерности в разнородных на первый взгляд явлениях. Конечно, для делегации российских учителей не все проблемы, существующие в школах США, были открыты. Формат стажировки не предполагал детального знакомства с функционированием учебных заведений. Поэтому я вынужден ограничиться ссылкой на выступления американских ученых.

Еще одна педагогическая проблема связана с интервенцией инструкций и алгоритмов. Это заметно не только в школе, университете, но и в повседневной жизни американцев. Слов нет, удобно не думать и автоматически решать все бытовые сложности. Но есть опасность привыкания: невольно ищешь инструкцию глазами при столкновении с каким-либо препятствием. А если подумать самому? Это не обязательно. Поделюсь своими воспоминаниями. Как преподавателю мне бывает тяжело осознавать свое бессилие при виде беспомощности студента, пытающегося самостоятельно провести физический эксперимент. Я не могу предложить в помощь ничего лучшего, как подготовить план действий, т. е. инструкцию. Такой план-описание удаляет обучающегося от реального поиска истины. Но на первом этапе другого выхода нет. Американские коллеги сталкиваются с похожей ситуацией, и мы договорились обсуждать ее в дальнейшем.

Российская образовательная практика во многом базируется на положении Л.С. Выготского о ведущей роли обучения. Упрощенно это формулируется так: обучение забегает вперед развития и ведет его за собой. Но «обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [1]. Российская практика делает упор на слове «обучать». Американская – на состоянии «способен». Соединение – вечный и диалектический процесс, основанный на продуктивном диалоге педагогических культур наших профессиональных сообществ. Возможности для этого есть, так как глобальная культура действительно становится открытой для диалога. Наш, российский, вклад может быть основан на разработках новых педагогических технологий, которые не являются простым перечнем приемов обучения, а превратились в самостоятельное направление дидактики.

Если, вслед за Ю.В. Сенько, понимать педагогическую технологию как ремесло в умениях транслировать знания, то «от дидактического “техне” – один шаг до технологии обучения, которая является областью педагогического знания и служит посредником между теорией и практикой образования. Если теория обучения – онтологическое знание, т. е. знание-описание, то технология обучения – знание нормативное, т. е. знание-предписание» [5, с.16]. Такого рода знанием мы вполне могли бы дополнить утилитарную американскую педагогику, приблизив ее к оптимальному варианту. Хотя даже у себя дома, т. е. в российском образовании, мы далеко не всегда поднимаемся до уровня технократического мышления (В.П. Зинченко). «Иными словами, образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным» [5, с.18].

Следует понимать, что сама идея технологического подхода в обучении предполагает некоторые ограничения свободы для учащихся. Эту же мысль можно преподнести по-другому. Технологии в некотором смысле спасают ребенка от хаоса, стихийности и непредсказуемости результатов образования. Самому школьнику не построить обучение рационально. Видим, что вмешательство, т. е. трансляция культуры педагога, вполне уместно. И не стоит стесняться обсуждать эту концепцию, а демократическая педагогика от этого не пострадает. Только что состоялось наше второе обращение к понятию «трансляция». Саморазвитие ребенка через «медиаторы культуры» (Л.С. Выготский), подготовленные преподавателем – это перспективное направление модернизации как российского, так и американского образования.

Практически на глазах участников проекта ЗТР разыгралось явление взаимного обогащения педагогическим опытом. Происходило это через коллективную работу.

В чем ее сущность и смысл? Здесь следует поговорить о психологическом явлении, которое называют «встречей». Каждый из нас испытывал чувство восхищения, эмоционального подъема, прилива сил при общении с другим человеком. Заимствовав термин из физики, Э.Н. Гусинский назвал это «резонансом». К некоторым людям всегда влечет, с ними связаны приятные ожидания, каждый эмоциональный контакт является значимым. Бывает, что это персонажи или авторы книг; для молодежи

подобную роль играют поп-звезды, которых юноши и девушки даже ни разу не видели, но уже создали в их честь фан-клубы. Но чаще это все же реальные люди. Гуманитарный резонанс можно понимать как сильный отклик системы на внешние воздействия – знаки. По сути, на гуманитарную систему больше воздействовать нечем. При этом структура внутренних знаков должна находиться в некотором соответствии с внешней подачей, что и приведет к резонансу, т. е. производству принципиально новой структуры знаков, которая может претендовать даже на роль нового знания, смоделированного этими знаками. Справедливости ради отметим, что не все встречи заканчиваются столь продуктивно. Возможно и «смещение стилей», а также примитивная компиляция, приводящая только к сложному восприятию темы и даже потере смысла.

Но каждому из нас хочется надеяться на лучшее и понять причины конструктивных взаимодействий, возникающих при творческой встрече. Хотя рационально рассуждать по отношению к таким категориям, как творчество или любовь, очень трудно. Легче рассматривать свойства нашей психики на основе простой модели, которую те же физики активно используют, и не без успеха. Это «черный ящик», да простят меня психологи. Нам не обязательно детально знать внутренние процессы мышления. Ограничимся рассмотрением внешнего воздействия какой-то знаковой системы на человека и результата, полученного при таком взаимодействии. Знаки порождают вполне реальные результаты: эмоции, энергию, силу, волю человека, бывает, что любовь, ненависть и т. д.

Сам я неоднократно сталкивался с таким явлением. Читаешь свою статью, написанную года два назад, и краснеешь. По-видимому, это касается не только меня. Коллеги – научные работники – также отмечали подобный эффект. И дело тут не только в естественном взрослении (о старении говорить не хочется). Дело в том, что статью пишешь в тишине кабинета, т. е. один на один со своими мыслями, способами рассуждений и порождаешь собственную знаковую систему (текст) по только тебе понятным правилам. Когда же обсуждаешь тему, встречаешься с иной знаковой системой (терминологией) и способами ее организации. В результате свое собственное мышление начинает работать во много раз быстрее. Это большой «плюс» от любой творческой встречи. Время на раздумывание и релаксацию по поводу выдвинутой идеи резко уменьшается. Это результат присутствия «другой культуры», которая очень нравится из-за того, что она просто иная. Почему мы цитируем других авторов? Их мысли привлекательны для нас, потому что сформулированы по-другому, недоступным для нас способом, организованы оригинально. Далее – один шаг для обогащения своей культуры этим, пока чужим опытом. Но он уже в процессе становления и преобразования в «свое – чужое» (М.М. Бахтин). Такова закономерность «встречи разных культур». Кроме того, такая встреча порождает интеллектуальную продукцию, не существовавшую в прошлом. Такова особенность истинной культуры как «живого знания». Возможно, способность продуцировать новое знание и есть главное предназначение культуры, которая не ограничивается скромной ролью «хранилища» социального опыта. Она еще и самоорганизующаяся система, способная порождать новый, беспрецедентный опыт.

А это свойство проверяется будущим. Таким образом, перефразировав Ю.В. Сенько [4], можно заключить, что культура всегда накануне себя.

В самом общем смысле культуру можно понимать как всю систему моделей о мире или глобальную модель накопленного социального опыта [2, с. 25]. Это, в первую очередь, должна быть самоорганизующаяся модель, продуцирующая новое знание о мире, знание о получении знания, модель, способная идентифицировать внутренние противоречия собственного языка (или знаковой системы), т. е. описать знание о незнании, что также немаловажно.

Заканчивая рассказ, вспомним, что во многих продуктивных педагогических концепциях так или иначе можно выделить единство и борьбу двух методологических начал. Своими историческими корнями они восходят к афинской и спартанской традициям. Речь идет о свободном (демократическом) развитии личности и социальном ожидании по отношению к ребенку, т. е. замещении некоторых природных свойств социальными. Сделать такое замещение можно только под внешним давлением (извините, насильственно). При желании терминологию можно смягчить, придавая ей педагогический оттенок. Например, мы говорим о формировании знаний, умений и навыков или выполнении образовательного стандарта, достижении определенного уровня компетентности и т. д. Суть от этого не меняется. У выдающихся исследователей эти два начала не находятся в оппозиции друг к другу, хотя бывает, что и в оппозиции тоже. Но, как правило, мы отмечаем рождение конструктивной идеи именно благодаря встрече разных концепций. Приведем два примера. В биографии Я.А. Коменского наблюдался разворот от пансофии (учить всех и всему) к построению «живой мануфактуры» (по-другому, созданию образовательных технологий). В зрелом возрасте он возвращался к юношеской идее под «лозунгом» природосообразности обучения. Второй пример современный и достаточно хорошо известен. Это идея педагогических технологий, которые сначала вошли в российское образование несколько искусственно и означали перечень технических средств для обучения. В нашем XXI в/ действительно есть о чем поговорить, особенно в связи с широким внедрением компьютерной техники. Но с годами речь пошла о естественном этапе развития культуры мастера-педагога, которая рано или поздно приходит к «техне». Более того, педагогические технологии стали самостоятельным разделом дидактики.

Бывает так, что противоречием мы спешим назвать то, что не укладывается в стройную схему наших рассуждений. А строгий вердикт вынести легче. В педагогике много противоречий. Но даже страшно подумать, что их не было бы совсем. Произошла бы остановка развития, а это и есть смерть науки.

Для конструктивного использования противоречия – этого естественного состояния культуры – просто необходимы диалоги, обсуждения и выработка новых структур познания. Встреча педагогических традиций, безусловно, способствует этому. Ведь «культура не есть то, что ждет своего усвоения» (Ю.В. Сенько). Она не имеет национальных границ, а, преодолевая их, продолжает свое развитие, превращаясь в широкую,

интернациональную культуру. Идея обменов – прекрасное средство для развития, можно уже сказать, сильной педагогической культуры, принадлежащей всему профессиональному сообществу учителей.

Литература

1. **Выготский, Л.С.** Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 250.
2. **Гусинский, Э.Н.** Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
3. **Зинченко, В.П.** Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – С. 152.
4. **Сенько, Ю.В.** Образование всегда накануне себя / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 22–29.
5. **Сенько, Ю.В.** Педагогическая технология в герменевтическом круге / Ю.В. Сенько // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 15–23.

УДК 37.0

В. Б. Гаргай

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Острые проблемы в сфере образования, связанные с недостаточным уровнем квалификации педагогических кадров и, следовательно, с реальными срывами в стандартах и базовых показателях интеллектуального и нравственного уровня выпускников всех учебных заведений, являются поистине интернациональными. Они со всей очевидностью волнуют и британских лидеров образовательной политики, общественность, учителей. Предпринимаются попытки разобраться в природе этих проблем, неразрывно связанных как с качеством базового педагогического образования, так и с уровнем развития системы повышения квалификации учителей, ее структуры и характера функционирования.

До сегодняшнего дня не только в отечественной, но и в британской педагогике продолжаются дебаты о наиболее рациональных путях обновления системы профессионального совершенствования педагогов. Однако жизнь показывает, что между потребностью в новом типе послебазового образования и его реальным обновлением существует огромная дистанция: сфера образования отличается большой инерционной силой, процесс обновления идет трудно, противоречиво, проходя различные этапы.

Логика исторического анализа позволяет достаточно условно выделить три этапа в становлении и развитии британской системы повышения квалификации учителей, последовательно сменяющих друг друга: *компенсаторный* (конец XIX в. – 40-е гг. прошлого столетия), *адаптационный* (50-е – 70-е гг. XX в.) и этап *непрерывного развития* (80-е гг. XX в. – настоящее время).

Каждый этап развития системы имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями социально-экономического и культурного развития страны. Так, если первоначально система стремилась компенсировать недостатки базового педагогического образования, а в 50-е – 70-е гг. XX в. помочь учителям адаптироваться к результатам динамично развивающейся науки, то на современном этапе своего развития система все более ориентируется на обеспечение опережающего развития работников образования, непрерывное обогащение их творческого потенциала. Специалисты системы повышения квалификации сегодня стремятся не только оправдать инвестиции в индустрию знаний, но и обеспечить необходимые предпосылки для активного, творческого, компетентного участия широких масс учителей в непрерывном совершенствовании образовательного процесса в школе в соответствии с общественными идеалами.

Поступательное развитие системы повышения квалификации не было равномерным и прямолинейным, лишенным трудностей и противоречий, вызванных общими тенденциями и закономерностями научно-технического прогресса и рыночной экономики. Наиболее экстенсивно система развивалась в период послевоенного оживления экономики, в то время как в период экономических спадов (70-е – 80-е гг. XX в.) наблюдается сокращение масштабов формально-организационного развития с одновременным усилением внимания к интенсивному, содержательно-качественному аспекту развития.

На всех этапах становления и развития системы основным было противоречие между социально-экономическими требованиями к школе и фактически существующим уровнем квалификации педагогических кадров, их подготовленности к решению новых задач обучения и воспитания. Существовали также противоречия между постоянно растущим уровнем знаний, которыми должны были владеть учителя, и реальными возможностями системы повышения квалификации; между общеобразовательными потребностями учителей и конкретно-прагматическими нуждами работодателей; между потребностью в массовом, демократическом характере повышения квалификации работников образования и необходимостью селекции с целью подготовки специалистов, способных обеспечить воспроизводство научно-технической и культурной элиты; между долгосрочными, перспективными задачами развития учителей и непосредственными задачами восстановления их способности эффективно функционировать в качестве рабочей силы и т. д.

С целью преодоления этих противоречий во второй половине XX столетия в стране осуществляются перманентные реформы системы повышения квалификации педагогических кадров, являющиеся неразрывной частью реформ среднего и высшего образования.

В системе государственного регулирования сферы послевузовского педагогического образования в 50-е – 70-е гг. прошлого столетия были существенно расширены меры правового, организационного и экономического характера, направленные на рациональное, с точки зрения правительственных экспертов, регулирование уровня профессиональных стандартов.

Становление системы постдипломного педагогического образования в этот период шло за счет организации новых форм повышения квалификации (разнообразных кратко- и долгосрочных курсов при университетах и педагогических колледжах), активизации работы творческих групп учителей на базе сначала учительских центров, а затем и непосредственно в школах, а также формирования на общенациональном и местном уровнях государственного аппарата руководства и финансирования, призванного внести элементы централизации и координации в работу, проводимую с учителями страны по повышению их квалификации (Национальный комитет повышения квалификации учителей, Комиссия служб по трудовым ресурсам, Региональные консультативные службы по вопросам повышения квалификации и др.).

На первых этапах структурных реформ в школьной системе лидеры образовательной политики, как правило, связывали планы повышения образовательных стандартов школьников с ознакомлением учителей с новыми вопросами, касающимися содержания школьных предметов. По этой причине основная часть времени на курсах повышения квалификации отводилась детальному изучению новых программ и учебников. В работе курсов преобладал информационный подход, что определялось их задачей – необходимостью в максимально сжатые сроки познакомить учителей с содержанием конкретного комплекса материалов. По этой причине все курсы носили узкоспециализированный характер.

Что касается общепедагогических вопросов, то им уделялось крайне мало внимания, поскольку в тот период преобладала точка зрения, согласно которой профессия учителя рассматривалась как «квазипрофессия», т. е. профессия, не требующая особых специальных знаний, кроме знания своего предмета. Односторонняя направленность курсов придавала им характер срочных, «пожарных» мер, что не могло обеспечить должной глубины знаний.

Тем не менее ориентация программ большинства курсов на вооружение учителей знаниями, необходимыми для работы в школе по новым программам, свидетельствует о том, что в послевузовском образовании учителей страны появилась своя, свойственная только ему качественная специфика, а именно – постоянная адаптация педагогов к динамично меняющемуся миру, восстановление способности эффективно функционировать в качестве коммуникатора социального опыта подрастающим поколениям.

Это качественно новый момент в развитии образования учителей, подтверждающий тот факт, что характер связи базового и последующего образования педагогов существенным образом модифицируется. Эффективность педагогического образования выражается не только через качество подготовки в учебном заведении, но и своевременное его обновление адекватно потребностям общества.

Инновационные процессы в среднем образовании того периода активизировали работу творческих групп учителей в школе, деятельность которых поставила перед специалистами по повышению квалификации качественно новую задачу – обеспечить условия для постоянного обо-

гащения и развития творческого потенциала педагогов, их активного и компетентного участия в непрерывном совершенствовании учебно-воспитательного процесса в школе.

Сложившаяся ранее система курсового повышения квалификации начинает достраиваться новыми ярусами, на которых располагаются, пока еще довольно нестройно и хаотично, внутри- и межшкольные формы обучения, но которые при адекватной научной поддержке все чаще рассматриваются экспертами как наиболее перспективные и жизнестойкие организационные формы. В основе такой оценки – понимание того факта, что в деятельности курсовой модели преобладает адаптивная функция, тогда как внутри- и межшкольная модель предполагает увеличение удельного веса функции более высокого порядка – развивающей.

Несмотря на объективные успехи, к концу 70-х гг. система повышения квалификации учителей в Великобритании все еще представляла собой децентрализованный набор различных плохо скоординированных мероприятий, организуемых преимущественно университетами и местными отделами образования «на собственный страх и риск». Неупорядоченность трудового законодательства, неадекватность материальных стимулов, ограниченность государственного участия, направленность на валовые показатели (широту охвата учителей) в ущерб содержательно-качественным, отсутствие единых требований к профессиональным стандартам учителей, односторонняя ориентация курсового обучения на специально-предметную подготовку в ущерб профессиональному образованию, радикализм и отсутствие серьезной научной поддержки методической работы в школе – все эти и другие факторы создавали серьезное препятствие развитию в стране эффективной системы повышения квалификации, что, естественно, влекло за собой возрастающие трудности с точки зрения повышения эффективности работы массовой школы.

В условиях высокотехнологического общества важнейшее значение приобретают такие элементы квалификации, как готовность к совмещению профессий, способность к творческим усилиям в своей работе, что невозможно без соответствующего «личностного» роста рабочих и служащих.

Квалификационные требования к рабочим и служащим, возникающие в высокотехнологическом обществе, неизбежно, хотя и опосредованно, влекут за собой новые, более высокие требования к уровню профессиональной квалификации педагогов на всех ступенях образования в направлении развития самостоятельного, творческого мышления у учащихся, ориентации их на приобретение новых знаний в течение всей жизни. Серьезным препятствием на пути решения вышеназванных задач становилась неадекватная профессионально-педагогическая подготовка большого числа британских учителей.

С целью преодоления возникшего на рубеже 70-х – 80-х гг. противоречия в Великобритании во второй половине 80-х гг. в серьезному пересмотру были подвергнуты основные принципы государственной политики в данной области.

Система повышения квалификации учителей получила ярко выраженную ориентацию на централизацию. Стратегической линией пра-

вительства объявляется задача расширения и укрепления прав учителя на качественные, максимально приближенные к нуждам школы и ребенка унифицированные программы повышения квалификации. Основными средствами обеспечения этих прав становятся принципы рыночной экономики и демократизация управления системой.

Намечая общенациональные приоритеты в области содержания профессиональной компетентности учителей, определяя источники и механизмы финансирования, осуществляя контроль за качеством образования в школе, правительство одновременно стимулирует инициативу вузов, отделов образования и учителей на основе механизмов рыночной экономики. Так, местные отделы образования (а в последние годы все чаще сами образовательные учреждения) получают право и ответственность самостоятельно «зарабатывать» на основе грантовой схемы и распределять государственные ассигнования на мероприятия по повышению квалификации учителей. В ситуации ограниченных финансовых ресурсов школы предъявляют все более высокие требования к качеству образовательных услуг, демонстрируют большую ответственность при выборе тех или иных образовательных программ.

Одновременно вузы, как традиционные поставщики образовательной продукции, лишившись гарантированных финансовых средств, вынуждены сами искать источники финансирования, вступая в конкуренцию с вновь появляющимися на рынке дополнительного образования структурами. Чтобы отвечать требованиям времени и выходить на рынок с предложениями, за которые готовы платить школы, им приходится развивать службы образовательного маркетинга с целью изучения и анализа актуальных и перспективных потребностей и запросов практики, инициировать процедуры общественной аккредитации программ повышения квалификации. Необходимым следствием становится также непрерывный мониторинг качества действующих образовательных программ, определение содержательных и технологических приоритетов, сокращение рабочих мест, подготовка и отбор высококвалифицированных кадров, отвечающих динамично меняющимся требованиям.

Рыночная политика применительно к повышению квалификации, безусловно, способствует развитию системы послевузовского педагогического образования в стране. Заслуживает внимания и грантовая схема финансирования. Однако рынок все более показывает свою несостоятельность быть единственным мерилем инвестиций и механизмов повышения профессионального мастерства учителей.

До сих пор еще ведутся интенсивные поиски оптимальных механизмов практической реализации принципов рыночной экономики в такой деликатной социальной сфере, каковой является образование. Предстоит большая и кропотливая работа. Эффективность этой работы будет во многом зависеть от того, в какой мере правительству и различным социально-политическим группам удастся сохранить то, что традиционно в Британии называют «английским компромиссом»: тройственное управление образованием, ответственность за которое разделяют государство, местные органы власти и община.

В основе этого компромисса лежит философия социального партнерства, которая в отличие от жестко-директивной патерналистской модели управления акцентирует роль всех субъектов образовательной политики, подчеркивает необходимость их взаимодействия и взаимной ответственности.

На практике это проявляется в гибком сочетании централизованных форм разработки направлений, рекомендаций и контроля за мероприятиями в области повышения квалификации учителей со стороны вышестоящих организаций с широким использованием механизма горизонтальной увязки действий их местных органов (в рамках координационно-совещательных групп, комитетов и т. д.).

Предстоит еще большая работа по более четкому разграничению функций и ответственности всех систем управления. Однако уже сегодня наличие хорошо организованной и разветвленной сети вертикальных и горизонтальных связей позволяет британской системе постоянно эволюционировать, гибко приспосабливаться к быстроменяющимся условиям, предохранять структурные элементы от застоя, обеспечивая постоянный обмен и движение профессионально значимой информации. Развитие такой системы способствует сотрудничеству между многими разрозненными службами, служит отдельным стимулом для саморазвития, самоконтроля и анализа. Взятое вместе, все это охраняет систему от возможных бюрократических рецидивов и стагнации.

Эволюция британской системы повышения квалификации, все более идущая в последнее время к непрерывному образованию на протяжении всей активной трудовой жизни учителя, повлекла за собой перемены в области организации системы.

Необходимость качественно новых подходов к организации повышения квалификации проистекала, прежде всего, из того, что экстенсивный период ее развития был к началу 80-х гг. пройден. Ориентация на расширение сети курсов, обновление отдельных компонентов учебного процесса, активизацию творческой работы учителей в школах не давала ожидаемых результатов. Дальнейший прогресс требовал установления новых связей между ранее разорванными формами – курсовой моделью и внутришкольной.

Развивается тенденция к интеграции этих форм на основе непрерывной поисковой деятельности педагогических коллективов, а также долгосрочного на регулярной основе сотрудничества со специалистами вузов в ходе осуществления этой деятельности.

Данная тенденция порождается обнаружившим себя в 70-е гг. противоречием между направленностью курсовой модели на адаптацию отдельных учителей к требованиям развивающейся науки и потребностями развивающихся школ в организационном и теоретическом обеспечении инновационно развивающейся практики.

В русле этой тенденции все большее распространение получает тактика создания консорциумов образовательных учреждений с целью объединения координационных, кадровых, информационных и финансовых усилий по организации повышения квалификации на базе учительских

центров в рамках программно-целевого (проектного) подхода, направленного на развитие образовательных систем.

Такие объединения позволяют каждой школе вне зависимости от социально-экономического и культурного контекста иметь равные возможности в получении высококвалифицированной профессиональной помощи, подкрепленной адекватной ресурсной базой. Подход заслуживает внимания отечественных администраторов при реорганизации значительно диверсифицированных у нас методических служб на основе принципов сетевой организации и персонифицированного финансирования.

Очевидным достоинством складывающейся в Британии модели организации повышения квалификации можно считать появляющуюся возможность соединения учебной и трудовой деятельности на основе обоюдной необходимости. Процесс труда требует теоретических знаний и стимулирует познавательную активность; учение же предполагает трудовую деятельность, в ходе которой профессионал убеждается в истинности и полезности научных знаний.

Практическая реализация модели в отечественных условиях позволила бы скооперировать разнесенные пока у нас во времени и пространстве курсовое обучение на базе ИПК и методическую работу в школе (районе), призванную обеспечить развитие школьных систем. В настоящее время методическая работа, как правило, лишена серьезной долговременной систематической научной поддержки со стороны специалистов ИПК, если не брать во внимание спорадический энтузиазм отдельных ученых и кратковременные курсы, знакомящие учителей-новаторов, скорее, с общими технологиями организации и проведения опытно-экспериментальной работы, нежели помогающие решать реальные проблемы повышения качества работы не абстрактных, а конкретных школ.

Разработка теоретических основ организации программ повышения квалификации в рамках новой модели, направленной на потребности школ, стала стержнем многочисленных исследований в Великобритании.

И хотя в этом направлении делаются вплоть до сегодняшнего дня только первые шаги, тем не менее в работах западных исследователей предпринимаются попытки раскрыть наиболее существенные принципы эффективной организации процесса повышения квалификации, в основе которых – две базовые закономерности: интеграция учебной и педагогической деятельности учителя и демократизация управления процессом обучения при повышении квалификации.

К наиболее часто встречающимся принципам организации учебного процесса зарубежные исследователи относят: направленность обучения на удовлетворение системных потребностей школы; интеграцию повышения квалификации в долгосрочные программы развития школы; привлечение учителей к проектированию и оценке учебного процесса; использование групповых, поисковых форм работы; связь науки и практики; долговременное сотрудничество учителей и ученых; систематический мониторинг хода и результатов учебного процесса с точки зрения учебных достижений учащихся.

Вышеназванные принципы, не претендуя на свою окончательность,

тем не менее, позволяют говорить о некотором интеллектуальном климате, в котором действуют зарубежные ученые, разрабатывающие проблему качества образовательных программ.

Наряду с принятым в экономической теории пониманием эффективности как отношения совокупных затрат к полученным результатам, западные эксперты все чаще рассматривают качество повышения квалификации как определенную степень соответствия его результатов заранее поставленным целям, сформулированным в ходе проблемного анализа потребностей школ.

Такая позиция продуктивнее в теоретико-познавательном плане: она выводит теоретическую мысль одновременно на весь комплекс проблем, связанных с процессами функционирования и развития школы, научно-учебно-методическое сопровождение которых призвана обеспечивать система повышения квалификации.

Результаты исследования дают основание утверждать, что широкомаштабные проекты модернизации среднего образования в Великобритании только посредством специально-предметной переподготовки учителей не привели к ощутимым результатам. Анализ источников свидетельствует о том, что в 80-е гг. профессиональный аспект становится ведущим в повышении квалификации учителя британской школы. В подходах к отбору содержания в целом утверждается принцип профессионализма, компетентности. Повышенное внимание уделяется личностно-профессиональному аспекту, подготовке учителя-мастера, способного гибко и творчески мыслить в новом режиме работы.

Понимая, что в системе повышения квалификации в отличие от базового педагогического образования нельзя зафиксировать надолго какие-либо стандарты содержания образования, правительство и местные отделы образования ежегодно публикуют рекомендации, составленные на основе проблемного анализа образовательного процесса в школах. Их основная задача – обеспечить интегральное представление о национальных приоритетах и объединить усилия всех по разработке программ в границах этих приоритетов.

Усиливается дифференциация требований к содержанию программ. Правительство ожидает, что они должны в большей степени работать на удовлетворение профессионально-методических потребностей, в то время как местные отделы образования все чаще рекомендуют и общеобразовательные программы. В основе этих рекомендаций – понимание того факта, что социальный рост учителя – важнейшая составляющая эффективного развития школы.

На практике программы повышения квалификации включают, как правило, три взаимосвязанных блока: социально-психологический, педагогический и специально-предметный. Непременным компонентом содержания обучения является социально-профессиональный опыт учителя.

Конкретное содержание и глубина изучения каждого блока определяются педагогическими коллективами в содружестве с учеными на основе диагностики и проблемно-ориентированного анализа образовательной практики.

Дифференциация и гибкость содержания обеспечиваются посредством факультативного выбора специальных модулей по курсам узкой специализации.

Модульный подход к структурированию содержания обучения при повышении квалификации заслуживает научного внимания, поскольку позволяет гибко реагировать на образовательный спрос и особенности интересов, стилей и темпов обучения различных профессиональных групп и, что особенно важно, формировать у педагогов ключевые социально-политические, информационно-поисковые, коммуникативные, межличностные компетенции.

Взятый курс на подготовку самостоятельно мыслящего, творчески активного учителя стимулировал поиск новых моделей обучения повышающих свою квалификации педагогов.

Каждая модель на основе своей категории и одностороннего понимания природы психического строит собственное представление о личности обучающегося, стремится определить на этой основе теорию и методику обучения как специально организованного процесса повышения квалификации.

Однако и в этом обнаруживается один из парадоксов современной западной педагогической мысли: концептуальную принадлежность каждой модели к какому-либо одному направлению современной психологии трудно установить. Во всяком случае, разнородность встречающихся положений больше говорит о стратегии синтеза, нежели о монизме основных позиций. Более того, западные специалисты, работающие с учителями, к такой стратегии относятся, скорее, как к достоинству, нежели как к недостатку научного подхода. И в этом есть свой здравый смысл: различные проблемы лучше всего и фундаментальнее всего изучены не в какой-то одной, а в различных концепциях, и разумно ориентироваться на более продвинутую часть педагогических и психологических знаний.

В зависимости от теоретико-методологических установок в рамках каждой модели обучения обнаруживаются различные задачи при повышении квалификации.

Так, *поведенческий подход* рассматривает повышение квалификации в контексте общей трансформации, изменения профессионального поведения учителя на основе коррекции профессиональных установок – смысловых (представление о себе как о педагоге и своем поведении) и конкретно-операциональных (навыки и умения).

Интеракционистская модель выносит на передний план задачу развития у учителя потребности в самообразовании на основе актуализации противоречия между тем, что представляет собой личность педагога в данный момент в собственном сознании, и тем, чем бы она хотела стать.

Персонологический подход предполагает иной ракурс: целью обучения при повышении квалификации является развитие личности учителя в единстве ее биологических, психологических и социокультурных факторов, рассматриваемых в динамическом аспекте.

Рефлексивная модель обучения переносит центр тяжести на развитие рефлексивной культуры учителя, его способности и готовности анализировать каждый шаг своей педагогической деятельности, рассматриваемой как творческая поисковая активность.

Наконец, отличительной чертой *социально-психологического подхода* является стремление переосмыслить традиционную ориентацию системы повышения квалификации на потребности учителя. В противовес этому предлагается направить усилия на реформирование школьной среды, которая сама обеспечивает стимулирование или, наоборот, подавление поведения определенного типа.

Целенаправленный анализ моделей позволяет объединить их в три большие группы:

– **технократические концепции**, в которых обучение при повышении квалификации рассматривается как более или менее жесткое императивное руководство учителями, формирование заданных обществом и государством свойств личности и форм поведения;

– **персонологическая (лично-ориентированная) школа повышения квалификации**. Ее сторонники рассматривают обучение как целенаправленный непрерывный процесс личностных и профессиональных изменений, трансформаций учителя в ходе совместной деятельности и межличностного общения;

– **социально-психологическое направление** рассматривает обучение в русле идей социальной коммуникации, т. е. как процесс социально-психологического взаимодействия обучающего и обучаемого.

Оценивая модели повышения квалификации учителей в целом, нельзя не отметить, что на Западе осуществляются серьезные теоретико-экспериментальные исследования, нащупывающие пути нового синтеза наиболее плодотворных идей, различных теорий, которые, вероятно, в своей совокупности могут стать фундаментальной основой, на которой и может быть в будущем построена единая теория учебной деятельности педагогов, повышающих свой профессиональный и личностный уровень.

В основу этой теории могут быть положены следующие наиболее общие идеи:

- Учитель – активная, саморазвивающаяся личность, способная самостоятельно проектировать и расширять свое личностное и профессиональное пространство – развитие, которое не ограничивается каким-либо определенным отрезком времени, а под воздействием внутренних и внешних факторов осуществляется на протяжении всей жизни.

- Учитель – это зрелый профессионал, который непрерывно решает многообразные проблемные ситуации посредством анализа, принятия решения, конкретных действий и рефлексии.

- Каждый этап социального и профессионального развития учителя обуславливает его готовность и способность к повышению квалификации, требует адекватных этим этапам содержания, форм и методов работы.

- Практико-ориентированный, поисковый характер обучения, близкий по содержанию, формам и условиям к профессиональной деятельности

учителя в школе повышает продуктивность обучения, служит сильным мотивирующим фактором.

- Имеющийся жизненный и профессиональный опыт учителя выступает в качестве основы и главного критерия значимости тех знаний, которые он осваивает.

- Контекст профессиональной деятельности, школа, класс – главный источник учебной активности взрослых обучающихся, в данном случае – учителей.

Переосмысленный и обогащенный с позиции культурно-исторической концепции развития личности, принципа единства сознания и деятельности, решающей роли обучения и воспитания в становлении человеческой личности зарубежный опыт может внести свой вклад в отечественные исследования в области педагогики повышения квалификации.

РАЗДЕЛ VII
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 37.0+39

Г. В. Быкова

**ЯЗЫК – ГЛАВНОЕ УСЛОВИЕ
ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ**

На протяжении многих веков язык изучался разными науками с использованием самых разнообразных подходов, сводимых, в сущности, к двум основным положениям: язык рассматривался либо как «система сигналов, сообразующихся с правилами, которые составляют его грамматику», либо как «набор передаваемых через культуру моделей поведения, общих для группы индивидов» [6, с. 30]. Один из наиболее видных представителей социальной антропологии, Б. Малиновский, выдвинул тезис о том, что язык является одной из форм человеческого поведения. По его мнению, язык – общая норма речевой деятельности человека [13, с. 63–65].

Позиция В. фон Гумбольдта, Э. Сепира и Б. Ли Уорфа сводится к утверждению, что язык является определяющим, движущим началом, что именно язык обуславливает формы, которые принимает культура, что в конечном итоге мышление члена некоторой этнической и культурной общности зависит от языка. По мысли В. Гумбольдта, «В каждом языке оказывается заложенным свое мировоззрение. Каждый язык описывает вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из пределов которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг; язык народа есть его дух, а дух народа есть его язык» [2, с. 46].

Современные отечественные исследователи уделяют значительное внимание разработке актуальных проблем диалектической взаимосвязи между развитием национальных языков и национальных культур. Они пытаются решать классическую проблему языка и культуры с позиций современных принципов языкознания – экспансионизма, антропоцентризма и экспланаторности: функциональные исследования проводятся на стыке социологии, философии, этнолингвистики, литературоведения, истории, антропониимики, этнографии, психоллингвистики и других наук.

Обращение к теме человеческого фактора в языке свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике, – о смене ее базисной парадигмы и переходе от лингвистики «имманентной» с ее установкой рассматривать язык «в самом себе и для себя» к лингвистике антропологической, предполагающей изучение языка в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью.

Исходный тезис антропологической лингвистики состоит в утверждении, что язык есть конститутивное свойство человека, главное условие

его самоидентификации. Мысль о конститутивном характере языка для человека как теоретическая идея была впервые сформулирована и разработана в лингво-философской концепции В. Гумбольдта. Определить сущность человека как человека, по Гумбольдту, означает выявить силу, делающую его человеком. Язык и есть одно из таких «человекообразующих» начал. Человек становится человеком только через язык, в котором действуют творческие первосилы человека, его глубинные возможности. Язык есть единая духовная энергия народа, таящаяся в глубинах его сознания.

Любой язык всегда способен выразить культуру народа, говорящего на нем. Если изменяется культура, то одновременно модифицируется язык, если погибает культура, то и язык, как правило, становится миноритарным и маргинальным. Актуальность данного положения подтверждается современным кризисным состоянием традиционной культуры и языка амурских эвенков – части народности тунгусо-манчжурской группы, носителей уникальных говоров – зейского, желтулакского и селемджинского. Они компактно проживают в трех районах Амурской области и насчитывают 1268 человек (в 1997 г. их было 2,5 тыс.). С 1994 г. наметилась устойчивая тенденция к сокращению численности амурских аборигенов. Уровень владения языком и активность использования письменности носителями языка катастрофически падают.

В настоящее время в «Красной книге языков народов России» язык амурских эвенков значится как исчезающий, терпящий бедствие и, который на сегодняшний день, будучи фактически малоизученным и практически системно не описанным, снижает свой социальный статус в пределах области, сужается сфера его употребления в качестве основного средства общения в национальных поселках.

Уходят из жизни последние носители древних говоров уникального языка. Многие обряды и традиции, веками связанные с оленеводством, охотой, рыболовством и сбором дикоросов, утрачиваются безвозвратно. В результате выходят из употребления целые пласты лексики, в которой отражены и запечатлены национально значимые и передаваемые тысячами смыслами, зафиксировавшие часть исчезающей культуры.

Распространение средств массовой информации только на русском языке, тактика максимального обучения в школе на русском языке и минимального (два часа в неделю) на родном эвенкийском, отсутствие в средних специальных и высших учебных заведениях области подготовки специалистов для нужд коренного народа, разрушение традиционной хозяйственной деятельности и экосистем в местах компактного проживания эвенков поставили национальный язык и культуру на грань исчезновения.

Дети и молодежь не знают языка, этногенеза, традиций и истории своего народа. В школах компактного проживания аборигенов не хватает учебной и методической литературы на родных говорах, отсутствуют художественные национальные тексты и их лингвистический анализ. Учебники, написанные на полигусовском говоре эвенков Подкаменной Тунгуски, малопонятны амурским детям и требуют серьезной научной и методической адаптации. Нет словарей говоров амурских эвенков,

т. е. лексикографически не репрезентирован их современный лексико-фразеологический состав.

Не требуется доказывать, что языковой фактор является этнообразующим и всегда представлял собой основу национального самосознания. Отсюда консолидация любого малочисленного этноса, его культурное возрождение и социальное благополучие напрямую связаны с сохранением и развитием национального языка. Этническое самосознание поэтому базируется, прежде всего, на родном языке. Чрезвычайная привязанность человека к родному языку и объясняется тем, что у каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления (эндемические концепты разных типов), которые закрепляются в языковой системе в виде однословной номинации либо существуют на уровне универсального предметного кода и нередко выражены лакунами. Когнитологами доказано, что лексически не выраженные мыслительные образы в такой же степени участвуют в мыслительной деятельности народа, как и лексикализованные. Возникает вопрос: если исчезнет язык, системно до сих пор не описанный и не зафиксированный в словарях, а новые поколения будут общаться на языке другой нации (русской, например), останется ли у них доступ к системе национальных концептов?

За последние десятилетия значительно пострадала концептосфера эвенков – как объективированная в самобытном языке, так и необъективированная, но существующая на уровне универсального предметного кода в сознании носителей языка и выраженная лакунами (от лат. *lakuns* – пустота, брешь, провал). В любой языковой системе не вербализованные однословные концепты проявляются как «пустые клетки» – семемы без лексем, как «значимые нули», а само явление лакунарности – как категория лексической системологии [1, с. 235].

С точки зрения антропологии словарная разработанность того или иного языка (т. е. отсутствие/наличие лакун в том или другом) является как показателем интересов, свойственных носителям разных локальных культур, так и критерием различий между ними. В условиях длительного дрейфа двух таких культур в Приамурье – русской и эвенкийской – с разной степенью детализации шло формирование вербализации отдельных концептов, жизненно важных для носителей одного языка и не имеющих такого значения для пользователей другого.

Проводимые в научно-методическом центре лингвистики Благовещенского государственного педагогического университета исследования показывают, что многие участки лексико-семантического поля «Природа» эвенкийского языка более тщательно разработаны в словарном отношении, чем в русском. Например, лексема «место» в эвенкийском языке представлена гиперонимической лакуной, зато существует большое количество видовых наименований данного универба, обнаруживающее гипонимические лакуны в русском языке: тугэден – место зимнего выпаса скота; ланг – место в лесу, заставленное ловушками; янгура – ровное место на горном хребте; дэвсен – широкое ровное место в тайге; некэчи – место, где в изобилии водится соболь; чапак-сан – место, где гнездятся белки; иннгэвун – место, где развьючивают оленей; хэрэлгэн – место, покрытое низким кустарником; уругли – место, где группами

растет кустарник; нэлкикит – место весеннего пастбища и др.

В русском языке указанные концепты выражены описательными оборотами (лакунами). Подобная словарная разработанность характерна для многих тематических групп лексики эвенкийского языка. Следовательно, созданные коренным народом лексические богатства представляют непреходящую ценность не только для отечественной, но и мировой цивилизации и культуры. В условиях длительного сосуществования двух локальных культур – русской и эвенкийской – шло взаимное влияние на оба языка: ассимиляция и подавление аборигенного и обогащение элитного русского. При этом носителями последнего не предпринимались попытки теоретически осмыслить и зафиксировать этимологическое значение сотен эвенкийских слов (топонимов, например), вошедших в словарный фонд русского языка. Мыслительный образ (концепт), заложенный эвенками в географические названия, недоступен современным амурчанам, воспринимается ими как экзотический термин и является как бы зашифрованным. Например, название реки Селемджа в переводе с древнеэвенкийского означает железная. В бассейне именно этой реки современными геологами обнаружены железорудные месторождения. Онони – от эвенкийского, онен – рисунок. В долине Онони археологами, исследованы и описаны более десятка писаниц (петроглифов) с цветными наскальными рисунками, возраст которых – более трех тысяч лет. Река, по которой в 1650 г. Е.П. Хабаров вышел к Амуру, названа коренными жителями Урка, что означает дверь, а Якодokit – дорога к якутам.

Представители древнего этноса создали уникальную языковую картину мира, ядром которой стали тысячи топонимов эвенкийского происхождения, вошедшие в словарный фонд носителей русского языка, пришедших в Приамурье в 1852 г. после заключения Айгунского договора. Многочисленные географические названия, активно используемые современными амурчанами, представляют собой часть национальной системы концептов амурских аборигенов. Зашифрованная в ней предыдущими поколениями информация практически недоступна носителям русского языка. И потому слова Селемджа, Олекма, Онони, Бомнак, Хорогочи, Гиллой, Усть-Нюкжа и сотни других, как показали проведенные нами психолингвистические эксперименты, воспринимаются их массовым русскоязычным пользователем примерно как синтетические, выдуманные, ничего не обозначающие слова типа агабак, яждец, чаллиш, кудцом, жертус, тьюзгру, чунбих, жунцаф и др. [4, с. 147, 148]. Это аномальное явление для языка россиян, который искони подпитывался и обогащался в условиях полиэтничности и многоязычия, можно устранить, если успеть системно описать язык амурских аборигенов, сохранив его и для будущих поколений этноса: дети до 15 лет составляют 40 процентов коренного населения, коэффициент рождаемости эвенков – 12 процентов при среднеобластном 10 процентов.

Когнитологами установлено, что слово является средством доступа к концептуальному знанию, языковой знак – это своего рода «включатель» – он включает концепт в нашем сознании, активизируя в целом и запуская его в процесс мышления [5, с. 38, 39]. В условиях межкультурной коммуникации в этнокультурной среде Приамурья в сознании русских коммуникантов многочисленные слова эвенкийского проис-

хождения, отягощенные концептуальными и семантическими лакунами, как бы подавляют, обедняют мышление массового пользователя, создавая коммуникативный дискомфорт.

Знание первообразных значений топонимов эвенкийского происхождения дало бы их современным русскоязычным пользователям важную информацию о бывших и настоящих природных богатствах края, истории, культуре занятиях тех, кто сформировал и во многом определил языковую картину мира современных жителей Приамурья, в пространстве которой наблюдаются сегодня «белые пятна» – концептуальные, семантические, этнокультурологические и другие типы лакун. К сожалению, многолетнее пренебрежительное отношение к самобытному языку соседствующего этноса привело к потере информативности топонимов эвенкийского происхождения. Это еще раз убеждает, что язык является продуктом творчества многих поколений, общим средством коммуникации на протяжении тысячелетий, общим духовным достоянием.

Отсюда следует, что возрождение России тесно связано с возрождением национальных культур и духовных ценностей народов, населяющих ее. Сформированные на основе уникального опыта генофонд, язык и культура, трагический процесс упадка и гибель которых мы наблюдаем сейчас, станут невосполнимой потерей не только для самого этноса и русского языка, но и мировой цивилизации в целом.

Этнолингвистические исследования и работа по документированию языка амурских эвенков Благовещенского государственного педагогического университета, территориально приближенного к этносу, курируют ведущие специалисты академических центров России по этнопсихоллингвистике (сектор психоллингвистики и теории коммуникации ИЯ РАН) и тунгусоведению (сектор тунгусо-маньчжурских языков ЯФ СО РАН), что обеспечивает лингвистическую и психоллингвистическую чистоту и корректность проводимой научной работы.

Литература

1. **Быкова, Г. В.** Лакунарность как категория лексической системологии / Г.И. Быкова. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – 277 с.
2. **Гумбольдт, В. фон.** О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. фон Гумбольдт // Хрестоматия по истории развития языкознания XIX-XX вв. – М., 1956. – 378 с.
3. **Malinowski, B.** The dilemma of contemporary linguistics / B. Malinowski // Language in culture and society. – 1981. – P. 63–65.
4. **Орлова, Е. В.** О восприятии звуков / Е.В. Орлова // Развитие фонетики современного русского языка. – М.: Наука, 1966. – С. 144–155.
5. **Попова, З. Д.** Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова, И. А. Стернин // Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии. – Воронеж, 2002. – С. 8–50.
6. **Роджер.** Социоллингвистика: пер. с англ. /Т. Роджер, Белл / под ред. А.Д. Швейцера. – М: Междунар. отношения. – 1980. – 320 с.

РАЗДЕЛ VIII ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+355/359

В. В. Колпачев

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ВОЙСК И ВОЕННЫХ КАДРОВ В РОССИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Уважение к своей истории – определяющий признак развития цивилизации. Данное положение имеет прямое отношение к педагогике. Опираясь на накопленный за столетия опыт, она определяет соответствующие духу времени приоритеты в образовании, разрабатывает подходы к решению воспитательных и дидактических задач. Важнейшим из них является придание образовательному процессу лично-ориентированного характера. Личность во всем многообразии ее творческих проявлений выступает главным ценностным ориентиром современного воспитания, в каких бы сферах оно не осуществлялось.

При решении задач формирования личности военные педагоги обращаются к опыту истории. Это обусловлено рядом обстоятельств. *Во-первых*, в условиях наблюдаемой ныне смены идеологических и нравственных приоритетов, утраты идеалов значительной частью общества обращение к опыту лично-ориентированного воспитания призвано способствовать формированию отвечающих общечеловеческим ценностям поведенческих позиций людей, приданию их деятельности гуманистической направленности.

Во-вторых, постоянное усложнение военного дела и вызванная им интенсификация процесса боевой подготовки заставляли ранее и заставляют теперь армейских педагогов вести активные поиски путей разрешения противоречий между возрастающим объемом учебного материала и познавательными возможностями воинов, их общеобразовательным уровнем и требованиями, предъявляемыми к военно-технической культуре и др. Опыт лично-ориентированного обучения представляется здесь крайне полезным.

В-третьих, названные причины в комплексе обусловили необходимость приоритетного формирования нравственных и интеллектуальных начал человека-воина, развития его индивидуальных творческих способностей, побуждения к самосовершенствованию и осознанию своего места и роли в окружающем мире.

В-четвертых, с переводом службы на контрактную основу задачи военной школы вышли за рамки военно-профессиональных, ее деятельность ориентируется одновременно как на реализацию требований квалификационных характеристик для конкретных специальностей, так и на достижение общепедагогических целей, важнейшей из которых является всестороннее развитие личности.

В-пятых, обращение к опыту истории, осуществленное на основе достижений современной военно-педагогической науки, не только углубляет наши представления о развитии личностного подхода в прошлом, но и способствует поиску эффективных путей реализации идеи личностно-ориентированного обучения и воспитания в настоящем, расширяет возможности прогнозирования в данном направлении. «Только тот будет знать – чего можно и должно требовать от воспитания в настоящем, кто проследит за развитием и осуществлением воспитательной идеи в течение многих столетий», – писал Л.Н. Модзалевский.

История военной педагогики располагает определенным научным фондом в вопросах развития личностно-ориентированного обучения и воспитания, являющимся основой для осуществления дальнейших исследований проблемы. Анализ этого фонда показал, что его формирование началось с фрагментарных упоминаний о применении военачальниками отдельных приемов по развитию личностных качеств воинов, прошло через этап освящения становления личностного подхода в военной педагогике и, наконец, вплотную приблизилось к углубленному исследованию имевших место системных разработок по проблеме.

Внедрение личностного подхода в практику боевой подготовки было впервые осуществлено в конце XVIII в. А.В. Суворовым. Дальнейшее становление его практических основ связано с деятельностью М.И. Кутузова, П.С. Нахимова, офицеров-декабристов. Начало теоретическим исследованиям положила статья Н.И. Пирогова «Вопросы жизни» (1856). Во второй половине XIX в. прогрессивные идеи в области развития личности были развиты и частично претворены в жизнь военными педагогами-практиками.

Современное реформирование Вооруженных сил, доминирующей идеей которого выступает совершенствование их качественных параметров, предполагает проведение кардинальных преобразований во всех сферах воинской службы, включая сферу военной подготовки. При этом деятельность армейских педагогов должна быть приближена к потребностям обновленной армии, но одновременно согласована с общепедагогическими идеями. В связи с последним положением на повестку дня выдвинулась проблема пересмотра ценностных оснований военного обучения и воспитания, что, в свою очередь, обусловило постановку вопроса о придании военно-педагогическому процессу личностно-ориентированного характера. В решении данной задачи большую роль призван сыграть историко-педагогический опыт, переосмысление которого представляется важнейшим условием осуществления преемственности в развитии педагогики. «Только изучение истории педагогики перебрасывает ...мост ...от стоящих педагогических задач через методику в ее историческом развитии, педагогику и психологию к конкретному практическому выполнению этих задач», – писал Г.Е. Жураковский.

Осуществляемое в интересах современной практики, такое изучение предполагает научное осмысление пройденного общей и военной педагогикой исторического пути, познание закономерного характера развития учебно-воспитательного процесса, требует концептуального обоснования подходов к исследованию педагогики прошлого.

В процессе исследования выявлено, что развитие взглядов на подготовку войск и формирование личности воина на протяжении истории осуществлялось под воздействием множества разноплановых факторов. Влияние наиболее существенных из них приводило к образованию закономерных связей и зависимостей, определяло объективный характер военно-педагогического процесса.

В основе развития теоретико-практических подходов к подготовке войск лежала, прежде всего, **социально-экономическая и политическая обусловленность**, а следовательно, и подчиненность действию законов и закономерностей различных уровней и порядков, но в первую очередь **закономерностей социологических**: зависимости теории и практики подготовки войск от типа социально-экономических отношений; их обусловленность идеологией и политикой правящих классов, идеологической обстановкой и нравственной атмосферой в обществе; зависимость военной подготовки от уровня развития науки и техники; взаимосвязь и взаимообусловленность военной педагогики и военного дела; взаимозависимость общей и военной педагогики и др. Отражая проявление принципа детерминизма в сфере военной подготовки, указанные закономерности предопределяли общие тенденции и особенности развития историко-педагогического процесса.

Особенно рельефно прослеживается зависимость всех сторон военного обучения и воспитания от уровня развития военного дела в целом и от требований боя в особенности. Обладая известной самостоятельностью и в отдельные периоды во многом определяя это развитие, военная педагогика в то же время была постоянно ориентирована на реализацию требований военной науки, учитывала особенности доминирующих форм боевых действий, состояние военной техники и вооружения и другие собственно военные факторы.

Разработка и реализация конкретных педагогических программ осуществлялась посредством субъективной деятельности людей по разрешению присущих процессу военного обучения и воспитания объективно существующих противоречий, что определяло активность личностного начала в военно-педагогическом процессе, обуславливая высокую ответственность одних и малую результативность других педагогических начинаний.

До последних лет в литературе обосновывалось существование трех основных принципов историко-педагогической науки: историзма, партийности и научности. При этом последние два принципа часто рассматривались в тесной связи и взаимообусловленности.

Реалии постсоветского периода и связанная с ними деидеологизация исследований определили неприемлемость существования принципа партийности. Признавая неизбежность проявления определенной тенденциозности, вызванной личными политическими убеждениями исследователей (особенно в условиях Вооруженных сил, где государство, выражающее интересы конкретных классов, выступает в роли социального заказчика), вряд ли правомерно возводить указанную неизбежность в ранг научного принципа.

Если согласиться с этим, то **принцип научности** применительно к истории военной педагогики правомерно рассматривать как совокупность требований принципов диалектической логики, отражающих отдельные закономерные связи процесса научного познания: объективности, всесторонности исследования, определенности, детерминизма и др.

Представляется излишне широкой устоявшаяся трактовка **принципа историзма**. Обоснованный В.М. Бид-Бадом и некоторыми другими учеными комплекс требований принципа: поиск закономерностей в смене изучаемых процессов и явлений; создание теории историко-педагогического процесса в целом, в отдельных периодах и регионах; рассмотрение всех связей педагогики с другими явлениями и процессами в конкретных исторических условиях; обеспечение единства логического описания изучаемой системы в форме ее теории и исторического описания – в форме ее истории – в последнем пункте выходит за рамки историзма и распространяется на сферу научности.

На уровне постановки проблемы находится вопрос о преемственности в педагогике. Важность использования историко-педагогического опыта не подвергается сомнению, однако практически проблема не нашла научного решения. По утверждению Э.Б. Котовой и Е.Н. Шиянова, «отсутствие знаний об объективных устойчивых связях между целями, содержанием, условиями и результатами педагогических действий приводит к тому, что не только учебники и учебные пособия, но и научные труды по педагогике переполнены информацией о том, что надо делать, вместо того, чтобы ответить на вопрос, как это делать».

Результаты исследования пройденного отечественной военной педагогией пути позволяют сделать вывод об обоснованности выдвижения **принципа преемственности** в ряд основных принципов историко-педагогической науки. Данный принцип отражает действие закона двойного отрицания в учебно-воспитательном процессе. Выполнение его требований лежит в основе реализации историей педагогики теоретико-эвристической и прогностической функций и опирается на гегелевское положение о необходимости сохранения жизнедеятельного в отрицаемом и развития позитивных элементов прошлого.

Особое значение в исследовании проблемы преемственности имеет положение о том, что «преобразование будущего осуществляется не прямо, не непосредственно, а путем воздействия на то, что является общим для прошлого, настоящего и будущего: на закономерный характер развития явлений, процессов, систем; на закономерности развития педагогической действительности» (Б.Т. Лихачев). Такой подход позволил обосновать основные **условия реализации принципа преемственности**:

а) обеспечение соответствия методов и форм педагогического воздействия закономерному характеру военно-педагогического процесса;

б) проведение предварительной апробации предполагаемых к возрождению мер в новых условиях;

в) проверка исторической подтвержденности действенности старых подходов.

Эффективность восприятия опыта прошлого в большой степени зависит от наличия механизма преемственности, составляющего практи-

ческую сторону процесса. Изучение деятельности военных педагогов по внедрению опыта предшественников, анализ работ по проблеме позволяют рассматривать механизм реализации принципа преемственности в трех аспектах: содержательном, организационном и методическом.

Работа в содержательном плане предполагает выявление позитивных, сохранивших дееспособность в новых условиях положений старой педагогики, анализ возможностей их внедрения, изучение и обоснование условий достижения необходимой действенности процесса. Эти задачи могут и должны быть решены главным образом силами научно-педагогических кадров, что не исключает и творческой активности педагогов-практиков.

В организационном отношении работа по внедрению опыта прошлого предполагает участие всех звеньев Вооруженных сил, отвечающих за осуществление процесса боевой учебы, и представляет собой деятельность соответствующих структур по организации научных исследований, по координации усилий педагогов в реализации рекомендаций науки, по подготовке научных и педагогических кадров, по корректировке учебных планов и программ, по созданию условий для сохранения прогрессивных традиций и т. п.

Методический аспект механизма преемственности охватывает разработку и апробацию практических рекомендаций. Основной акцент должен быть сделан на развитие интереса воспитателей к педагогике прошлого. Важной является задача осуществления самостоятельного творческого поиска возможностей внедрения старых методик. Большинство военных педагогов России являлись строевыми командирами и проводили свои исследования с опорой на опыт предков.

Одной из важнейших проблем истории военной педагогики является осуществление ее **научной периодизации**. От правильного ее решения зависит воссоздание исторической картины развития военно-педагогического процесса в ее целостности и своеобразии. В военной педагогике попытки такой периодизации были предприняты в 1963 и 1994 гг., а в общей вопрос без особого успеха обсуждается с 60-х гг. XIX в. Спорными моментами были и остаются критерии периодизации.

Так, большая группа ученых (Л.Н. Модзалевский, М.И. Демков, В.В. Григорьев, К.В. Ельницкий, П. Соколов, В. Родников в дореволюционное время, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич и др. – в советское) жестко связывали историко-педагогический процесс с общеисторическим развитием и в соответствии с этим разработали несколько вариантов периодизации.

Представители второго направления (П.Ф. Каптерев, А.П. Медведков, Т. Циглер, Б.Б. Комаровский и др.) рассматривали в качестве критериев периодизации собственно педагогические факторы: движущие силы педагогического развития и его целевую направленность. Вторая позиция выглядит предпочтительнее, так как основывается на исследовании внутренней логики развития процесса и в силу этого менее подвержена влиянию случайных факторов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что качественное своеобразие военно-педагогического процесса в исторические периоды

определялось совокупным действием комплекса социально-экономических, политических, военных, культурных, научных и других факторов. Во временном измерении эта качественная определенность представляла собой период в истории военной педагогики. В диалектической связи периоды представляются в виде сменяющих друг друга этапов. Такая смена знаменовала вступление педагогики в новую фазу своего развития. Определенное время каждый новый этап сохранял элементы старого, которые, существуя в виде прежних взглядов, привычек, традиций, существенно влияли на ход военно-педагогического процесса. В отдельных случаях на основе данных элементов наблюдалось временное возобладание старых подходов.

Исходя из сказанного, в основу предлагаемой периодизации истории военной педагогики положен качественный анализ содержательной, организационной и методической сторон подготовки войск и военных кадров. Для проведения такого анализа была разработана и применена система критериев, позволяющая сравнить названные аспекты военно-педагогического процесса и выделить следующие этапы:

I. Этап становления практических основ отечественной военной педагогики на государственном уровне (первая половина XVIII в.).

II. Время наивысшего расцвета практики обучения и воспитания войск (60-е гг. XVIII в. – первая четверть XIX в.).

III. Время относительного застоя педагогики (20-е – 50-е гг. XIX в.).

IV. Этап становления и развития теоретических основ военно-педагогической науки (60-е гг. XIX – начало XX в.).

При решении задач периодизации мы исходили из признания возможности использования других критериев и в частности **уровня научного осмысления проблем подготовки войск и военных кадров**. Любая наука как система знаний разрабатывает теорию собственной предметной деятельности, предваряется этой деятельностью и оформляется в теоретическом плане лишь на определенном уровне развития последней. Появлению теории военной подготовки предшествовало развитие практических основ обучения и воспитания воинов, а следовательно, военная педагогика в широком понимании возникла с началом подготовки войск, а в узком – с развитием теоретических исследований. В соответствии со сказанным представляется возможным выделить в истории отечественной военной педагогики **два этапа – время эмпирического развития практических основ подготовки и период теоретического становления науки**. Первый этап охватывает XVIII в. – первую половину XIX в.; начало второму было положено в 50-х гг. XIX в..

Комплексный анализ развития научно-практических основ военной подготовки в целом и личностного подхода в частности осуществлен по четырем названным периодам.

В первом периоде военная педагогика прошла путь от начала осмысления организованной по западноевропейским образцам подготовки войск до формирования действенной военно-педагогической системы, обеспечившей успех русского оружия в многочисленных сражениях.

Зарождение такой системы было связано с социально-экономическими, политическими и культурными преобразованиями первой четверти

XVIII в. Ее становление неотделимо от развития военного дела. Прогрессивная направленность петровских преобразований, интенсивная боевая практика изначально определили характерные особенности военной подготовки: строгую подчиненность требованиям боя, практическую направленность, позитивно-критическое отношение к западноевропейскому опыту при сохранении самобытности развития, ярко выраженный для своего времени гуманизм, приоритет государственных начал.

Последнее, на первый взгляд входило в противоречие с развитием личностного подхода к обучению и воспитанию воинов. Однако анализ источников убеждает в обратном.

Несмотря на то, что деятельность Петра I была изначально ориентирована на реализацию государственных интересов и практически не учитывала интересы отдельных людей, она объективно способствовала созданию базы для развития личностного подхода. Это проявилось прежде всего в укреплении социального статуса военнослужащего, а следовательно, наделении его наряду с обязанностями и соответствующими правами, ограждении от посягательств на личность и от произвола. Со времен Петра социальный статус человека стал определяться его служебным положением, а не родовитостью и другими признаками. Комплектуя офицерский корпус преимущественно из дворян, Петр I в то же время открыл путь к офицерским званиям, а значит, и соответствующим правам честно служащим представителям других сословий и, мало того, жаловал их потомственным дворянством. Как посягательство на государственные интересы рассматривал император попытки отдельных офицеров использовать подчиненных на работах в личных целях, применение непредусмотренных документами наказаний и другие подобные действия.

Система подготовки петровской армии была направлена на формирование умелого, инициативного солдата и офицера и базировалась на воспитании высоких личностных качеств: ответственности за судьбу Родины, воинской чести, сознательной дисциплинированности, самостоятельности, инициативности. В отличие от западноевропейских палочных приемов методы воспитания предполагали развитие у воинов стремления сознательно выполнять свой воинский долг и включали разъяснение обязанностей, поощрение, личный пример начальника, принуждение. «Буде кому в чем непонятно покажется, како о ручных приемах, тако и о прочих вещах ... тоб господа офицеры спрашивались, хотя б у самого генерала, чтоб никто не мог сказать, что в том довольственного изьяснения не учинено было», – гласил устав 1716 г. Данное положение являлось принципиально новым для военной педагогики.

В процессе всей полководческой и военно-педагогической деятельности Петр I стремился воспитать активного, навязывающего в бою врагу свои условия солдата. Основы такой активности закладывались в ходе учебы с помощью создания на учениях обстановки, приближенной к боевой, и опирались на личностные качества воинов.

Петром I были сделаны первые шаги к индивидуализации учебного процесса в форме внедрения дифференцированного обучения,

что создавало основу для последующего внедрения личностного подхода. Если от рекрутов требовалось усвоить простейшие строевые и ружейные приемы, то «известно есть, что старых солдат не надлежит уже той экзерции больше обучать, которая для рекрут учинена, ибо они тот грандус уже миновали, то надлежит непрестанно тому обучать, как в бою поступать», – говорилось в «Учреждении к бою». Глубокий смысл дифференцированного обучения заключался также в развитии у солдат интереса к учебе как мотивационной основы воинской деятельности.

Второй период в развитии военной педагогики характеризовался формированием общечеловеческих ценностных оснований в подготовке войск и военных кадров: патриотизма, гуманизма, обращенности к людям, оформлением и развитием прогрессивных подходов, включая личностный, что во многом предопределило успехи русского оружия на полях сражений.

Принципиально новые моменты в развитие идеи личностного подхода внес П.Л. Румянцев. В отличие от Петра I, видевшего в солдате прежде всего некую статистическую боевую единицу, полководец рассматривал его как конкретного человека, наделенного боевыми качествами, которые и процессе службы необходимо формировать и воспитывать. «Полковые и ротные командиры с рачением постараются подчиненных своих, и особливо нижних чинов, привести в свойственное военным людям состояние, – писал Румянцев, – ... обучать их со всякими подробностями, но при том кротостью каждого особо».

Идея о индивидуализации процесса боевой подготовки и придании ей личностного смысла четко прослеживается в написанной С.Р. Воронцовым и отредактированной П.А. Румянцевым «Инструкции ротным командирам» (1772 г.). «Инструкция» во-первых, требовала от офицеров уважения личного достоинства воинов: «Вели положение военного человека в государстве считается в сравнении с другими людьми беспоконным, трудным и опасным, то в то же время оно отличается неоспоримой честью и славою, ибо воин превозмогает труды часто несносные и, не щадя своей жизни, обеспечивает своих сограждан, обороняет Отечество и святую церковь от порабощения неверных и этим заслуживает признательность и милость государя, благодарность земляков». Во-вторых, в данном документе впервые в военной педагогике были сформулирована система педагогических требований к офицерам. Среди них рекомендации по развитию у подчиненных мотивационной основы военной службы, по защите личного достоинства унтер-офицеров, по проведению индивидуальной работы с людьми и др.

Особая роль в развитии отечественной военной педагогики в целом и личностного подхода в особенности принадлежит А.В. Суворову, первому оценившему качества русского солдата и сосредоточившему основные усилия на их формировании. Для Суворова солдат был прежде всего человеком, постигая внутренний мир которого, обучая и воспитывая, можно добиться громадной самоотдачи.

Созданная А.В. Суворовым военно-педагогическая система целиком исходила из требований боя, но одновременно максимально учитыва-

ла уровень развития русского солдата, его национальные особенности и индивидуальные качества. С этих позиций полководцем были проанализированы содержательная, организационная и методическая стороны боевой подготовки. Суворовское обучение сводилось к овладению «до тонкости» требуемым минимумом знаний, умений и навыков; воспитание охватывало сферу нравственного совершенствования, составляющую, по мнению полководца, основу для формирования боевых и профессиональных качеств. И в обучении, и в воспитании прослеживается личностная направленность.

Так, высокая активность суворовских войск достигалась: с содержательной стороны – подготовкой, обеспечивающей исключение для солдата любых неожиданностей в бою; с методической – развитием необходимых навыков и умений; с организационной – сочетанием индивидуальной и комплексной подготовки в форме знаменитых «вахтпарадов». Три вида суворовской подготовки (строевая, огневая и тактическая) опирались на требования сознательности («Не довольно, чтобы одни главные начальники были извещены о плане действий. Необходимо и младшим начальникам иметь его в мыслях, чтобы вести войска согласно с ним. Мало того, даже батальонные, эскадронные, ротные командиры должны знать его; по той же причине даже унтер-офицеры и рядовые»); напряженности боевой учебы («Тяжело в учении, легко в бою»); заинтересованности («в охотке к военной службе»); наглядности («Показывать действия на практике офицерам и рядовым»); доступности («Солдат учение любит, лишь бы кратко и с толком»); дифференцированного подхода к обучаемым («Рекрут особливо блюсти, исподволь их к службе приучать, в сих молодых солдат взирая на каждого особо, с старыми не равнять, доколь не окрепятся»).

А.В. Суворов добивался от каждого солдата сознательного выполнения воинского долга, высокой дисциплинированности, веры в собственные силы, смелости в бою, инициативности, самостоятельности; гуманности в отношении поверженного противника.

Особые требования полководец предъявлял к офицерам. В личностном плане офицер должен быть «смел, но без запальчивости, скор – без опрометчивости, деятелен – без легкомыслия, покорен – без унижения, любочестив – без гордости, тверд – без упрямства, осторожен – без притворства, основателен – без высокоумия, приятен – без суетности, единоправен – без примеси, расторопен – без коварства, принципиален – без лукавства, искренен – без простосердечия, приветлив – без околичности, услужлив – без корыстолюбия, решителен – избегая известности». В педагогическом отношении: «К своим подчиненным имеет истинную любовь, печется о их успокоении и удовольствии, содержит их в строгом военном послушании и научает их во всем, что до должности принадлежащем... *Знает имянно всех в своей роте нижних чинов ...и, будучи сведущ о способностях каждого, исправнейшего от других отличает*» (курсив мой. – В.К.).

В последней трети XVIII в. в сфере военного образования также сформировались предпосылки для развития личностного подхода.

Прогрессивные перемены были связаны с именем И.И. Бецкого, возглавлявшего Сухопутный шляхетный кадетский корпус с 1765 по 1784 г. и постаравшегося перенести идеи французских просветителей на русскую почву.

Развитию лично-ориентированного военного образования способствовали: во-первых, учет возрастных особенностей воспитанников; во-вторых, внедрение классно-урочной системы преподавания, позволяющей формировать системные представления о мире; в-третьих, замена господствовавшей ранее зубрежки на объясняющие методики преподавания; в-четвертых, придание обучению энциклопедического характера и гуманистической направленности.

Можно констатировать, что последние три десятилетия XVIII в. являлись плодотворным периодом для развития передовых подходов в подготовке войск и военных кадров, включая личностный подход. В то же время необходимо учитывать, что прогрессивные преобразования были связаны с деятельностью отдельных военных педагогов и находились в противоречии с существующими социально-экономическими условиями. Последнее, с одной стороны, ограничивало сферу распространения новаций, с другой – ставило их в зависимость от правительственного курса. В силу отмеченного, изменение приоритетов в военном обучении и воспитании в связи с вступлением на престол Павла I представляется более закономерным, чем случайным явлением.

Годы царствования императора, а затем и его сына Александра I характеризовались возобладанием регрессивных процессов в подготовке войск и военных кадров. Положение дел не изменилось даже после победоносной войны 1812 г. Наоборот, напуганное распространением идеи французской революции в народе и армии царское правительство ужесточило и без того строгие порядки.

Выразителями революционных настроений выступили декабристы, выдвинувшие своими программными целями свержение царизма и образование республики. Важное место в их планах занимали вопросы обучения и воспитания будущей армии.

Ставя во главу ее подготовки воспитание чувства гражданского долга, декабристы напрямую связывали решение проблемы с формированием личностных качеств воинов. Революционная армия, писал П.И. Пестель, должна состоять из «граждан, решившихся жертвовать собой для блага общества, имеющих полное право на совершенное почитание и уважение соотечественников и долженствующих находить себе награду в нравственных предметах более, нежели в вещественных, и в славе более, нежели в богатстве». Подобная постановка вопроса была осуществлена впервые и в случае успеха движения могла уже в начале XIX в. привести к радикальным изменениям в приоритетах военной подготовки. К сожалению, восстание было подавлено, а идеи остались нереализованными.

Третий период в истории отечественной военной педагогики, совпавший по времени с царствованием Николая I, наглядно демонстрирует противоречивый характер историко-педагогического развития. Руководство вооруженных сил в короткие сроки переориентировалось

на реализацию провозглашенного министром народного просвещения С.С. Уваровым принципа «самодержавие, православие, народность». На смену развитию личности пришло ее подавление. «Воспитание, о котором он (Николай I – В. К.) мечтал, сложилось», – писал А.И. Герцен.

Однако даже жесточайшая реакция не могла застопорить объективный процесс становления военно-педагогической мысли. В силу обстоятельств это становление осуществлялось главным образом в частях и на кораблях, ведущих боевые действия на Кавказе. Свой вклад в совершенствование практических основ подготовки войск и сил флота в указанный период внесли М.П. Лазарев, В.А. Корнилов, А.И. Барятинский. В развитии личностного подхода особое место принадлежит П.С. Нахимову.

П.С. Нахимов первым из флотоводцев понял роль простого матроса в бою и сосредоточил все внимание на формировании его личности. «Матрос есть главный двигатель на военном корабле, а мы только пружины, которые на него действуют. Матрос управляет парусами, он же наводит орудие на неприятеля, матрос бросится на abordаж ... Вот кого нам нужно возвышать, учить, возбуждать в них смелость и геройство», – писал адмирал.

В основу своей педагогической программы Нахимов положил всестороннее изучение личности. Он советовал не забывать, что у матросов «есть ум, душа и сердце», требовал «стремиться ничего не пропустить, уловить тысячу различных оттенков в характерах и темпераментах», учитывать особенности матросов, призванных из различных губерний и т. п. Практическая деятельность флотоводца характеризовалась обращенностью к людям, направленностью на развитие личностных качеств, уважением достоинства матросов и заботой о них.

Оценивая первые полтора столетия в истории военной педагогики, можно констатировать, что они являлись чрезвычайно плодотворными для развития практических основ военной подготовки. Трудями передовых военачальников была создана отвечающая требованиям боя система обучения и воспитания, разработаны, апробированы и внедрены основные подходы в военной подготовке, определились ее характерные черты и приоритеты. На ведущее место в числе последних выдвинулась личность воина.

Четвертый этап в развитии отечественной военной педагогики – время преимущественного становления теоретических основ, период превращения в подлинную науку. Начавшийся после поражения России в Крымской войне 1853 – 1856 гг., этот этап был неотделим от происходивших в стране и в вооруженных силах преобразований.

К 60-м гг. XIX столетия сложились объективные и субъективные предпосылки к буржуазному реформированию военного дела в целом и подготовки войск и офицерских кадров в частности. К их числу относились: осознание военно-научными кругами страны необходимости реорганизации системы военной подготовки и приведения ее в соответствие с изменившимися требованиями боя; зарождение новой науки – психологии и появление возможности использовать ее рекомендации в военном

обучении и воспитании; широкое развитие общественно-педагогического движения; подъем педагогической мысли, разработка ряда принципиально важных для военной педагогики проблем.

Особое значение для развития военно-педагогической мысли в целом и личностного подхода в особенности имела разработка Н.И. Пироговым в статье «Вопросы жизни» новой концепции воспитания (1856).

Основополагающей идеей статьи являлось положение о важности обеспечения приоритета воспитательных и, прежде всего, нравственных начал в образовании молодежи. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми», – писал Н.И. Пирогов и определял в качестве приоритетной цели воспитания формирование личности. Это формирование должно сочетаться с саморазвитием ребенка. Пирогов, как отмечал впоследствии Острогорский, считал, что жизнь – это борьба за самого себя. В процессе этой борьбы личность должна «выработать в себе “человека” неусыпным самонаблюдением и усилиями сильной воли». В интересах обеспечения свободного развития личности Пирогов предложил отказаться от сословного принципа и закрытого характера обучения, выступал против ранней специализации образования.

Статья Н.И. Пирогова положила начало общепедагогической дискуссии, итоги которой подтвердили приверженность россиян принципам новой педагогики. В образовании впервые возобладал общечеловеческий приоритет, в центр воспитательной системы была поставлена личность.

Дискуссия вплотную затронула сферу военного образования. Большинство ее участников высказались за реорганизацию подготовки офицерских кадров и приведение ее в соответствие как с изменившимися условиями боя, так и с новыми образовательными принципами.

Главным идеологом реорганизации выступил военный министр России Д.А. Милютин. Реформирование военной школы осуществлялось в русле других военных преобразований (перевооружения армии, сокращения сроков службы, замены рекрутских наборов всесословной воинской повинностью, реорганизации военного управления) и отражало передовые педагогические идеи своего времени.

В представленном в конце 1862 г. на утверждение Александру II докладе предлагалось: «1) Сохранить военно-учебные заведения с тем назначением, которое им ныне предназначено... 3) Специальные классы отделить от общих в особые заведения, устроив их таким образом, чтобы молодые люди, приготавливающиеся к военному поприщу, были точнее поставлены в условия военного воспитания и действительной службы. 4) Изменить устройство заведений с общими классами по части воспитательной и учебной, согласно современным требованиям педагогики, и прекратить в этих заведениях фронтальные занятия, как несоответственные возрасту воспитанников».

Положения доклада были реализованы в ходе проведенной в 60-х – 70-х годах реформы, разделившей военно-учебные заведения страны на четыре разряда: 1 – военные академии и педагогические курсы при 2-й Петербургской военной гимназии, представляющие систему

высшего образования; 2 – специальные классы Пажеского и Финляндского кадетских корпусов, военные и юнкерские училища; 3 – военные гимназии

и прогимназии, являющиеся общеобразовательными учебными заведениями военного ведомства; 4 – специальные военные школы, выпускавшие представителей малочисленных профессий.

В процессе реформы существенным изменениям подверглась учебно-воспитательная работа. В общеобразовательных учебных заведениях было отменено изучение военных предметов, учебные планы приближены к действующим в классических гимназиях и прогимназиях. Привлечение к работе гражданских педагогов способствовало повышению уровня преподавания и внедрению передовых методик. В военных и юнкерских училищах основной упор был сделан на профессиональную подготовку. Их внутренний порядок строился на основе общевоинских уставов. Поступившие в училища юнкера принимали присягу и зачислялись на действительную военную службу. Летние месяцы юнкера проводили на лагерных сборах либо стажировались в частях, что способствовало усвоению практических обязанностей. Введенные льготы позволили привлечь для работы с юнкерами лучших офицеров из войск. Упорядочилась учебно-воспитательная работа в военных академиях. Своеобразной лабораторией по распространению опыта военного образования стал издаваемый с 1867 г. «Педагогический сборник» – журнал Главного управления вузов.

В результате проведенных преобразований военная школа приобрела более открытый характер, начала функционировать по единым с общеобразовательной системой принципам, что позитивно сказалось на ее деятельности в целом и на развитии личностно-ориентированного военного образования в частности.

В 80-х гг. XIX столетия в результате дереформирования военной школы приоритеты в подготовке офицерского состава были изменены, что проявилось в усилении монархических и религиозных начал воспитания, в переходе от формирования внутренних убеждений людей к внушению им определенных догматов, в ослаблении внимания к личности.

Поражение царской России в войне с Японией 1904 - 1905 гг. вновь заставило обратить внимание на формирование личностных качеств, однако вследствие дефицита времени, боязни проникновения революционных идей в армию, традиционного для правительственных и официальных военных кругов консерватизма положение дел до конца существования старой военной школы практически не изменилось.

Изменение характера боя, рост психологических нагрузок на его участников, усложнение их функциональных обязанностей и другие собственно военные факторы объективно способствовали повышению роли рядовых участников сражения, привели к принципиальным изменениям не только в деятельности военной школы, но и в подготовке частей и подразделений, обусловили выдвижение личности солдата в центр педагогических воздействий.

Первым необходимостью такой постановки вопроса в условиях второй

половины XIX в. обосновал генерал М.И. Драгомиров. «Солдат только тогда хорош, когда он человек в полном значении этого слова», – писал педагог и разработал цельную систему личностно-ориентированного военного воспитания.

Изменение характера вооруженной борьбы, указывал М.И. Драгомиров, меняет «1) понятия о характере воспитания солдата; 2) понятия об отношении к нему» и на основе этого выделял качества, необходимые современному воину: умение стрелять, фехтовать, ориентироваться на поле боя; выносливость и крепкое здоровье; способность к коллективным действиям; высокий моральный дух. В период, когда армии стали массовыми, а военная служба – всеобщей, воспитание, по мнению Драгомирова, должно решать не только задачи военного характера, но и готовить людей в гражданском плане, а сама служба в армии – превратиться в «жизненную школу».

В военной подготовке педагог выделял два аспекта – воспитательный и образовательный. Задача воспитания заключается в том, чтобы рекрута обратить в солдата, сформировав в нем комплекс необходимых нравственных и физических качеств. Целью обучения являлась выработка необходимых для боя умений и навыков; изучение теории («образование ума») педагог относил к сфере воспитания.

Воин, человек у М.И. Драгомирова – не абстрактное понятие, а личность во всей сложности ее психологических проявлений, обладающая умом, волей, наделенная чувствами. Только нравственно не сломленный человек может стать настоящим солдатом, в силу чего главная задача воспитания заключается в формировании у него «внутренней упругости». Развивая свою мысль, Драгомиров первым в военной педагогике обосновал принцип согласования педагогических воздействий с общечеловеческими свойствами. «Сообразовать методы воспитания и обучения с основными свойствами ума человека – расчленять на составные части всякий предмет представляющийся целым... Сообразовываться с другими общими свойствами ума человека... Помнить, что солдат человек», – писал он.

Вслед за М.И. Драгомировым и во многом благодаря его военно-педагогической и публицистической деятельности к пониманию необходимости смещения акцентов в подготовке войск в сторону конкретного человека пришли многие военные педагоги. Так, Ю. Лоссовский отмечал, что «субъективные особенности натур чрезвычайно разнообразны», вследствие чего «система строевого образования солдата обуславливается ... свойствами живого материала». Н.Д. Бутовский ставил эффективность боевой подготовки в зависимость от учета индивидуальных особенностей людей. С.О. Макаров считал «нравственную упругость» матроса производной от таких его качеств, как находчивость, решительность, упорство, хладнокровие.

Развитию личностного подхода способствовало выделение военной психологии в самостоятельную отрасль научных знаний. Предметом пристального внимания первых военных психологов стала личность. **На стыке психологии и педагогики в конце XIX столетия сложилось**

новое направление в науке, основанное на изучении психики воина, исследовании его поведения в различной обстановке, получившее название индивидуальной психологии. В рамках этого направления, в свою очередь, сформировались следующие основные школы (названия условные).

Социальная, приверженцы которой (И.П. Маслов, М.С. Галкин, И.Г. Энгельман, М.К. Крит, Д.Н. Трескин, П.А. Кавтарадзе и др.) рассматривали личность как совокупность приобретаемых человеком до призыва в армию и в процессе службы духовных качеств. На основе исследования влияния социальной среды на формирование личности представители данной школы пришли к выводу о необходимости координации действий гражданских и военных педагогов и о возможности превращения службы в армии в школу гражданского воспитания молодежи. С реализацией данного положения связывалось укрепление нравственных устоев общества. «Нравственное воспитание и возрождение народа возможно только через армию», – отмечал в этой связи И.Г. Энгельман.

Представители **биосоциального направления** (М.И. Драгомиров, Д.П. Царский, П.И. Измestьев, Н.В. Зенченко и др.) рассматривали личность как обобщающую приобретенные и врожденные качества категорию. Признавая важность осуществления сообразованного с индивидуальными особенностями солдата воспитания, названные педагоги отвергали муштровку как способ обучения, противоречащий природе человека, ценили в войне развитое сознание долга и другие нравственные качества, рассматривали внутреннее раскрепощение как важнейший показатель развития личности.

Индивидуалистическое направление было представлено работами М.Д. Бонч-Бруевича, С.К. Гершельмана, М. Левитского, М.К. Крита, рассматривающих личность как совокупность наиболее устойчивых индивидуальных качеств, особенностей, отличающих данного индивида от других людей. При этом в основе формирования личностных качеств преобладали физиологические моменты, что впрочем не исключало влияния на них социальной среды.

Объективные исследования поведения воина в различных ситуациях были положены в основу **психофизиологического подхода** (А.М. Дмитриевский, Г.Е. Шумков, Н.Н. Головин, К.И. Дружинин, В.В. Заглухинский и др.). Представители данного направления рекомендовали изучать личность во всех ее психологических проявлениях, смотреть на нее сквозь призму выполнения боевой задачи в условиях воздействия совокупных факторов боя, исследовать реакцию на них, вырабатывать меры к снижению негативных последствий.

К собственно педагогическому пониманию личности ближе всех подошли Н.Д. Бутовский, С.О. Макаров, А.П. Скугаревский, К.М. Вольф, которые, учитывая социальные, физиологические, психологические факторы, основное внимание в исследованиях уделяли проблеме развития личности солдата и офицера посредством обучения и воспитания. «Солдат прежде всего человек, а затем уже человек военный, – писал Н.Д. Бутовский. – Кто сумеет овладеть «просто человеком», тому при из-

вестном знании и настойчивости ничего не стоит овладеть «человеком военным».

Теоретические исследования военных педагогов в вопросах формирования личности были воплощены в конкретных методиках подготовки войск, разработанных М.И. Драгомировым, Н.Д. Бутовским, А. Мокржецким, Л.П. Скугаревским, К. Слухотским, К.М. Вольфом и др.

С развитием личностного подхода было тесно связано становление системы воспитательной работы с воинами во внеслужебное время. Впервые поднятый Н.Д. Бутовским в 1883 г. вопрос о необходимости организации досуга солдат в интересах формирования их нравственных и интеллектуальных качеств в начале XX в. получил свое разрешение в программах воспитательной работы, представленных М. Левитским, Н.Д. Трескиным, И.Г. Энгельманом и др. В плане реализации этих программ в частях проводились беседы развивающего характера, действовали читальни, людей знакомили с традициями частей, их историей, организовывались экскурсии к историческим и культурным памятникам, по местам боевой славы и т. п.

Можно констатировать, что деятельность военных педагогов второй половины XIX – начала XX вв. по развитию личностного подхода являлась отражением изменившихся взглядов на роль и место человека в обществе в целом и воина в бою в частности, была прогрессивной для своего времени, осуществлялась в русле общепедагогических идей, способствовала формированию научных представлений о проблеме, создала предпосылки к осуществлению дальнейших исследований в интересах раскрытия творческих способностей личности.

Проблема развития личности – одна из центральных в педагогике. От ее правильного решения зависит будущее человечества, судьба нашего общества. К признанию личности своим главным ценностным ориентиром педагогика шла через нивелирование индивидуальности, абсолютизацию государственных и доминанту общественных интересов, разрешая в зависимости от эпохи противоречие между личным и общественным в пользу той или иной стороны.

Несомненный научный интерес представляет изучение деятельности военных педагогов дореволюционной России по развитию и внедрению опыта личностно-ориентированного обучения и воспитания в практику подготовки войск и военных кадров.

Особенности существующей в настоящее время ситуации, в частности, возрастание роли отдельного человека в бою, перевод военной службы на контрактную основу и сопряженный с ним процесс распространения требований государственного стандарта на военную школу, необходимость расширения воспитательных функций Вооруженных сил и др., придают данному интересу особую социальную значимость. Исследование развития идеи личностного подхода в дореволюционной России, в свою очередь, неотделимо от познания и научного осмысления пройденного военной педагогикой пути.

Такое осмысление предполагает наличие научно обоснованных методологических подходов к изучению и использованию военно-педагогиче-

ческого опыта, а в перспективе и формирование единой теории истории педагогики. В основу данной теории, по нашему мнению, могут быть положены сложившиеся в общей и военно-педагогической науке подходы к исследованию современных проблем воспитания и образования, а также методологические наработки историков педагогики дореволюционной России. Их применение к исследованию истории военной педагогики в целом и личностного подхода в частности предполагает:

а) выявление закономерного характера исторического развития процесса военного обучения и воспитания на основе изучения его связей, зависимостей, определяющих это развитие факторов;

б) исследование характерных для историко-педагогического развития в конкретный период времени противоречий, изучение возможностей, путей и способов их разрешения;

в) разработку и конкретизацию требований принципов военной историко-педагогической науки в целях расширения на этой основе ее функциональной и прежде всего прогностической направленности;

г) углубленное исследование процесса становления и развития основных подходов к подготовке войск и военных кадров, анализ их действительности в прошлом и возможностей использования в современной военно-педагогической практике;

д) апробацию вновь внедряемых подходов и отдельных методик с целью изучения их эффективности и выявления оптимальных условий.

Применение указанных положений к исследованию личностно-ориентированного военного образования и воспитания в дореволюционной России позволило сделать следующие выводы:

Развитие личностного подхода в подготовке войск и военных кадров – объективный процесс, вызванный к жизни повышением роли человеческого фактора в обществе и в военном деле. Оно осуществлялось под воздействием сложного комплекса социально-экономических, политических, демографических, научно-технических, культурных и собственно военных факторов. В силу того, что реализация личностного подхода являлась результатом деятельности отдельных людей, данный процесс всегда имел отпечаток субъективизма, а его эффективность в конечном итоге определялась соответствием данной деятельности объективному ходу развития событий.

Идея личности в военной педагогике дореволюционной России во многом обуславливалась ценностными ориентирами, доминирующими взглядами на роль и место человека в обществе, базировалась на реальном социальном статусе военнослужащих, находилась в прямой зависимости от общепедагогических приоритетов страны и достижений научно-педагогической мысли.

В целях повышения эффективности историко-педагогических исследований и внедрения опыта личностно-ориентированного образования и воспитания в современную военно-педагогическую практику целесообразно:

1. Использовать при проведении исследований выработанные и обоснованные нами подходы к анализу закономерного характера историчес-

кого развития военно-педагогического процесса в целом и личностного подхода в частности.

2. В целях обеспечения преемственности в подготовке войск и военных кадров организовать проведение научно-исследовательской работы по использованию исторического опыта лично-ориентированного обучения и воспитания, включить ее в планы НИР и максимально привлечь для этих целей научный потенциал военно-учебных заведений.

3. Главному управлению кадров изучить возможности осуществления подбора и назначения офицеров курсового звена в военно-учебные заведения на конкурсной основе с обсуждением на советах вузов кандидатур соискателей. Вернуться к дореволюционной практике их двухлетнего прикомандирования к военно-учебным заведениям для прохождения испытательного срока.

4. В интересах индивидуализации познавательной деятельности слушателей и курсантов рассмотреть вопрос об изменении штатной структуры вузов таким образом, чтобы количество обучающихся в учебных группах не превышало 15 человек. Для стимулирования исследований по проблеме обеспечить рейтинговое равенство учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава.

5. Редакциям военных журналов организовать дискуссионное обсуждение проблем использования опыта лично-ориентированного образования и воспитания в современной военно-педагогической практике с привлечением как военных педагогов, так и их гражданских коллег.

6. В интересах повышения педагогической культуры военных кадров и овладения ими опытом прошлого усилить историко-педагогическую направленность общественно-государственной подготовки за счет введения специального раздела «Педагогические традиции российской армии».

7. В целях расширения возможностей для самообразования и самовоспитания военнослужащих организовать при Домах офицеров постоянно действующие лектории по актуальным проблемам современной жизни, привлечь к участию в их работе специалистов по культурологии, социологии, истории, этике, эстетике, экологии. Практиковать изучение отдельных тем по названным отраслям знания в системе общественно-государственной подготовки. Привлечь к данной работе армейскую общественность и, в частности, офицерские собрания. Вернуться к опыту старой армии, в которой последние выполняли функции распространителей знаний в офицерской среде.

8. Для улучшения информационного обеспечения самообразования военнослужащих отдаленных гарнизонов: а) рассмотреть вопрос о создании в них видеотек и комплектовании их лучшими произведениями мирового и отечественного кинематографа; б) организовать централизованное производство учебных видеофильмов гуманитарной направленности и снабжение ими воинских частей и военно-учебных заведений; в) продолжить совершенствование культурно-досугового обеспечения мест несения боевого дежурства и других пунктов временного пребывания военнослужащих; г) обеспечить выход компьютеров в отдельных гарнизонах и в военно-учебных заведениях в Интернет.

9. Рассмотреть вопрос о возобновлении деятельности упраздненного в 1918 г. Педагогического музея военно-учебных заведений как центра по обобщению и распространению опыта подготовки войск и военных кадров.

10. Предусмотреть проведение дальнейших исследований проблемы личностно-ориентированного воспитания и образования по следующим направлениям:

– личностный подход и гуманизация военного образования и контексте исторического опыта;

– исторический опыт реформирования военной школы и проблемы развития личности будущего офицера в современных условиях;

– развитие идеи личностного подхода военными педагогами страны в послереволюционный период;

– личностно-ориентированная подготовка войск А.В. Суворовым как основа победоносной тактики полководца;

– развитие содержательной, организационной и методической сторон личностно-ориентированного обучения и воспитания военными педагогами страны на рубеже XIX - XX столетий;

– проблема развития личности в общей и военной педагогике реформаторской России.

РАЗДЕЛ IX

ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 371

С. К. Быструшкин, Р. И. Айзман

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНЫХ РЕАКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НОРМЕ И ПРИ НАРУШЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

Воздействие экстремальных факторов среды вызывает адаптивные перестройки в организме человека. Они находят свое выражение в функционировании нейронного аппарата, нарастании асимметрии больших полушарий головного мозга, обусловленных уровнем развития интеллектуальной сферы [1 – 3].

Для ребенка младшего школьного возраста условия обучения в школе являются факторами экстремального воздействия на его адаптивную систему [4 – 6]. Поэтому вопросы изучения адаптивных психофизиологических реакций младших школьников в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях обучения представляют особый интерес.

Экспериментальное исследование проводилось с учащимися начальных классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ г. Новосибирска. С этой целью были сформированы три группы детей по 17 человек в каждой.

В первую группу вошли мальчики и девочки 8–9 лет, обучающиеся в общеобразовательной школе, которые в состоянии физиологического покоя служили контролем.

Вторую группу составили дети аналогичного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), обучающиеся в специализированной (коррекционной) школе.

В третью группу вошли умственно отсталые дети – олигофрены в состоянии дебильности.

Цель исследования заключалась в изучении функциональных параметров реактивности психофизиологических реакций, выраженности межполушарной асимметрии головного мозга и способности к саморегуляции функциональных состояний у детей 8–9 лет в норме и при нарушениях интеллектуального развития в условиях традиционного обучения в школе.

Для исследования психофизиологических реакций ребенка применялись методы определения реакции на движущиеся объекты (РДО), скорость рефлекторных реакций на световой и звуковой сигнал с применением компьютерного диагностического комплекса, разработанного на кафедре анатомии, физиологии и валеологии НГПУ.

По методике РДО определяли **уровневенность нервных процессов**. Для лиц возбудимого типа характерно реагирование по типу опережения, для тормозных – запаздывание. Для определения **силы**

нервных процессов использовали средние показатели скорости двигательной реакции на световой и звуковой сигнал. Определение **подвижности нервных процессов** осуществлялось путем регистрации времени и точности реакции на два различных по цвету раздражителя, которые появлялись на экране с одинаковой вероятностью (В.М.Смирнов, 2000).

Исследование межполушарной асимметрии головного мозга проводилось методом тестирования на основе разработанного в НИИ физиологии детей и подростков АПН СССР подхода (М.Г. Князева, М.М. Безруких, 1986).

Тестирование включало девять заданий: рисование, открывание коробки, укладывание спичек в виде колодца, игры в мяч, вырезание, нанизывание бисера, завинчивание, развязывание узелков, построение домика из кубиков. В процессе выполнения заданий фиксировали, какой руке ребенок отдает предпочтение при выполнении задания – правой, левой или предпочитает работать двумя руками, что позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности асимметрии.

Оценка уровня саморегуляции осуществлялась на основе двух методов: цветового теста М. Люшера (1969) и психогеометрического теста С. Деллингера, учитывающих возрастные и интеллектуальные особенности младших школьников.

Как известно, характеристика цветов (по Люшеру) включает в себя четыре основных и четыре дополнительных цвета. Основные цвета: 1) синий – спокойствие, уверенность; 2) сине-зеленый – чувство уверенности, настойчивость, упрямство; 3) оранжево-красный – сила волевого усилия, агрессивность, наступательные тенденции; 4) светло-желтый – активность, веселость, стремление к общению; дополнительные цвета: фиолетовый, коричневый, черный – символизируют негативные позиции (тревожность, страх, огорчение).

Основные и дополнительные цвета были разбиты на три группы. Каждой группе цвета был присвоен соответствующий балл. Первая группа включала в себя черный, темно-синий, темно-красный, темно-зеленый, темно-фиолетовый, темно-коричневый цвета – 1 балл. Вторая группа цветов: фиолетовый, голубой, зеленый, охры – 2 балла. Третья группа включала в себя яркие, насыщенные цвета: оранжевый, желтый, алый – 3 балла.

Вторая группа цветов характеризовала оптимальное энергетическое напряжение функционирования адаптивной системы, первая группа – крайнее отрицательное отклонение от оптимального напряжения; третья группа – крайнее положительное отклонение. Положительное влияние тренировки оценивалось по степени колебания показателя напряжения адаптивной системы относительно оптимального состояния в 2 балла.

Сравнительный анализ данных, полученных на основании детских рисунков, показывает его достаточную валидность и надежность, особенно при интерпретации образно-эмоциональной сферы личности и оценки уровня оптимального функционирования адаптивной системы.

Полученный материал подвергался критическому анализу и сравнению с существующими теориями.

Исследование межполушарной асимметрии головного мозга у детей в норме показало, что левополушарные дети составляли 65,6 процента, амбидекстры – 23,3 процента, правополушарные – 12,2 процента от числа обследуемых. Полученные результаты свидетельствуют о наличии у них достаточно выраженной межполушарной асимметрии головного мозга, которая обусловлена повседневным сознательно регулируемым приспособлением к социальным условиям жизни и овладением общественно-производительными навыками.

У детей с задержкой психического развития количество левополушарных в 1,2 раза меньше по сравнению с контролем и составляло 54,4 процента. Количество правополушарных в этой группе равно 5,5 процента, что в 2,2 раза меньше контрольных показателей. Напротив, процент детей амбидекстров с задержкой психического развития по сравнению с контролем возрастает в 1,9 раза, что указывает на слабо выраженную межполушарную асимметрию головного мозга при нарушениях интеллектуального развития.

Еще выразительнее снижение асимметрии у детей олигофренов – 51,1 процента амбидекстров, что в 2,1 раза превышало контрольные показатели.

Результаты исследования межполушарной асимметрии головного мозга в норме и патологии развития показывают, что чем значительнее патология интеллектуального развития, тем ниже уровень выраженности межполушарной асимметрии.

Проведенные исследования психофизиологических параметров показывают, что у нормально развивающихся детей средние показатели РДО колебались в пределах $3,3 \pm 0,2$ единицы на каждое из 10 предъявлений, что указывало на уравновешенность нервных процессов и пластичное их взаимодействие (табл.1).

Таблица 1.

**Психофизические показатели у детей 8-9 лет
в норме и при нарушениях интеллектуального
развития в состоянии покоя**

Группы	РДО			Скорость реакции	
	совпадение	опережение	запаздывание	свет	звук
Контроль	$3,5 \pm 0,4$	$3,4 \pm 0,2$	$3,1 \pm 0,3$	$0,30 \pm 0,01$	$0,30 \pm 0,01$
ЗПР	$0,8 \pm 0,2^*$	$4,9 \pm 0,3^*$	$4,2 \pm 0,3^*$	$0,40 \pm 0,02^*$	$0,30 \pm 0,01$
Олигофрены	$0,6 \pm 0,1^*$	$5,6 \pm 0,1^*$	$3,8 \pm 0,1^*$	$0,40 \pm 0,04^*$	$0,30 \pm 0,02$

* Достоверные различия между нормой и патологией

При нарушении интеллектуального развития у детей с ЗПР исследуемые показатели психофизиологических реакций отражают неуравновешенность нервных процессов с преобладанием активности симпатического отдела вегетативной нервной системы, о чем свидетельствуют результаты проведенного исследования. Из табл.1 видно, что количество совпадений у детей ЗПР в 4,5 раза достоверно ниже контрольных значений. В то же время количество опережений и запаздываний достоверно возросло в среднем в 1,4 раза по сравнению с контролем. При этом количество опережений составляло $4,9 \pm 0,3$, что на 0,7 единиц больше запаздываний.

У олигофренов изменения показателей РДО имеют аналогичную, но более выраженную картину. Так, количество совпадений достоверно снизилось до $0,6 \pm 0,1$, что в 5,8 раза ниже контрольных значений. Количество опережений достоверно возросло в 1,6 раза по сравнению с контролем, число запаздываний при этом осталось на уровне контрольных показателей (см. табл.1).

Для характеристики времени рефлекторной реакции у детей в норме и при нарушениях интеллектуального развития были проанализированы показатели значений скорости двигательной рефлекторной реакции на световой и звуковой сигналы. У нормально развивающихся детей скорость двигательной рефлекторной реакции на световой и звуковой сигналы составляла в среднем $0,30 \pm 0,01$ с.

Анализ психофизиологических реакций на световой и звуковой раздражитель показывает, что у детей с нарушениями интеллектуального развития скорость реагирования на световой сигнал достоверно выше контрольного в 1,3 раза, при этом скорость реагирования на звуковой сигнал не отличается от контрольных значений и составляет $0,30 \pm 0,01$ сек. (см. табл.1). Самый оптимальный уровень функционирования адаптивной системы, как видно из табл. 2, отмечается у здоровых девочек, обучающихся в первых классах – 2,2 балла.

Таблица 2.

Уровень саморегуляции у учащихся общеобразовательных школ (n=51), в баллах

Группы	Общеобразовательные школы		
	1-й класс (7 лет)	2-й класс (8 лет)	3-й класс (9 лет)
Мальчики	$1,7 \pm 0,2$	$1,5 \pm 0,2$	$1,2 \pm 0,1$ [#]
Девочки	$2,2 \pm 0,2$	$1,9 \pm 0,1$	$1,7 \pm 0,1$ ^{*#}

Примечание. Здесь и в табл.3: * достоверные отличия между мальчиками и девочками;
 достоверные отличия патологии от нормы;
 # достоверные отличия между возрастными группами.

РАЗДЕЛ X РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.0+18

И. А. Соловцова

ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПАРАДОКСЫ

Духовное воспитание все более прочно входит в число приоритетных направлений воспитательной работы современной российской школы. Ему уделяется самое пристальное внимание в традиционных и инновационных общеобразовательных школах различного типа. В появившихся в последнее десятилетие школах с этнокультурным компонентом, школах диалога этнокультур, национальных русских школах предпринимаются попытки организации духовного воспитания на базе лучших традиций русской культуры, основу которой составляет многовековой опыт православия. В научно-педагогических исследованиях все чаще обращается внимание на проблемы становления экзистенциальной (ценностно-смысловой) сферы человека, что закономерно выводит исследователей на проблемы духовного воспитания.

Интерес к духовному воспитанию вполне закономерен. Большинство проблем, с которыми сталкивается современное российское общество (разрушение или деформация традиционных сообществ и связанное с этим нарушение связей между поколениями, девальвация национальных ценностей, переключение интересов, особенно в молодежной среде, из социально и нравственно значимых областей в сферу досуга, зачастую имеющего асоциальную или антисоциальную направленность, культ потребления, открывающий широкие возможности для манипулирования личностью, аполитичность или псевдополитичность молодого поколения, неразвитость у него чувства национального достоинства), объединяется общим, но довольно неопределенным понятием «бездуховность». Именно бездуховность рассматривается философами, социологами, психологами, педагогами как одно из наиболее ярких проявлений кризиса современного российского общества. Наряду с этим в обществе растет понимание той огромной роли, которую может и должно сыграть воспитание в профилактике и преодолении многочисленных проявлений бездуховности. Именно это делает духовное воспитание столь значимым для педагогической науки и практики и для общества в целом.

В то же время нет, пожалуй, в педагогической науке и практике феномена, столь же неоднозначного и вызывающего столько же споров и разногласий, как духовное воспитание. Проблемы и парадоксы, существующие в этой области, не только дают представление о положении дел в сфере духовного воспитания, но, как это ни покажется странным, способствуют лучшему пониманию его сущности.

В сфере духовного воспитания, как ни в какой другой, можно обнаружить парадоксы, кажущиеся на первый взгляд неразрешимыми. Один

из них условно можно назвать «духовность без Духа». В религиозно-православной традиции, откуда ведут свое происхождение понятия «духовность», «духовное воспитание», человек рассматривается как существо трисоставное, с точки зрения единства духа, души и тела. Через понятие «тело» выражается сущность человека как природного существа, наделенного определенными физиологическими свойствами; через понятие «душа» выражается психическая сущность человека; в понятии «дух» выражена сущность человека как существа, созданного по образу и подобию Божию. Следовательно, духовное воспитание в православной педагогике понимается как «питание» человека Богом, Духом Святым, как становление в человеке образа Божия. Соответственно важнейшим условием осуществления духовного воспитания в религиозно-православной педагогике является воспитание в контексте православной веры и воцерковление человека. Светская же педагогика, широко используя термин «духовное воспитание», тем не менее традиционно рассматривает человека на двух уровнях: «душа – тело». Появившиеся в последние годы исследования, в которых представлен анализ духовной сферы человека, практически не меняют общей картины. В результате оказывается неясным, на что направлены усилия педагогов при организации духовного воспитания. Получается, что цели духовного воспитания в светской педагогике размыты. Они заменяются целями этического совершенствования, культурологического просвещения, патриотического воспитания, что отнюдь не способствует эффективному решению проблемы бездуховности подрастающего поколения. Однако положение вовсе не представляется безвыходным. Парадокс можно разрешить, если рассматривать духовное воспитание как процесс бесконечного совершенствования человека, а не как движение к определенному, заранее запланированному и смоделированному результату. Направление и маршрут этого движения каждый воспитанник выбирает для себя сам – будь то восхождение к Абсолюту или движение навстречу собственной душе. Постоянный свободный, осознанный выбор и создание условий для такого выбора – именно в этом состоит сущность духовного воспитания.

Другой парадокс – «воспитание того, что не поддается определению». Дело в том, что, с одной стороны, феномен духовного воспитания принципиально неопределим и не сводим к какому-то одному или нескольким аспектам, с другой – организация процесса духовного воспитания невозможна без четкой постановки конкретных педагогических целей и педагогической диагностики. Разрешить этот парадокс пытаются чаще всего путем выявления и описания элементов, из которых состоит духовное воспитание как педагогический феномен, т. е. анализируя его внутреннюю структуру. Такие попытки чаще всего оказываются малоэффективными. Между тем любой педагогический феномен так или иначе проявляет себя, и феномен духовного воспитания не исключение. Чаще всего он проявляет себя

– через суждения и поступки людей в ситуациях выбора, ситуации встречи с прекрасным и трагическим;

– через способы регулирования отношений человека и окружающего мира;

– через особенности продуктов творчества человека.

Изучение этих проявлений, их специфики в разных ситуациях и позволит описать сущностные характеристики феномена духовного воспитания. Эти характеристики представляют для педагогов не только теоретический интерес. Они служат основой проектирования содержания духовного воспитания в каждом классе, для каждого отдельного ребенка. И пока они не обозначены со всей возможной четкостью, вряд ли можно говорить о корректной организации процесса духовного воспитания.

Еще один парадокс условно может быть назван «религиозное в светском». Духовное воспитание – феномен для отечественной светской педагогики новый. Поэтому вполне объясним тот факт, что не только не сформировано общее представление о его сущности и целях, но также не разработаны его содержание, формы и методы. Между тем в православной педагогике, имеющей многовековой опыт организации духовного воспитания, существуют четкие представления о его содержании, сложилась система средств, с помощью которых это содержание осваивается воспитанниками. Светская педагогика в настоящее время весьма активно заимствует формы и методы духовного воспитания из педагогики православной. Так, во многих школах педагоги выстраивают процесс воспитания, взяв за основу библейские заповеди. В социальной педагогике все более широкое применение находит «исповедный метод». В планы работы практически всех педагогов-воспитателей включены праздники церковно-народного календаря. Многие учителя считают нужным познакомить школьников с понятиями греха и добродетели, приобщить их к абсолютным ценностям – истине, добру, красоте. Можно сказать, что в сфере духовного воспитания наблюдается трансляция ценностей и педагогических средств из религиозной педагогики в светскую. Часто такая трансляция представляет собой простое механическое заимствование, без проникновения в глубинную сущность ценностей и средств православной педагогики, которые обязательно имеют религиозную основу. С утратой религиозной основы такие педагогические средства теряют свой воспитательный смысл. А при ее сохранении педагоги вольно или невольно привносят в светскую школу элементы религиозного воспитания, что с точки зрения действующего законодательства недопустимо. Кроме того, формы и методы духовного воспитания, применяемые в православной педагогике, складывались в совершенно ином социокультурном контексте. Вряд ли в своем «классическом», неизменном виде они могут способствовать решению проблем, зеркалом и средоточием которых является современная школа. Разумеется, и содержание работы по духовному воспитанию в православной педагогике, и средства освоения воспитанниками этого содержания затрагивают глубинные основы человеческого бытия, обращены к истинной, неизменной сущности человека, направлены на его саморазвитие. Представляется, что этими же свойствами должны обладать содержание, методы и формы духовного воспитания в светской педагогике.

В сфере духовного воспитания существует множество проблем. Они ярко проявляются в практике воспитательной деятельности,

но еще не получили своего разрешения в педагогической науке. Одна из них – проблема соотношения религиозного и профессионального сознания педагога. С каждым годом все больше учителей сознательно избирают для себя ту или иную религию либо утверждают на позициях атеизма. Между тем профессиональный долг предписывает педагогам не выказывать перед школьниками своих религиозных предпочтений. Особенно важно соблюдать это требование в сфере духовного воспитания – ведь школьник имеет право не только на полноту информации, но и на выбор пути своего духовного развития. В то же время информация, которую педагог передает воспитаннику, всегда лично окрашена. Иначе говоря, религиозное и профессионально-педагогическое сознание в какой-то мере пересекаются; роль верующего и роль профессионала не являются изолированными, первая неизбежно накладывает отпечаток на вторую. Исследования психологов свидетельствуют, однако, о том, что профессиональное сознание – это наиболее независимая и наименее подверженная деформациям сфера человеческого сознания. Видимо, при условии целенаправленного формирования профессионально-педагогического сознания (том числе, например, освоения учителями и воспитателями норм педагогической этики), повышения его устойчивости к внешним воздействиям проблема гармоничного «сосуществования» религиозного и профессионального сознания педагога может быть успешно решена.

Вторая, не менее важная проблема, касающаяся непосредственно учителей и воспитателей, заключается в следующем: духовным воспитанием педагогов, которые осуществляют духовное воспитание школьников, в свое время никто не занимался. Это порождает вполне закономерный вопрос: а имеют ли право такие педагоги заниматься духовным воспитанием детей? И где взять развитых в духовном отношении педагогов, которые могли бы приняться за столь тонкое и ответственное дело и успешно его выполнить? Один из путей решения этой проблемы – повышение квалификации педагогических кадров. Другой путь, ни в коей мере не исключающий первый, связан с пониманием сущности духовного воспитания как совместного восхождения педагога и воспитанника к обозначенному ими идеалу. Такое понимание предполагает изменение не только воспитанника, но и воспитателя (принцип со-трансформации). Педагог не ведет воспитанника по пути духовного совершенствования, а продвигается по этому пути вместе с ним. Его задача – указать возможные варианты движения к вершинам духовности, дать в руки воспитанника инструмент самопознания и самосовершенствования, создать для него ситуации духовного саморазвития. И совсем не обязательно педагог окажется в плане духовного развития выше воспитанника. Правда, в православной педагогике понимание отношений между педагогом и воспитанником иное. Там существует понятие духовного наставничества, руководства со стороны воспитателя духовным развитием воспитанника. Такое руководство осуществляется при условии полного подчинения, «послушания» воспитанника воле духовного наставника. Но соотношение авторитарности и сотрудничества в области духовного воспитания – это совсем другая

проблема.

Третья проблема касается уже не педагога, а воспитанника. Как уже говорилось, одна из важнейших задач воспитателя – стимулировать духовное саморазвитие школьника, его духовные поиски в сфере взаимодействия с окружающим миром, ценностями, самим собой. Но направление этих поисков может оказаться (и часто оказывается) совсем не таким, как предполагалось изначально. В.В. Зеньковский отмечал, что духовность имеет не только светлую, но и темную сторону. Неумение различать эти стороны (а различать их зачастую не умеют не только школьники, но и взрослые люди, в том числе педагоги) может направить духовные поиски воспитанников в сторону оккультизма, деструктивных культов, занятий спиритизмом, полного игнорирования материального мира и его атрибутов, иначе говоря, заставить их искать такие пути постижения духовного мира, которые ведут к деформации, а то и полной деградации личности. Решению этой проблемы может помочь корректное использование многовекового опыта православной педагогики, где существуют эффективные, хотя и весьма специфические, «технологии» различения добра и зла в объективном мире (как материальном, так и духовном) и во внутреннем мире человека – достаточно вспомнить исповедь с ее принципами и приемами глубинного самоанализа и глубоким покаянием, ведущим к очищению и духовному возрождению человека.

Как видим, в сфере духовного воспитания вопросов гораздо больше, чем ответов. Однако уже в процессе выявления и формулирования проблем начинается поиск путей их решения. То, что на ту или иную проблему существует множество точек зрения, часто диаметрально противоположных, то, что предлагается множество путей их решения, часто взаимоисключающих, не только вносит определенный сумбур в педагогическое сознание на общественном и индивидуальном уровнях, но и предоставляет каждому педагогу возможность выбора. Такое состояние педагогического феномена вполне закономерно на ранних стадиях его включения в повседневную жизнь школы. Неудивительно поэтому, что сущность духовного воспитания, его содержание и технологии осуществления являются предметом острых дискуссий. Важно лишь, чтобы в процессе этих дискуссий не упускалось из виду такое свойство феномена духовного воспитания, как его целостность. Исходя из этого фундаментального свойства и следует выстраивать процесс духовного воспитания школьников.

Духовное воспитание как в православной, так и в светской педагогике можно рассматривать в четырех ракурсах:

– **как восхождение к Ценностям.** Это ракурс целеполагания. Именно исходя из системы ценностей, к которым приобщается ребенок в процессе духовного воспитания и которые совместно с ним осваивает педагог, формулируются цели духовного воспитания – как общие, так и индивидуальные для каждого воспитанника, а также задачи отдельного педагогического взаимодействия;

– **как восхождение к Культуре.** Это ракурс содержания духовного воспитания. Построение содержания духовного воспитания как «малой культуры», воссоздание атмосферы того или иного культурно-исто-

рического времени и пространства способствует органичному включению школьника в ту национально-культурную среду, которая питает его духовное развитие, осознанию им себя носителем, выразителем и творцом национальной и общечеловеческой культуры;

– **как восхождение к Себе.** Это ракурс условий организации духовного воспитания. Самопознание выступает необходимым условием осуществления осознанного выбора в ситуациях «кризиса существования», а сам выбор и продвижение по избранному пути – единственным способом перехода на более высокую ступень духовной зрелости. С этой точки зрения рассматриваются регулятивы поведения человека – совесть, чувство долга и др.;

– **как восхождение к Другому.** Это ракурс технологий. Духовное воспитание основано на единстве человека и мира, на свободном принятии Другого и на открытости для Другого. Следовательно, основное свойство методов, форм, технологий духовного воспитания – их диалогичность, направленность на взаимное изменение участников процесса духовного воспитания. Другие их особенности – эмоциональность, соотнесенность с формами социокультурного бытия, включенность в целостную воспитывающую среду.

Специфический характер духовного воспитания определяет и специфический подход к его проектированию. Прежде чем проектировать процесс духовного воспитания школьников, педагогу необходимо спроектировать собственную позицию в этом процессе, без чего невозможно совместное с воспитанником продвижение по пути духовного совершенствования.

УДК 37.0+316.7+18

О. Д. Олейникова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ

Кризис отечественного образования – часть современного социального системного кризиса. Сегодня становится очевидным снижение интеллектуального потенциала российского общества. Происходит деградация моральных качеств населения, без наличия которых не может существовать ни одна страна. Нынешнее поколение детей не восполняет поколение родителей ни в количественном, ни в качественном отношении.

Неэффективность образовательной и воспитательной деятельности общеобразовательных учреждений во многом связана с отсутствием целеполагающих приоритетов развития личности, что обусловлено неопределенностью ценностных ориентаций всего общества, неразработанностью программы преобразования России на ближайшую и дальнюю перспективы. Неолиберальные эксперименты в системе образования, называемые модернизацией, связаны, прежде всего, с введением рыночных принципов функционирования образовательного комплекса, имеющего изначально нерыночную природу. Необходимо определить образователь-

ную стратегию, наилучшим образом отвечающую человеческим ресурсам страны и ее культурным особенностям, четко обозначить социальный заказ системе образования.

Социальная роль образования ставится под сомнение, поскольку задачей образовательных реформ, проводимых в России, является приведение системы образования в соответствие с целями рыночной экономики, прежде всего, перевод ее на платную основу. Неприспособление образования к запросам рынка объективно приводит к квазиобразованности, поверхностности усваиваемых знаний, к примитивизации потребностей и утилитаризму, к разрушению эмоционально-ценностной сферы учащихся и учительства, что и обозначается как кризис духовности.

Кризисное состояние образования предопределено не только обстоятельствами недофинансирования, но и кризисом внешней для образования социокультурной среды, которая является носителем образцов для подражания как составных элементов самовоспитания личности, во многом определяющих мотивацию поведения и обучения человека. Речь идет о современных средствах массовой информации (СМИ), телевидении и рекламе, видео и книгоиздательстве, которые в совокупности, следуя установкам неолиберализма, отказались от главного принципа гуманистической культуры – ценностной иерархии. Идеалы нравственного совершенства, гражданского служения, патриотизма объявлены скучным анахронизмом, никто уже и не помышляет всерьез рассуждать «о доблести, о подвигах, о славе». Иначе, как пособничеством цинизму, нельзя не назвать большинство нынешних телешоу.

СМИ как часть культуры способны структурировать и организовывать социальную реальность. У телевидения, как одного из ведущих средств современной массовой информации, четыре функции – информационная, воспитательная, развлекательная и четвертая, являющаяся сверхзадачей любого СМИ – объединение аудитории. Подлинная культура призвана толпу, состоящую из разрозненных индивидов – социальных атомов, преобразовывать в народ с единым самосознанием. Значима роль системы СМИ и в формировании социальной солидарности и сплоченности, в воспитании патриотического духа общности и единства. Но нынешнее телевидение способствует, скорее, дезинтеграции, тем более что население объективно расколосось на тех, для кого показывают рекламу и на тех, кому то, что она показывает, недоступно. Возникший ныне экзистенциальный вакуум, т. е. ценностную и смысложизненную пустоту, современные СМИ заполняют продукцией, ведущей к прогрессирующему опустошению народного духа и обесмысливанию национального бытия. По-прежнему осуществляется дискредитация русских побед, русских героев, русской истории. СМИ постоянно демонстрируют поражающее бесчувствие к участи своих соплеменников – на телевидении, к примеру, информация о террористических актах перемежается рекламой прокладок.

Предлагается новый эталон жизненного успеха. Вопрос о выборе и обоснованности выбора в условиях, когда всеобщим критерием человеческого поведения становится личная выгода, решается в пользу принципа гедонизма: «стремись к удовольствию и избегай страданий». Происхо-

дит закабаление установкой на прибыль любой ценой. Провозглашается в качестве нормы положение о том, что в период первоначального накопления капитала успех сопутствует отпетым негодяям. Хочешь преуспеть в жизни, пополни их ряды. Цинизм отождествляется с толерантностью, т. е. терпимостью к любой подлости и готовности к любой мерзости, лишь бы она сулила удачу. На смену героям «без страха и упрека» – рыцарям чести – пришли антигерои – путаны, киллеры, братки, «звезды» шоу-бизнеса с нетрадиционной сексуальной ориентацией и ненормативной лексикой.

Современные СМИ объективно превратились в основного поставщика духовной пищи для широких масс. Но эта пища чаще всего не является доброкачественной, а некоторые ее порции можно обозначить как отраву. Восемьдесят лет назад русский ученый Владимир Кузьмич Зворыкин создал первый телевизор, но перед своей смертью – а прожил он 94 года – он проклял свое детище: «Я в ужасе от пошлости и сцен насилия, которые пришли в наши дома вместе с голубым экраном!». Действительно, телевидение прославляет и легализует преступное деяние, романтизирует зло, называя это прогрессом и свободой, провоцируя жестокость в повседневной жизни. Телевидение сегодня являет собой показательный пример аннигиляции культуры, поскольку именно оно способствует тому, что низменные качества человеческой души приобретают характер этической нормы.

Эстетизация насилия развращает сознание, приучая к мысли, что с его помощью можно решать многие проблемы. Насилие вирулентно, т. е. заразно, болезнетворно. Это подтвердили своими исследованиями многие зарубежные и отечественные психологи. Но даже чрезвычайно агрессивный фильм не спровоцирует усиливающуюся агрессию мысли и моторные реакции, если насилие в нем будет подано как нечто отвратительное и осуждаемое. К примеру, новости о казненном убийце способны привести к кратковременному спаду уровня убийств в стране. Ныне агрессия на телеэкране провоцирует реальную жестокость, поскольку преподносится без должного осуждения, хладнокровно, как норма жизни. Поэтому фиксируется прямая связь между насилием на телеэкране и ростом агрессивности и преступности в обществе. Многие, нарушая закон, подражают телевизионным персонажам, учатся самой технологии преступлений. Это доказано экспериментально. Современное российское телевидение культивирует мораль гедонизма, эгоизма и садизма. Подростки все увиденное на телеэкране воплощают на практике в подворотне.

Развитие духовной культуры в целом ставится на коммерческую основу, т. е. она рассматривается как фрагмент рыночного производства. По мнению директора НИИ комплексных социальных исследований В.Е. Семенова, сейчас наше «телевидение – опиум для народа». Героизация порока выступает в качестве неявной идеологии СМИ и ее информационной политики. Владимир Крупин на этот счет выразился весьма определенно: «Время атеизма сменилось на время сатанизма, а сатане главное – свергать людей в преступления». На смену прежним героям труда пришли сексуально раскрепощенные персонажи из «Большой стирки» и «Семьи», «Окон» и «Куша». Эти проекты приносят большие доходы

их создателям. К примеру, производство каждой программы «Большой стирки» обходится в \$20 тыс. Всего в «Стирке» три рекламных блока по четыре минуты. Стоимость одной минуты рекламы – \$96 тыс. «Большая стирка» выходит 20 раз в месяц. Таким образом, ежемесячно она приносит прибыль в \$ 11,6 млн.

Современные СМИ – пропагандисты и агитаторы сексуальной революции. Телевизионные проекты «Окна» и «Семья» иначе как провокационными и назвать нельзя. Этический плюрализм и моральная вседозволенность не освобождают чувства, но выхолащивают и дегуманизируют их. Прежде традиционные культурные запреты на сексуальную распущенность способствовали одухотворению страсти, придавали ей дополнительную остроту и глубину, а в эпоху сексуальной революции немыслимы Ромео и Джульетта, Татьяна Ларина и Лиза Калитина.

Рекламируемая сексуальная свобода деморализует в равной мере и публику, и создателей потребительского искусства. Композитор Александр Журбин отмечал, что в шоу-бизнесе критерий сексуальной ориентации приравнивается к критерию профессионализма. В США, по его свидетельству, сферы моды и шоу-бизнеса заняты исключительно людьми нетрадиционной сексуальной ориентации. Человеку нормальной ориентации там просто не дают работать. Такого рода тенденция наметилась и у нас.

Шоу-бизнес, ставший крупномасштабным зрелищным промыслом, завораживает красивой жизнью и приучает зрителей к мысли, что цель оправдывает средства. Программы «Фабрика звезд» и «Как стать звездой» заражают вирусом, называемым «слабое звено», смысл которого хладнокровно озвучивает Мария Киселева. Телеведущая демонстрирует презрение к человеческому достоинству – и не только чужому, но и своему собственному. Нет просветляющей мысли о самоценности человеческой личности. Юный человек, не имеющий достаточного жизненного опыта, черпает свою поведенческую мотивацию из ТВ, порой путая реальность с действительностью.

Эскапизм современного телевидения – в его уходе от действительности. Поскольку нынешнее существование нацелено на успех, то молодое поколение искренне верит, что не труд – источник всякого богатства, а удача. Эталон жизненного успеха тиражирует реклама – «оттянись со вкусом!», формируя потребительско-приобретательское сознание.

В задачи рекламы входит, с одной стороны, постоянное стимулирование потребностей, задаваемых рынком, а с другой – формирование «стандартизированного» человека с конформистским сознанием, т. е. культивирование приобретательских потребностей в массовом масштабе. «Рекламная индустрия» формирует, как ей и положено, потребительские настроения, устремления, образы, которые переводятся на язык искусственно создаваемых социальных символов престижа, успеха, процветания. Эти символы превращают навязанные извне культурные стандарты во внутренние потребности и убеждения людей.

Реклама выполняет функции идеологии общества потребления, поскольку ее воздействие на сознание массового человека основывается на механизме социально-психологической сублимации сферы чисто ма-

териальных интересов в область идеологических установок. Коммерческая реклама не ограничивается воспитанием потребительских привычек, она активно вмешивается в духовную жизнь людей, становясь одним из основных средств формирования культурных стереотипов и ценностных ориентиров.

СМИ и реклама во многом определяют духовную атмосферу современного общества. Из нашей молодежи телевидение воссоздает подобие римской черни, которая работать решительно не желала. Поэтому будущее может оказаться в руках идейных тунеядцев, жаждущих дармового хлеба и кровавых зрелищ. Это опасно, поскольку деморализованная масса эпохи социального распада, «жадная, бездуховная, противогосударственная, не знающая родины или забывающая ее» [1] не способна на подвиг созидания. Происходит перестройка массового сознания, сопровождаемая определенной ломкой традиционных принципов поведения и морали и оформлением особого типа потребительской психологии, что являет собой неизбежную реакцию на изменившиеся условия жизнедеятельности людей в связи с развитием рыночных отношений. В основе ее лежит резкое падение престижа трудовой деятельности в глазах подрастающего поколения. Сфера общественно-полезного труда теряет свое первоначальное значение и прежнюю привлекательность, потому что для подавляющей массы молодых людей в современной России их производственная деятельность на полях, фермах и заводах не является больше поприщем, способным обеспечить им достойное существование.

«Работа избавляет нас от трех великих зол: скуки, порока, нужды», – заметил мудрый Вольтер. У нас в России иная социальная ситуация. Даже сверхнапряженный труд уборщицы, медсестры, библиотекаря, учителя, работающих на две с лишним ставки, от нужды не избавляет. А наша заработная плата в промышленности в пять-семь раз ниже пособия по безработице, выплачиваемого в западных странах.

Сейчас профессионализм и трудолюбие сами по себе не гарантируют в гуманитарной сфере ничего, даже простого физического выживания, не говоря уже о социальной престижности. Высокая социальная и моральная роль педагога ставится под сомнение его мизерной оплатой труда. «Как показал недавний социологический опрос преподавателей, проводившийся в вашей стране, – пишет в предисловии к русскому изданию книги «Вклад в будущее: приоритет образования» Жак Аллак, директор Международного института планирования образования ЮНЕСКО, – 24,95 процента респондентов заявили о готовности поменять специальность или место работы при первой возможности, а 75,7 процента недовольны низкой зарплатой». Основной причиной осуществившейся феминизации отрасли является низкая заработная плата школьных педагогов, ибо она может быть только вспомогательной, так как не обеспечивает прожиточный минимум семьи. В результате сегодня доля мужчин среди учителей – 15 процентов. И это при том, что в развитых странах профессия учителя, ввиду ее высоких психологических и физических энергозатрат, считается и является традиционно мужской.

Прослеживается насаждение убежденности в абсолютной ценности индивидуальных проблем по сравнению с коллективными, убежден-

ности, базирующейся на том, что в условиях доминирования рыночных отношений коллективизм есть лицемерие. Но важно осознание того, что возможен не только эгоистический индивидуализм, но также индивидуализм, ориентирующийся на альтруистические и гуманистические ценности. Такой индивидуалист, скорее, стоик, утверждающий идеал духовного сопротивления враждебным ему внешним обстоятельствам всеобщего растления, рвачества и моральной деградации. Он способен оставаться праведником в атмосфере продажности и всеобщего бесчестия. Такой человек создает одним фактом своего присутствия в мире новые ценностные ориентиры на его гуманизацию. Сегодня таких людей нужно назвать поименно. Это писатель Валентин Распутин, философ Александр Корольков, детский врач Рошаль, ректор МГУ В. Садовничий и другие, которых, к сожалению, мы не видим на телевизионном экране.

Русский философ И.А. Ильин отмечал, что сущностной характеристикой смутного времени является «продажность». И «чем больше эта смута углубляется и укореняется, тем более люди отвыкают от служения и тем чаще и беззастенчивее они помышляют о добыче», интересуются «своим материальным прибытком или иным лично-житейским выигрышем» и важнейшим вопросом жизни становится «свое преуспеяние» [2]. Современная социокультурная среда агрессивна, поскольку ориентирует именно на «продажность». Альтернативой ей может стать образование, ориентированное на формирование патриотических ценностей «служения» своему народу и своему Отечеству. Именно «служение делает человека непродажным», – утверждает И.А. Ильин.

Образование и НТП – главные двигатели современной цивилизации. Национальная доктрина образования является одной из составляющих концепции национальной безопасности. Наибольших технологических прорывов и экономических успехов удалось достичь тем странам, в которых вложения в человеческий капитал происходили по линии целевых инвестиций, когда обучение, переобучение, повышение квалификации осуществляются в самом процессе непрерывной модернизации производства. В этом случае формируются инициативные и высокоспециализированные кадры, обеспечивающие лидерство на определенных направлениях научно-технического прогресса. Образование, таким образом, понимается как инструмент и результат социально-политической модернизации. Ныне в центре производственного, предельно информатизированного, процесса находится высококвалифицированный творческий человек, заинтересованный не только в своем профессиональном росте, но и в личностном вкладе в процветание Родины, в служении ее благу. Создания условий формирования такого человека – главная задача системы образования.

Литература

1. **Ильин, И.А.** Собр. соч.: в 10 т. / И.А. Ильин; сост., вступ. ст. и комм. Ю.Т. Лисицы. – М.: Русская книга, 1996. – Т.1. – С.189.
2. **Ильин, И.А.** Собр. соч.: в 10 т. / И.А. Ильин ; сост., вступ. ст. и комм. Ю.Т. Лисицы. – М.: Русская книга, 1997. – Т.6, кн.3. – С. 259.

РАЗДЕЛ XI В ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

АННОТАЦИИ ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА, КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

Диссертационный совет Д 212.172. 01 при Новосибирском государственном педагогическом университете, г. Новосибирск

Бунин Сергей Викторович. «Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач (на материале Военного института внутренних войск МВД России)». Научный руководитель профессор В.А. Беловолов.

Сконструирована и экспериментально подтверждена модель совершенствования профессиональной подготовки будущих офицерских кадров к выполнению служебно-боевых задач, рассматриваемая как сложная система, включающая в себя взаимосвязанные блоки: целевой (призван формулировать основные цели функционирования данного процесса); потребностно-мотивационный (создает побудительную и направляющую базу для совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач); содержательно-деятельностный (интегрирует требования предстоящей профессиональной деятельности будущих офицеров, возможности военного учебного заведения по профессиональной подготовке будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач); оценочно-результативный (оценивает результативность работы по совершенствованию профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач); разработаны критерии, показатели, уровни готовности будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач: мотивационно-ценностный (осознание важности профессии офицера, социальная ответственность, интериоризация нормативных предписаний в сферу личностных ценностей, объективность, самообладание); когнитивный (знание и понимание основных военно-профессиональных понятий и норм, необходимых для данного вида деятельности); волевой (стремление и внутренняя готовность личности офицера к развитию профессиональной культуры, стремление к самосовершенствованию и самореализации, способность проявить духовный иммунитет к совершению противоправных действий); поведенческий (разумно, сознательно, критично выполнять профессиональные действия, творчески решать профессиональные задачи, организовывать морально-психологическую подготовку военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач, способность брать на себя ответственность в сложной служебно-боевой обстановке); выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки будущих офицерских кадров к выполне-

нию служебно-боевых задач: актуализация морально-психологических качеств будущего офицера; обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и курсантов, использование интерактивных форм обучения; формирование профессиональных умений будущего офицера для достижения практических результатов при выполнении служебно-боевых задач; практико-ориентированная направленность профессиональной подготовки будущего офицера к выполнению служебно-боевых задач. Углублена теоретико-методологическая основа процесса профессиональной подготовки будущего офицера к выполнению служебно-боевых задач за счет выделения и обоснования новых динамических характеристик, связанных со спецификой воинской профессиональной деятельности, обеспечивающих личностно-профессиональный рост офицера; обогащена теория профессиональной подготовки военных кадров за счет системного анализа изучаемого явления, разработки и экспериментального подтверждения модели совершенствования профессиональной подготовки будущих офицерских кадров к выполнению служебно-боевых задач, определения критериальной базы исследования; раскрыта логика процесса совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач, представляемого в виде последовательного прохождения курсантами адаптационного, стабилизационно-развивающего и итогового этапов обучения, что обеспечивает позитивную динамику профессиональной подготовки военных кадров.

Кудинов Андрей Владимирович. «Гендерные особенности проявления организованности в юношеском возрасте». Научный руководитель профессор С.П. Беловолова.

Выявлены общие и специфические признаки в проявлении организованности у девушек и юношей, а также трудности в реализации данного свойства.

Выявлены гендерные различия в психологической структуре, раскрывающие связи и отношения между инструментально-стилевыми и мотивационно-смысловыми признаками данного свойства.

Установлены различия в связях и отношениях между переменными организованности у юношей и девушек, свидетельствующие о гендерной специфике в психологической структуре данного качества. Результаты исследования позволяют разработать подходы и составить программы развития данного свойства с учетом гендерных особенностей личности.

Гендерные особенности организованности проявляются в специфических связях переменных в структуре данного свойства.

Социально-значимые ценности девушек определяют их социоцентрическую направленность поведения, сопровождающуюся активной регуляцией.

Характерной особенностью организованности у юношей выступает эгоцентрическая мотивация, обусловленная самоактуализацией.

Орлова Лилия Владиславовна. «Системные факторы развития умственных способностей личности». Научный руководитель профессор В.Г. Леонтьев.

Общие умственные способности как устойчивые свойства личности и основа успешного выполнения учебной деятельности представляют собой сложное интегральное образование мыслительных и мнемических способностей и проявляются в уровне развития речевого и пространственного мышления, в способностях к абстрагированию, образованию понятий и умозаключений, в вычислительных способностях, в способностях к логическому и динамичному запоминанию.

Уровень развития умственных способностей положительно связан с эмоциональной стабильностью, сензитивностью, уровнем субъективного контроля в сфере учебной деятельности и значимых ситуациях, со стремлением к саморазвитию. Наиболее тесная связь уровня развития умственных способностей прослеживается со способностью к самоуправлению и стремлением к достижению.

Уровень развития умственных способностей обусловлен положительным влиянием таких системных факторов, как способность к самоуправлению и мотив достижения. Стремление к достижению успеха, осознанное управление собственным поведением и деятельностью в сложной ситуации ориентируют человека на творческий поиск новых решений, целей, средств самоконтроля, что требует оптимального использования интеллектуального потенциала и способствует повышению продуктивности деятельности.

Основу саморегуляции и самоуправления составляют не только свойства темперамента, но и особенности мотивационно-потребностной сферы, в частности, мотивы саморазвития, достижения, овладения профессией, приобретения знаний.

Аллахвердян Светлана Рубеновна. «Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки личности (на материале подросткового возраста)». Научный руководитель доцент Н.Я. Большунова.

Показана роль референтного общения как фактора развития самооценки в учебной деятельности старших подростков, выявлены условия и средства развития самооценки в процессе референтного общения. Теоретически и экспериментально обоснована возможность формирования адекватной самооценки в процессе развития референтного общения в психотренинговой деятельности. Разработана система психологических тренингов. Выявлены значение референтного общения в развитии самооценки и условия формирования адекватной самооценки в процессе референтного общения у старших подростков. Показано влияние самооценки и референтного общения на успех учебной деятельности старших подростков.

Диссертационный совет Д 212.306. 02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Ушницкая Александра Егоровна. «Формирование организационной культуры коллектива младших школьников». Научный руководитель профессор М. Н. Гермогенова.

Организационная культура коллектива младших школьников как социально-педагогический феномен является понятием, включающим в себя совокупность норм, ценностей, традиций, правил, регулирующих деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива.

Процесс формирования организационной культуры коллектива младших школьников связан с их личностными характеристиками, являющимися основой готовности к обучению в новых условиях школы.

Содержание образовательной программы «Культура организаторской деятельности младших школьников» способствует «освоению, усвоению и присвоению» основных артефактов организационной культуры коллектива.

Модель формирования организационной культуры коллектива младших школьников рассматривается на основе трехуровневого подхода: объективного (культура среды), объект-субъектного (ценности, традиции) и субъективного (система отношений).

Никитина Анастасия Егоровна. «Социально-педагогические условия физического воспитания студентов в группах лечебной физкультуры». Научный руководитель профессор Н. Д. Неустроев.

Теоретически и практически обоснованы социально-педагогические условия, обеспечивающие формирование у студентов с ослабленным здоровьем умений и навыков активных занятий физической культурой в лечебных группах; организация групп лечебной физкультуры как эффективной формы оздоровления студентов с ослабленным здоровьем; формирование у студентов мотиваций, навыков и умений к самостоятельной физической активности как эффективного средства самореабилитации после тех или иных заболеваний, травм и операций; контроль и коррекция физической нагрузки, физического состояния, самоорганизации как основных методов индивидуально-дифференцированного воспитания и обучения, самореабилитации студентов с ослабленным здоровьем; на основе анализа заболеваемости студентов определены причины, влияющие на ослабление их организма; разработана система комплексной диагностики физического состояния, которая позволяет проследить физическое развитие, выделить проблемные зоны, выявить эффективность коррекционной, оздоровительной и развивающей работы со студентами с ослабленным здоровьем.

Васильева Светлана Герасимовна. «Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер». Научный руководитель профессор Н. Д. Неустроев.

Определены организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер, предполагающие реализацию компетентностного и личностно-деятельностного подходов к организации образовательного процесса в медицинском колледже на основе интегрированного преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин, использования комплекса активных форм и методов профессиональной подготовки.

Разработана функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих медицинских сестер, включающая структуру деятельности и содержание профессиональной компетентности, раскрывающая психологическую готовность к профессии с соблюдением этико-деонтологических принципов, позволяющая наиболее полно конкретизировать требования, предъявляемые к специалисту на основе Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, с учетом современного качественного медицинского обслуживания, социально-экономических и регионально-климатических условий Крайнего Севера. Использование особенностей взаимодействия педагогов, студентов и пациентов на основе принципов гуманизма, связи с практикой и интеграции знаний придает процессу формирования профессиональной компетентности практико-ориентированную направленность.

Диссертационный совет Д 212.011. 01 при Барнаульском государственном педагогическом университете, г. Барнаул

Прокопович Юлия Александровна. «Педагогическая система формирования общеучебных умений и навыков первоклассников на основе мотивационного программно-целевого управления». Научный руководитель профессор И.К. Шалаев.

Педагогическая цель формирования общеучебных умений и навыков первоклассников декомпозируется в дерево целей и обеспечивается специфическими процедурами ее интериоризации.

Содержание педагогической системы определяется нормами-образцами учебной деятельности в соответствии с деревом целей формирования общеучебных умений и навыков первоклассников.

Социально-психологическая стратегия и социально-психологическая тактика обогащают педагогические коммуникации в реализации норм-образцов формирования общеучебных умений и навыков первоклассников.

Оценка уровня сформированности общеучебных умений и навыков первоклассников достигается на основе авторских критериальных характеристик и квалиметрических правил.

Савина Ирина Анатольевна. «Психологическая компетентность менеджеров как фактор эффективности их деятельности в условиях реорганизации компании». Научный руководитель профессор Л.Д. Демина.

Психологическая компетентность личности менеджера есть системное образование, выступающее важным фактором эффективности деятельности менеджеров в условиях реорганизации компании и включающее в свою структуру когнитивный, мотивационный и рефлексивный компоненты.

В условиях реорганизации компании происходит трансформация профессиональных функций менеджеров среднего звена, связанная с оптимальным использованием и развитием человеческих ресурсов. Успешное выполнение выделенных функций требует высокого уровня развития психологической компетентности.

Ведущими факторами эффективности деятельности менеджеров в условиях реорганизации компании выступают уровень развития психологической компетентности и, прежде всего, особенности мотивационного компонента (преобладание внутренней мотивации над внешней и ориентация на профессиональное совершенствование), наличие значимых положительных связей между мотивационным, рефлексивным и когнитивным компонентами.

Обучающие семинары являются действенным инструментом развития психологической компетентности менеджеров в условиях реорганизации. В результате их проведения в структуре психологической компетентности устанавливаются специфические взаимосвязи между ее компонентами, которые в конечном итоге определяют эффективность деятельности руководителей.

Эффективным способом активизации мотивационного компонента психологической компетентности менеджеров среднего звена является применение в работе кадровой службы групповых форм работы с использованием агрессивных технологий.

Шаховалова Елена Геннадьевна. «Преемственность начальной и средней школы в процессе формирования речевой культуры учащихся». Научный руководитель профессор А.Н. Орлов.

Речевая культура определяет специфику речевой деятельности учащихся на этапах обучения начальной и средней школы. Педагогическое (субъект-субъектное) взаимодействие, осуществляемое между педагогами начальной и средней школы, позволяет системно, целостно, последовательно развивать нормативный, содержательный, коммуникативный и этический компоненты речевой культуры учащихся.

Разработаны модель и технология реализации преемственности начальной и средней школы в процессе формирования речевой культуры учащихся, включающие целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты.

Формирование речевой культуры учащихся, осуществляемое на основе принципов преемственности, интеграции, координации, диатропичности, позволяет не только разрешать противоречия, возникающие между этапами, но и обеспечивать преемственность в целях, содержании, формах, методах обучения.

Основными условиями осуществления преемственности формирования речевой культуры школьников являются психолого-педагогические (психологическая готовность ребенка к переходу в основную школу); пропедевтические (изучение наиболее сложных тем); педагогические (субъект-субъектное взаимодействие между педагогами начальной и средней школы, единство и преемственность в оценивании языковой стороны уроков в начальной и основной школе) и дидактические (восполнение пробелов в знаниях, умениях, языковой, речевой, коммуникативной компетенции учащихся, мониторинг уровней сформированности речевой культуры школьников).

Поскотинова Ольга Николаевна. «Реализация принципов обучения средствами историко-библиографического подхода». Научный руководитель профессор А.Н. Крутский.

Дидактическая основа применения историко-библиографического подхода к реализации принципов обучения включает три взаимодействующих компонента: целевой, ориентированный на выбор функций историко-библиографического подхода, способствующих реализации конкретного принципа обучения; содержательный, регулирующий выбор содержательных элементов историко-библиографического подхода и их классификацию в соответствии с поставленной дидактической целью; технологический, обеспечивающий рациональное включение содержательных элементов историко-библиографического подхода в содержание обучения.

Технология реализации принципов обучения средствами историко-библиографического подхода базируется на следующих элементах: постановка дидактической цели, поиск единиц историко-библиографической информации, библиографические действия по организации их системы, отбор необходимого содержания, организация комплекса рациональных методов использования, контроль реализации принципов обучения, регулирование и коррекция процесса реализации принципов обучения.

Диссертационный совет Д 212.088. 02 при Кемеровском государственном университете, г. Кемерово

Дерябина Наталия Владимировна. «Педагогические условия формирования познавательной активности студентов в воспитательно-образовательном процессе технического вуза». Научный руководитель профессор Н.Э. Касаткина.

Обоснована необходимость целостного подхода к формированию познавательной активности студентов технического вуза, который характеризуется единством обучающей, практической, научно-проектной деятельности студентов; уточнено понятие «познавательная активность студента», под которым понимается интегративное качество личности, обеспечивающее готовность к самостоятельной деятельности по приоб-

ретению новой информации, выделению научных проблем и поиску путей их решения, умение применять приобретенные знания для решения новых проблем и выполнять познавательные действия, направленные на достижение проектных результатов; определены предпосылки формирования познавательной активности студентов технического вуза:

- управление познавательной деятельностью студентов в зависимости от уровня его профессиональной подготовки и мастерства преподавателя;
- оптимальное уплотнение и увеличение информационной емкости времени на учебных занятиях;
- повышение удельного веса самостоятельной работы в воспитательно-образовательном процессе вуза;
- организация самостоятельной работы студентов и методически грамотное осуществление руководства этим процессом и др.

Выделены факторы, влияющие на формирование познавательной активности студентов:

- внешние *процессуальные* (включающие работу преподавателя со студентами, проведение аудиторных и внеаудиторных занятий и др.), *действительно-практические* (включающие вовлечение студентов в различные виды образовательной деятельности, волонтерское движение, работу строительных отрядов и др.); *общие* (включающие в себя знакомство со специалистами определенных областей производства, влияние родителей, средств массовой информации) и др.;
- внутренние *интеллектуальные* (выражающие осознание студентом цели обучения, его личностной и общественной значимости, интерес к знаниям, аудиторной и научно-проектной деятельности), *эмоциональные* (выражающие отношение к процессу обучения, эмоциональное состояние); *волевые* (выражающие побуждение к деятельности по достижению поставленной цели) и др.;

Разработана педагогическая модель формирования познавательной активности студентов технического вуза, включающая следующие компоненты организационно-методического обеспечения: цели, функции, принципы, содержание деятельности, формы, методы, средства, критерии.

Определены пути формирования познавательной активности студентов технического вуза: формирование познавательной активности студентов в аудиторной деятельности; научно-проектная деятельность как один из путей формирования познавательной активности студентов; подготовка преподавателя технического вуза к деятельности по формированию познавательной активности студентов; определены педагогические условия формирования познавательной активности студентов технического вуза: необходимость изучения предпосылок и факторов, влияющих на формирование познавательной активности студентов, разработка и реализация педагогической модели формирования познавательной активности студентов в воспитательно-образовательном процессе технического вуза, определение путей формирования познавательной активности студентов.

Кокорина Ирина Николаевна. «Развитие познавательной самостоятельности студентов вуза как условие их подготовки к будущей профессиональной деятельности». Научный руководитель профессор Н.Э. Касаткина.

Выделены особенности подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности: последовательность проведения гуманизации, фундаментализации и профессионализации образования в вузе; необходимость интеграции гуманитарных и специальных знаний; актуальность развития у студентов творческого воображения и системного мышления; умения принимать самостоятельные решения; значимость овладения студентами гуманитарной, технической и экологической этикой и др. Разработана и реализована педагогическая модель подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности, включающая цели подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности (психологические, дидактические, воспитательные); функции (обучающие, развивающие, воспитывающие); содержание деятельности (поисковый этап, этапы констатирующего и формирующего эксперимента); формы (организации учебного процесса, научно-исследовательской деятельности, внеаудиторной деятельности); методы (диагностики, обучения, организации деятельности, контроля и самоконтроля); средства (учебные комплексы, технические средства обучения); критерии (когнитивный, эмоциональный, деятельностный, волевой) и показатели подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности; определены и экспериментально проверены пути и средства развития познавательной самостоятельности студентов вуза как условия их подготовки к будущей профессиональной деятельности: организация аудиторной и внеаудиторной деятельности, использование педагогических технологий, координация элементов научно-исследовательской работы.

Айкина Наталья Владимировна. «Управление сельской школой в процессе ее реструктуризации». Научный руководитель профессор Н.Э. Касаткина.

Особенности реструктуризации сельской школы и закономерности появления вариативных видов образовательных учреждений обуславливаются спецификой сельской школы России; на современном этапе ее развития: видовое разнообразие сельских школ; малочисленность учащихся; зависимость деятельности сельской школы от места расположения и социально-экономического потенциала окружения; безальтернативность у сельских школьников и родителей выбора школы в социальном пространстве; большее участие школьников в сельскохозяйственном труде; отсутствие в селе дошкольных и дополнительных образовательных учреждений; тесная связь сельской школы с сельскохозяйственным производством; полифункциональность деятельности сельского учителя; низкая материальная обеспеченность сельского учителя и др. и основываются на выявлении внешних и внут-

ренных факторов, влияющих на управление сельской школой в процессе ее реструктуризации:

– *внешние факторы*: геоэкономическое и социальное положение региона; уровень развития экономики, промышленного и сельскохозяйственного производства, социальной сферы и, следовательно, уровень доходов населения, демографическая, экологическая, образовательная, культурная, социальная ситуация функционирования школы; народно-национальные, историко-культурные, хозяйственные, религиозно-нравственные традиции региона; качество жизни людей в регионе и др.;

– *внутренние факторы* (педагогические): выбор организационно-педагогической структуры деятельности школы, модели организации образовательного процесса; отбор содержания регионального и школьного компонентов учебного плана, содержания образования учащихся на основе ценностей социума; выбор педагогических технологий, организационных форм учебной и внеучебной деятельности, дополнительного образования с учетом наполняемости классов, социального и национального состава учащихся, их состояния здоровья, воспитательно-образовательного потенциала окружающей среды; характер взаимодействия школы со средой ближайшего окружения; конструирование системы подготовки учащихся к сельскохозяйственному труду на основе производственного и сельскохозяйственного потенциала области, его потребностей в трудовых ресурсах; конструирование модели формирования жизненных планов сельских школьников с учетом интересов учащихся, их родителей, потребностей региона и др.; определение организационно-педагогических условий управления сельской школой в процессе ее реструктуризации, включающих в себя разработку и реализацию педагогической модели управления сельской школой; внедрение в него новых педагогических технологий, использование результатов управления сельской школой в процессе ее реструктуризации в регионе.

Иванец Нина Витальевна. «Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза». Научный руководитель доцент Н.А. Ложникова.

Профессиональное становление начинающих преподавателей вуза усматривается нами как динамичный процесс, в ходе которого происходят качественное преобразование их профессионально значимых личностных характеристик, профессиональных знаний, умений и навыков организовывать деятельность студентов, стиля общения и взаимодействия с ними.

В процессе профессионального становления начинающих преподавателей выделяются уровни его сформированности: интуитивный, репродуктивный, продуктивный.

Начинающие преподаватели, работающие *на интуитивном уровне* профессионального становления, характеризуются недостаточными психолого-педагогическими знаниями и недостаточным опытом педагогической деятельности. Критериями и показателями сформированности данного уровня профессионального становления выступают:

– *профессионально значимые личностные характеристики*: низкий уровень их сформированности, зачастую неадекватная самооценка (завышенная или заниженная), направленность на импульсивный характер педагогической деятельности;

– *психолого-педагогические знания*: недостаточные или их отсутствие;

– *педагогические умения, педагогическая техника*: низкий уровень сформированности или отсутствие психолого-педагогических умений;

– *стиль общения*: непоследовательная реализация разных стилей общения, основанная только на интуиции.

Начинающие преподаватели, работающие *на репродуктивном уровне* профессионального становления, имеют психолого-педагогические знания, но еще не имеют достаточного опыта педагогической деятельности. Критериями и показателями сформированности данного уровня профессионального становления являются:

– *профессионально значимые личностные характеристики*: средний уровень их сформированности, зачастую неадекватная самооценка (заниженная), направленность на репродуктивный характер педагогической деятельности;

– *психолого-педагогические знания*: средний их уровень;

– *педагогические умения, педагогическая техника*: средний уровень сформированности психолого-педагогических умений;

– *стиль общения*: копирование наиболее понравившегося стиля общения, отсутствие импровизации в применении способов и приемов общения.

Для начинающих преподавателей, работающих *на продуктивном уровне* профессионального становления, характерно наличие как психолого-педагогических знаний, так и опыта педагогической деятельности. Критериями и показателями сформированности данного уровня профессионального становления являются:

– *профессионально значимые личностные характеристики*: относительно высокий уровень сформированности всех профессионально значимых личностных характеристик, адекватная самооценка, направленность на продуктивный характер педагогической деятельности;

– *психолого-педагогические знания*: относительно высокий их уровень;

– *педагогические умения, педагогическая техника*: относительно высокий уровень сформированности психолого-педагогических умений;

– *стиль общения*: частичное копирование наиболее понравившегося стиля общения. Отказ от точного следования инструкции, плану, присутствуют элементы импровизации в применениях способов и приемов общения.

Достижение каждого уровня профессионального становления происходит в три этапа: *диагностический, практический и оценочно-корректировочный*.

Педагогическими условиями профессионального становления начинающих преподавателей вуза являются: изучение профессионально значимых характеристик личности начинающих преподавателей вуза

с целью их профессионального становления; осуществление психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей вуза по их профессиональному становлению; деятельность наставников по оказанию практической помощи начинающим преподавателям в решении профессиональных задач; мониторинг результатов профессионального становления начинающих преподавателей вуза.

Кулебакина Наталья Николаевна. «Совершенствование профессиональной подготовки студентов вуза на основе информационно-компьютерной технологии». Научный руководитель доцент Т.Б. Игонина.

Предпосылками использования ИКТ с целью совершенствования профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения являются: совмещение обучения и работы студентами заочной формы обучения; сессионная организация обучения; ограниченное пребывание студентов на сессии в виду отказа работодателя в оплате труда на период сессии; требования рынка труда в квалифицированных и конкурентоспособных специалистах с высшим образованием, владеющих ИКТ; наличие компьютерной техники у студентов заочной формы обучения, проживающих в отдаленных районах, и невозможность их прибытия на индивидуальные очные консультации; изменение социального и профессионального статуса после окончания вуза на современном этапе развития общества.

Возможности вуза в использовании ИКТ в профессиональной подготовке студентов заочной формы обучения оказывают влияние на интенсификацию процессов личностного и интеллектуального развития и нацелены на удовлетворение потребностей студентов заочной формы обучения в разнообразных образовательных услугах на основе ИКТ, позволяющих достичь достаточно быстрой профессиональной переориентации, саморазвития; организацию на основе ИКТ гибкой системы обучения, способствующей совершенствованию качественной профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения, отвечающей запросам современного рынка труда на специалистов, владеющих ИКТ; возможность организации довузовской подготовки на основе ИКТ, направленной на формирование интереса старших школьников к профессиям филиала вуза; открытие новых направлений и специальностей на основе ИКТ, ориентированных на рынок труда региона с учетом его особенностей.

Использование ИКТ в профессиональной подготовке студентов заочной формы обучения на основе предложенной модели способствует формированию у студентов умений синтезировать знания; осознавать задачи саморазвития – совершенствования мышления, воли, критичности суждений, быстроты реакции в критической производственной ситуации и других качеств личности. Усвоение студентами знаний на основе ИКТ в единстве с овладением приемами умственной деятельности (поиска и сбора информации, анализа, синтеза, абстрагирования и др.) оказывает стимулирующее влияние на состояние всех компонентов профессиональной подготовки, при этом определяющим фактором будет способность самой личности работать над собой, т. е. способность к самосовершенс-

твованию, самообразованию, самовоспитанию и развитию метапрофессиональных качеств личности.

Педагогическими условиями совершенствования профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения на основе ИКТ являются: создание информационно-компьютерной среды для профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения; реализация педагогического взаимодействия в профессиональной подготовке студентов вуза заочной формы обучения на основе ИКТ; изучение результативности профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения на основе ИКТ.

Электронный комплекс как научно-методическое средство совершенствования профессиональной подготовки студентов вуза заочной формы обучения обеспечивает интенсификацию процесса обучения.

Лозован Любовь Ярославовна. «Формирование коммуникативных умений младших школьников». Научный руководитель профессор Т.И. Шалавина.

Формирование коммуникативных умений младших школьников является целостным процессом поэтапного включения их в практико-ориентированную коммуникативную деятельность на основе реализации дифференцированного и индивидуального подходов, учета субъектности и уровня самооценки младших школьников, создания мотивирующей среды общения, способствующей самореализации развивающейся личности. Структурными компонентами коммуникативных умений младших школьников являются: эмпатийный (стремление установить эмоциональный контакт в процессе общения, умение почувствовать эмоциональное состояние собеседника), деятельностный (использование коммуникативных знаний, умений, навыков в процессе общения, обогащение личного коммуникативного опыта), оценочный (самооценка личностных качеств, в том числе коммуникативных, оценка личностных качеств и коммуникативной деятельности сверстников).

Критериями и показателями сформированности коммуникативных умений младших школьников являются: эмпатийный (умение установить эмоциональный контакт в процессе общения, почувствовать эмоциональное состояние собеседника); креативно-деятельностный (умение использовать приобретенные ранее коммуникативные знания, умения и навыки в новых ситуациях общения, самостоятельно конструировать социально одобряемые формы коммуникации; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации; проявление инициативы в общении со сверстниками, умение регулировать свои эмоциональные проявления); оценочно-рефлексивный (наличие адекватной самооценки, адекватность восприятия и оценки личностных качеств партнера по общению). Они позволяют выявить динамику, осуществить развитие и коррекцию процесса формирования коммуникативных умений младших школьников.

Комплекс принципов формирования коммуникативных умений млад-

ших школьников включает: связь с жизнью, целостность, комплексность, активность, приоритет личности, психологическая готовность, дифференциация и индивидуализация, добровольность, доступность, единство диагностики и коррекции.

Педагогическими условиями формирования коммуникативных умений младших школьников являются: реализация индивидуального и дифференцированного подходов к процессу формирования их коммуникативных умений, учет уровня самооценки младших школьников; формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к коммуникативной деятельности посредством создания мотивирующей среды и обеспечения единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности; включение младших школьников в практико-ориентированную коммуникативную деятельность, способствующую самореализации личности; реализация организационно-методического обеспечения, основанного на поэтапном формировании у младших школьников коммуникативных умений и отношения к себе как к субъекту коммуникативной деятельности.

Пересыпкин Владимир Николаевич. «Профессиональное самоопределение старших школьников во внеурочной деятельности». Научный руководитель доцент В.Н. Бобриков.

Установлено место внеурочной деятельности в профессиональном самоопределении старших школьников: внеурочная деятельность рассматривается как единый образовательный процесс, происходящий за рамками учебных занятий (в форме уроков), который включает внеклассную, внешкольную деятельность учащихся, а также деятельность в системе дополнительного образования, и который, в то же время, является логическим продолжением образовательного процесса в рамках учебных занятий. Определены особенности внеурочной деятельности, способствующие профессиональному самоопределению школьников: создание целостного образовательного пространства на основе общего базового образования, профильного обучения и внеурочной деятельности, включающей дополнительное образование, внеурочную, внеклассную и внешкольную работу; интеграция основного общего образования, профильного обучения и внеурочной деятельности; доминанта профессионального самоопределения в организации внеурочной деятельности в условиях профильного обучения; взаимодействие педагогов образовательного учреждения, осуществляющих процесс общего базового образования, профильного обучения и внеурочной деятельности; создание организационных, кадровых, научно-методических, социально-психологических условий для развития внеурочной деятельности.

Выявлены факторы, влияющие на профессиональное самоопределение старших школьников во внеурочной деятельности:

– сформированная основа внеурочной деятельности в практике образовательных учреждений, когда занятия дополнительного образования превращаются в «уроки после уроков»;

– недостаточная обеспеченность внеурочной деятельности квалифицированными специалистами;

– организация направлений внеурочной деятельности в школе, опирающаяся на имеющихся специалистов без учета потребностей и интересов школьников, условий для их удовлетворения и необходимой материально-технической базы;

– выбор профиля в образовании в зависимости от внешних условий (влияние родителей, учителей, друзей и других людей; привлекательность обучения в данном образовательном учреждении; приоритеты в обучении; тендерный аспект) и внутренних условий (стремление к личностному и профессиональному росту; ценностные ориентации школьников; факторы социального продвижения в профессиональной деятельности). Разработана педагогическая модель профессионального самоопределения старших школьников во внеурочной деятельности, которая включает цель, принципы, функции, содержание деятельности, формы, методы, средства, направленные на повышение результативности профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных учреждений, реализующих профильное обучение.

Выявлены педагогические условия профессионального самоопределения старших школьников во внеурочной деятельности: реализация педагогической модели формирования профессионального самоопределения старших школьников; взаимодействие субъектов воспитательно-образовательного процесса; формирование личного практического опыта школьников.

Слаутина Надежда Михайловна. «Формирование профессиональной компетентности студентов вуза». Научный руководитель доцент Е.А. Кагакина.

Систематизированы тенденции и перспективы развития высшего образования, составляющие организационную и теоретическую основу для реализации компетентностного подхода в подготовке студентов современного вуза. Ведущая роль среди них принадлежит тенденциям развития высшего образования, которые возникли и действуют в ответ на актуальные вызовы современности (фундаментализация, гуманизация и гуманитаризация, индивидуализация и др.); характеристикам и признакам подготовки специалистов с высшим образованием (аксиологизация, субъектно-деятельностный подход и др.); перспективам подготовки специалистов с высшим образованием (прежде всего, глобализации, стандартизации и диверсификации).

Выявлены возможности компетентностного подхода в подготовке студентов вуза исходя из анализа и оценки теории и практики применения компетентностного подхода в нашей стране и за рубежом; выявления противоречий между требованиями к уровню подготовки выпускников и недостаточной теоретической и технологической разработанностью компонентов и этапов этой подготовки. Определено, что использование компетентностного подхода делает возможным преодоление негативных

последствий влияния выявленных тенденций подготовки студентов вуза. Например, использование компетентного подхода позволяет предвидеть результаты избыточной реализации фундаментализации и теоретизации в подготовке студентов и на основе частичного или полного включения в содержание программ профессиональных компетенций изменить ориентированность подготовки с преимущественного усвоения знаний и формирования умений на деятельностные характеристики осваиваемой профессии.

Доказано, что профессиональная компетентность студентов вуза обусловлена интеграцией общенаучных, социально-экономических, общих профессиональных и специальных дисциплин и усложняющейся деятельностью специалистов в современных условиях.

Определены педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов вуза: реализация компетентного подхода в содержании профессиональных образовательных программ; использование игровых технологий обучения студентов; организация проектной деятельности студентов.

Тушина Галина Ивановна. «Педагогические условия формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы». Научные руководители профессор Н. Э. Касаткина, профессор Э. М. Казин.

Уточнено понятие «здоровьесберегающая среда школы», которое понимается как совокупность социально-педагогических условий, физиологических компонентов, способствующих реализации адаптивных возможностей школьников, сохранению и развитию их здоровья; выделены факторы, влияющие на сохранение и развитие здоровья школьников:

– *социальные* (изменение статуса школьников в системе образования, отсутствие у них вредных привычек, их ценностные ориентации на здоровье, валеологическая просвещенность и образ жизни родителей и др.);

– *педагогические*, подразделяющиеся на организационные (формы организации учебного процесса, режим учебного процесса, режим двигательной деятельности); процессуальные (оптимальность информационных нагрузок, интенсификации учебного процесса и др.); профессионально-компетентные (антистрессовая педагогическая тактика, валеологическая грамотность учителя и др.).

Выявлены формы, методы и средства формирования здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы:

– разработана и реализована педагогическая модель здоровьесберегающей среды общеобразовательной школы;

– реализованы педагогические технологии сохранения и развития здоровья школьников;

– обоснованы результаты влияния здоровьесберегающей среды на сохранение и развитие здоровья школьников для ее коррекции и совершенствования.

Проанализировано психолого-педагогическое сопровождение процесса сохранения и развития здоровья школьников в условиях модернизации российского образования, а также интеграция усилий субъектов образо-

вательного процесса по формированию здорового образа жизни школьника.

Диссертационный совет Д 212.266. 01 при Томском государственном педагогическом университете, г. Томск

Винниченко Наталия Львовна. «Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе профессионального обучения». Научный руководитель профессор Т.А. Костюкова.

Разработана система подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе профессионального обучения. Данная система реализуется через модель подготовки студентов к воспитательной деятельности, в рамках которой создаются образовательные ситуации, способствующие формированию у будущих педагогов активной субъектной позиции и устойчивой положительной мотивации к воспитательной деятельности.

Выявлен комплекс педагогических условий, способствующих более результативной подготовке будущих педагогов к воспитательной деятельности в процессе профессионального обучения. К ним относятся:

– *организационные*: стимулирование активной субъектной позиции студентов в воспитательном процессе образовательного учреждения; включение во взаимодействие с другими участниками воспитательного процесса (детьми, педагогами, родителями) при организации жизнедеятельности детей;

– *содержательные*: развитие различных видов деятельности студентов (познавательной, проектно-исследовательской, практической воспитательной) в процессе профессиональной подготовки; информационное и методическое обеспечение воспитательной деятельности через учебно-методический комплекс «Воспитательная деятельность в образовательных учреждениях»;

– *мотивационные*: создание ситуаций успешности студентов в непрерывной воспитательной деятельности; разработка, презентация и успешная реализация студентами проектов творческих дел с детьми; организация имитационного режима учебных занятий, способствующих успешной самореализации студентов;

– *педагогического сопровождения*: руководство преподавателем студенческими проектами; индивидуальное консультирование, направляющее личностное профессиональное развитие студентов; руководство преподавателем поэтапным формированием профессиональных умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности.

Выделены группы профессиональных умений (аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, мобилизационных, развивающих, ориентационных, коммуникативных), необходимых для осуществления воспитательной деятельности, позволяющие направлять профессиональное становление и развитие будущих педагогов в процессе профессионального обучения.

Каверина Юлия Сергеевна. «Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов технического вуза». Научный руководитель профессор А.Д. Копытов.

Ведущими факторами формирования интереса к изучению иностранных языков у студентов технического вуза выступают: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний: показ «перспективных линий» в развитии личности, связанных с изучением иностранного языка; профессиональная направленность деятельности по освоению иноязычной культуры; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности, имитирующей профессиональную; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе.

Педагогическими условиями формирования интереса к изучению иностранного языка у студентов технического вуза выступают: опора на имеющийся интерес студента к его будущей профессиональной деятельности; разработка содержания иноязычной подготовки студента в вузе как модели его будущей профессиональной деятельности; организация усвоения разработанного содержания в виде сценария, имитирующего будущую профессиональную деятельность специалиста, в котором каждый обучаемый играет активную роль; владение преподавателем иностранного языка в техническом вузе профессиональной компетенцией для осуществления контекстного и интерактивного обучения.

Педагогические условия формирования интереса реализуются в модели обучения иностранному языку студентов технического вуза, включающей ценностно-смысловой, личностный, интерактивный, контекстный компоненты. Основными характеристиками проявления интереса к изучению иностранного языка выступают: признаки учебно-профессионального компонента – наличие учебно-профессиональных мотивов, устойчивых побудительных мотивов быть конкурентоспособными во всех сферах человеческой жизни, умение применять полученные знания в нестандартных ситуациях, владение навыками исследовательской деятельности; признаки социально-психологического компонента – знание своих психологических особенностей и возможностей в изучении иностранного языка, наличие социально-психологических качеств как результата личностного и профессионального развития в процессе обучения иностранному языку, определение значимости английского языка в перспективном построении личностной и профессиональной траектории развития.

Диссертационный совет Д 212.226. 01 при Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк

Иванова Вера Викторовна. «Формирование ценностного самоотношения у будущего учителя при обучении иностранному языку». Научный руководитель профессор А.П. Беликова.

Сущность процесса формирования ценностного самоотношения у бу-

дущего учителя рассматривается как целенаправленное, организованное, гуманистически ориентированное взаимодействие преподавателя и студента, побуждающее студента к самопознанию, самопониманию, самореализации; структура данного процесса включает субъектов (преподавателя и студента), учебно-воспитательные цели, принципы, содержание, методы.

Критериями успешного формирования ценностного самоотношения являются: позитивная самооценка студента, уверенность в себе, личностная направленность ценностных ориентаций.

Эффективными педагогическими условиями формирования ценностного самоотношения у будущего учителя при обучении иностранному языку являются: использование лично-ориентированной программы обучения, обеспечение успешности учебной деятельности студента, гуманистическое взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Ходырева Альбина Васильевна. «Проектная деятельность в духовно-нравственном воспитании учащихся 5-11-х классов». Научный руководитель профессор Л.И. Кундозерова.

В условиях духовного кризиса российского общества духовно-нравственное воспитание учащихся способно обеспечить потребность в самозменении, саморазвитии, самовоспитании. Духовно-нравственное воспитание – целенаправленное управление процессом развития духовных основ личности: потребности в самозменении, саморазвитии, самореализации, в причастности к творческим свершениям, преобразованиям на основе нравственных общечеловеческих ценностей. Структура модели воспитательно-образовательного пространства школы, способствующая интеллектуальной, творческой, личностной самореализации, становлению духовно-нравственного мира учащихся средствами проектной деятельности, включает: «места» подготовки и демонстрации успешности учащихся; процессы, в рамках которых использовались различные формы и методы обучения и воспитания; результат созидательной, творческой деятельности учащихся. Содержание проектов «На парусах творчества», «Окно в мир знаний», «Человек в мире литературы», «Возродим душу!», «Воспитание души – истинное служение Отечеству» и др. способствует осознанию общечеловеческих духовно-нравственных ценностей – добро, любовь, терпимость, отзывчивость, творчество, созидание, гуманизм, человек позволяет удовлетворять потребность в добротворчестве подрастающего поколения и открывать путь обретения смысла деятельности, жизни.

Критерии, показатели и уровни духовно-нравственной воспитанности учащихся: *когнитивный* (знание, понимание смысла и ориентация на общечеловеческие духовно-нравственные ценности), *мотивационно-потребностный* (мотивы деятельности; потребность в совместной творческой деятельности на основе гуманных отношений; готовность к саморазвитию, нравственному совершенствованию), *эмоциональ-*

но-волевой (ответственность за разработку нравственных норм, правил, за реализацию цели проекта, терпимость, отзывчивость, настойчивость), *деятельностно-результативный* (включенность в социально значимую деятельность; наличие интеллектуального, духовного потенциала в выборе занятий по интересам; осознание своего места в жизни, определение смысла своего будущего).

Педагогические условия успешного духовно-нравственного воспитания школьников: включение учащихся в проектную деятельность; взаимосвязь внешних и внутренних компонентов взаимодействия участников процесса: *внешние* – проблема как стимул к размышлению, поиску; широкое поле позиционной (ролевой) деятельности; глубокое изучение предмета анализа, проектирования; достаточная протяженность деятельности во времени; регламентирующие нормы, правила, положения; публичное предъявление и оценка результата деятельности; *внутренние* – идуальные и возрастные особенности учащегося; личный выбор; ответственность; самооценка результата деятельности, отношение к приобретенному опыту; отбор содержания проектов, соответствующего принципам: практико-ориентированному, социальной значимости, психологической трудности, региональности, ценностной ориентированности, культуросообразности, целостности; создание совета проектантов как организационной формы, способствующей активности, отзывчивости, ответственности, терпимости, добротворчеству; использование возможностей предметов гуманитарного цикла (литература, русский язык) как мощного потенциала организации духовной деятельности по осмыслению общечеловеческих и нравственных ценностей жизни; личностное осмысление, оценка, переживание способа работы, общения, результата деятельности.

Диссертационный совет Д 311. 005. 01 при Уральском государственном университете физической культуры, г. Челябинск

Новокрещенов Владислав Анатольевич. «Личностно ориентированная тренинговая методика воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров». Научный руководитель профессор О.А. Сиротин.

Эффективность целенаправленной деятельности спортсмена тяжелоатлета зависит не только от уровня развития его силовых качеств и степени технической подготовленности, но и от уровня целеустремленности. Это одно из ведущих качеств личности пауэрлифтера, которое объединяет и «цементирует» другие волевые качества, и до сих пор воспитание целеустремленности признается одним из самых сложных разделов психологической подготовки спортсменов.

Разработана модель педагогического процесса воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров и волевых качеств, проявляемых в спортивной деятельности совместно с целеустремленностью. Предложен психолого-педагогический комплекс тренинговых занятий, которые

можно достаточно гибко использовать на протяжении полугодия. Эти занятия направлены на акцентированное развитие психических процессов, позволяющих реализовать психолого-педагогические технологии нового уровня в процессе воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров. В исследовании обоснованы педагогические условия эффективности личностно-ориентированной тренинговой методики воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров подросткового возраста.

Индивидуальные данные психофизиологических особенностей темперамента юных пауэрлифтеров, отражающие характеристики таких свойств как предметная эргичность, социальная эргичность, пластичность; социальная пластичность, темп или скорость, социальный темп, эмоциональность и социальная эмоциональность, явились основой для индивидуализации учебно-воспитательного процесса воспитания целеустремленности.

Доказано, что эффективность воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров может быть повышена при соблюдении следующих педагогических условий: а) особенности проявления целеустремленности юных спортсменов определены на основе психологического анализа спортивной деятельности пауэрлифтеров и выделены препятствия, возникающие на пути к достижению цели (ситуативные детерминанты); б) воспитание целеустремленности юных пауэрлифтеров опирается на их субъективный спортивный опыт и информацию об индивидуальных особенностях личности (личностные детерминанты); в) воспитание целеустремленности проводится в форме личностно-ориентированного тренинга с использованием разработанных педагогических условий.

Повышение эффективности традиционного метода воспитания целеустремленности юных пауэрлифтеров в спортивной деятельности может быть достигнуто на основе психолого-педагогических упражнений, «тестирующей тренировки» в личностно-ориентированном тренинге, позволяющем учитывать индивидуальные особенности свойств темперамента и субъективный спортивный опыт юных пауэрлифтеров.

Эффективность разработанной методики проверялась в педагогическом эксперименте, который показал, что юные пауэрлифтеры экспериментальной группы на статистически достоверном уровне превзошли результаты контрольной группы по показателям целеустремленности и волевых качеств, проявляемых совместно с ней в спортивной деятельности: настойчивости, упорства и терпеливости.

Лось Ирина Николаевна. «Формирование мотивации здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста». Научный руководитель профессор А.Я. Найн.

Сложившаяся сегодня традиционная система образования недостаточно способствует формированию мотивации здорового образа жизни, поэтому получаемые учащимися знания не стали их убеждениями. Большинство существующих программ и рекомендаций по сохранению здо-

ровья ориентированы либо на оздоровительные мероприятия, коррекцию соматического здоровья, либо на профилактику различных заболеваний детей младшего школьного возраста.

Проведенный анализ литературных источников и нормативных документов свидетельствует о том, что проблеме здоровья человека, валеологическим аспектам образования посвящено большое количество исследований. Однако все еще не проведено достаточно глубокого анализа и обобщения теоретических предпосылок и методического обоснования работы по формированию мотивации здорового образа жизни учащихся начального звена школы. Между тем именно младший школьный возраст – это период наиболее стремительного развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств и свойств, делающих его личностью, установления фундамента образа жизни и моделей поведения в обществе.

Так как образование является инструментом подготовки учащейся молодежи к будущей жизнедеятельности в условиях современного мира, то социальный заказ, отраженный в правительственных документах, получает реализацию в современной образовательной стратегии, целях, задачах и содержании физкультурного образования.

На основе интегративно-развивающего подхода выявлены ценностно-мировоззренческие возможности содержания уроков здоровья для формирования мотивации в здоровом образе жизни младших школьников; сконструирована его модель, состоящая из целевого, содержательного, деятельностного и диагностического компонента; разработан комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования мотивации в здоровом образе жизни младших классов в целостном педагогическом процессе.

Установлено, что медико-валеологический мониторинг здоровья и развития младших школьников является базисным условием для экспериментальной деятельности в рамках проблемы исследования. Он позволил выявить в динамике изменения антропометрических и психофизиологических показателей младших школьников, стал индикатором всего исследовательского процесса. На основе мониторинга решались задачи по формированию мотивации в здоровом образе жизни младших школьников, осуществлялся выбор средств и приемов оздоровительной деятельности. Существенным моментом в проведении медико-валеологического мониторинга явилось определение комплекса диагностических методов, которые в условиях школы отвечали требованиям приемственности, информативности, доступности, достоверности, простоты в исполнении и интерпретации полученных результатов. Использование компьютерных программ в обработке полученных результатов обеспечивало достоверность полученной информации и оперативность получения данных для практического использования в образовательном процессе.

Высокую оценку экспертов получил способ организации мотивирующей среды, в которой используется «портрет» физической подготовленности учащегося, индивидуальная «карта здоровья», интерпретация индивидуальных результатов тестирования уровня физического здоровья и

ценностного потенциала физической культуры путем активного включения учащихся в беседы и привлечения родителей.

Разработанный в процессе исследования дидактический, методический материал и его применение в учебно-воспитательном процессе начальной школы решает основную задачу – формирование мотивации в здоровом образе жизни младших школьников – и может быть использован всеми участниками образовательного процесса.

Назарова Ольга Леонидовна. «Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже». Научный консультант профессор А.Я. Найн.

Система среднего профессионального образования (СПО) России – один из самых значимых уровней образования, успешно решающий важную социально – экономическую задачу – подготовку специалистов среднего звена. Только за последние пять лет численность студентов учреждений СПО выросла на 15 процентов. Более 2,3 млн студентов получают профессии по 280 специальностям, 37 из которых не имеют аналогов на других уровнях профессионального образования. Свыше 21 млн выпускников заняты в различных отраслях экономики, что больше всей численности работников с высшим и начальным профессиональным образованием.

Проведенное исследование в известной мере снижает противоречия между возрастающими требованиями социума к качеству образования и медленным развитием современного колледжа; необходимостью осуществления мониторинга качества образовательного процесса и несовершенством методик и процедур его измерения; наличием в практике среднего профессионального образования свободы в выборе приемов достижения целей, выдвинутых перед СПО социумом; отсутствием научно обоснованных рекомендаций и соответствующего инструментария принятия управленческих решений.

Разработанная автором концепция управления качеством образовательного процесса основана на теории интеграции и дифференциации на междисциплинарном и научно-методическом уровнях. Она включает следующие содержательные аспекты: противоречия как движущие силы и источники развития, ведущие идеи, закономерности, специфические особенности, принципы, требования, терминологию, иерархическую структуру механизма реализации, критерии и показатели оценки качества образовательного процесса. Концепция опирается на педагогические закономерности и принципы, структурно-функциональные связи субъект-субъектных отношений, опосредованные внешние факторы образовательной среды; на внутренние стимулы формирования оценочной и управленческой культуры и развития личностного потенциала педагогов, обучающихся в условиях введения инноваций в образовательный процесс. Это позволяет, как показала практика, обеспечить взаимосвязь социологических, культурологических, педагогических, психологических, кибернетических, квалиметрических и управленческих знаний в развитии качества образовательного процесса.

Стержнем механизма управления качеством образовательного процесса в колледже является системный мониторинг, предполагающий диагностику основных составляющих качества образовательного процесса (урока, воспитательного мероприятия, системы уроков, учебной, методической, воспитательной деятельности; нормативно-методической документации; состава и деятельности участников образовательного процесса; образовательного процесса в основных звеньях колледжа; качество текущего функционирования и качество развития образовательного процесса; реализации основных функций по управлению им на основе задействования контуров обратной связи по этапам жизненного цикла управляемого объекта, всего спектра видов, средств и методов управления качеством.

В исследовании показано, что разработка и применение квалиметрических методик и процедур для оценки качества образовательного процесса характеризуются следующими особенностями: использованием широкого круга показателей для оценки качественных признаков, в том числе тех из них, которые имеют объективную природу; применением квалиметрических оценочных шкал, позволяющих осуществлять переход к безразмерным величинам с последующим агрегированием и нахождением интегральных значений; включением в оценочный алгоритм различных экспертных процедур, расширяющих возможности оценивания и границы метризуемости образования; приданием оценочной деятельности лонгитюдного характера, согласованием основных оценочных мероприятий с соответствующими этапами индивидуального образовательного маршрута, основными циклами в системе управления качеством образовательного процесса; взаимосогласованием отдельных оценочных методик и процедур в единой системе управления качеством образовательного процесса, педагогического и дидактического контроля; использованием системы весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, заданий, в том числе предоставление обучаемым возможности активного личностного выбора, связанного с определением уровня сложности задания; ориентацией на принципы дифференцированного обучения; проверкой основных выводов, данных, полученных с использованием квалиметрических методик и процедур с помощью традиционных форм дидактического контроля, методов и приемов педагогического анализа и диагностики.

Результаты исследования могут быть использованы в управлении образовательным процессом колледжа, в модернизации действующих учебных планов и программ подготовки студентов; при чтении педагогических курсов на факультетах подготовки менеджеров образования, курсов по выбору в процессе переподготовки руководителей учреждений СПО к аттестации на очередную категорию; в разработке учебно-методических пособий, инновационных программ и педагогических технологий обучения специалистов.

ИНФОРМАЦИЯ О ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТАХ

Диссертационный совет Д 212.172.01 при Новосибирском государственном педагогическом университете

Адрес: 630123, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: (3832) 2-68-11-61, 2-68-11-91

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Лепин Петр Вольдемарович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук профессор Беловолов Валерий Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Беловолова Светлана Павловна

Диссертационный совет КМ 212.253.02 при Сибирском государственном технологическом университете

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 71

Тел.: (3912) 68-00-24

Научные специальности:

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки)

Председатель совета	доктор психологических наук, профессор Нургалеев Владимир Султанович
Заместители председателя	доктор педагогических наук, профессор Игнатова Валентина Владимировна доктор психологических наук, профессор Орлова Светлана Николаевна
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Андриенко Алена Васильевна

**Диссертационный совет Д 212.088.02 при Кемеровском
государственном университете**

Адрес: 650043, г. Кемерово, ул. Красная, 6
Тел.: (3842) 58-29-55

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Касаткина Наталья Эмильевна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Невзоров Борис Павлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Губанова Маргарита Ивановна

**Диссертационный совет К 212.226.01 при Кузбасской
государственной педагогической академии**

Адрес: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13
Тел.: (3843) 42-46-16, 42-01-60

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Редлих Сергей Михайлович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Кундозерова Людмила Ивановна
Ученый секретарь	кандидат технических наук, профессор Ростовцев Альберт Николаевич

**Диссертационный совет Д 212.011.01 при Барнаульском
государственном педагогическом университете**

Адрес: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Тел.: (3852) 36-82-71, 36-82-73; факс 26-08-36

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Шалаев Иван Кириллович
Заместитель председателя	доктор психологических наук Клочко Виталий Евгеньевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, профессор Шептенко Полина Андреевна

**Диссертационный совет Д 212.112.01 при Магнитогорском
государственном университете**

Адрес: 455038, г. Магнитогорск, ул. Ленина, 114

Тел.: 8(3519)35-14-29, тел/факс 30-60-44

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор философских наук, профессор Романов Валентин Федорович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Беликов Владимир Александрович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Сайгушев Николай Яковлевич

**Диссертационный совет Д 212.266.01 при Томском
государственном педагогическом университете**

Адрес: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75

Тел.: (3822)52-17-68; факс: 52-31-80

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор физико-математических наук, профессор Обухов Валерий Владимирович
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Копытов Анатолий Дмитриевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Вторина Елена Вениаминовна

**Диссертационный совет Д 311.005.01 при Уральской
государственной академии физической культуры**

Адрес: 454091 г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 1
Тел.: (3512)37-04-98; факс: 37-05-76

Научные специальности:

13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор Найн Альберт Яковлевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Куликов Леонид Михайлович
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Кузьмин Андрей Михайлович

**Диссертационный совет К 212.069.02 при Забайкальском
государственном педагогическом университете
им. Н. Г. Чернышевского**

Адрес: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: (3022)35-94-85, факс: 35-22-68

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	доктор педагогических наук, профессор Клименко Татьяна Константиновна
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Дугарова Дулма Цырендашиевна
Ученый секретарь	доктор педагогических наук, профессор Рогова Антонина Викторовна

Диссертационный совет Д 212.306.02 при Якутском государственном университете им. М. К. Аммосова

Адрес: 677891 г. Якутск, ул. Белинского, 58
Тел.:(4112)49-49-16; 42-02-84; факс: 32-05-12

Научные специальности:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)

Председатель совета	член-корреспондент РАО доктор педагогических наук, профессор Данилов Дмитрий Алексеевич
Заместитель председателя	доктор педагогических наук, профессор Неустроев Николай Дмитриевич
Ученый секретарь	кандидат педагогических наук, доцент Петрова Светлана Максимовна

О НОВЫХ КНИГАХ

Лопаткин, В. М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство: Монография / В. М. Лопаткин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – 150 с.

В монографии рассматриваются теоретико-методологические основы организации образовательных округов в регионах современной России; показывается специфика организации педагогического университетского округа; описывается опыт Барнаульского государственного педагогического университета.

Она представляет интерес для специалистов системы образования и управления социальной сферой, студентов педагогических вузов и факультетов.

Монография печатается по целевой учебно-научно-издательской программе «Основы качества национального социального образования для России XXI века» НМС по социологии, социальной антропологии и организации работы с молодежью УМО по классическому университетскому образованию при Министерстве образования и науки РФ.

К числу важнейших мировых тенденций сегодня относится активное функционирование интеграционных процессов, отражающих становление и развитие пространств определенного рода – экономического, информационного, образовательного.

Мировое образовательное пространство – это не просто вместилище множества национальных образовательных пространств. Это сфера, где задаются и реализуются основные цели региональной, национальной и мировой образовательной политики, функционируют специфические связи и отношения между регионами, государствами и их образовательными системами. Происходящий сегодня процесс интеграции становится фактором усиления горизонтальных связей и отношений, расширения возможностей оптимального развития не только образовательных систем в целом, но и каждой отдельной личности.

Ключевыми направлениями в развитии педагогического образования России на современном этапе выступают вариативность, гибкость, мобильность и адаптивность системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Одним из основных индикаторов эффективности достижения поставленных целей служит интеграция региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство.

Для России основным инструментом интеграции региональных образовательных систем являются университетские комплексы, строящиеся на основе ведущих ценностных приоритетов исходя из существующих российских традиций в области управления образованием – создания единого университетского школьно-педагогического округа (достаточно вспомнить «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» 1804 г.).

Предлагаемая читателю монография, подготовленная крупным специалистом в области интеграции образования, ректором Барнаульского го-

сударственного педагогического университета, профессором В.М. Лопаткиным, соединяет в себе обобщенные результаты научных исследований по теоретико-методологическим и организационно-управленческим проблемам проектирования и построения регионального университетского комплекса педагогического профиля.

Опыт создания комплекса «Алтайский университетский школьно-педагогический округ» свидетельствует, что его деятельность непосредственно встроена в развитие систем образования разного уровня – регионального, федерального, глобального. Основным механизмом, обеспечивающим это движение, является региональная интеграция. Законом Российской Федерации «Об образовании» в качестве одного из главных принципов государственной политики определен государственно-общественный характер управления образованием, предусматривающий автономию образовательных учреждений. Кроме законов прямого действия, для всей территории России вводятся общие установочные нормы по вопросам, отнесенным к компетенции субъектов Федерации. В соответствии с ними осуществляется собственное правовое регулирование в области образования, принимаются законодательные и иные правовые акты. Система образования включает сеть образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, органов управления и подведомственных учреждений, организацию подготовки педагогических и управленческих кадров. Задача их совершенствования может быть решена, прежде всего, через интеграцию составных компонентов системы, направленных на решение единой задачи – обучение и воспитание подрастающего поколения.

Содержащиеся в монографии методология исследования интеграционных процессов в системе педагогического образования, концептуальные основы формирования педагогического университетского округа в Алтайском крае определяют научную новизну, теоретическую и практическую значимость выполненного В.М. Лопаткиным исследования. Монография вызывает очевидный интерес и может быть полезна специалистам в области теории и методики профессионального образования, университетского менеджмента, развития региональных образовательных систем.

Представленный анализ теоретико-методологических предпосылок интеграции педагогического образования в России дает основание утверждать, что отечественный и зарубежный опыт развития педагогической мысли свидетельствует об актуальной необходимости и подготовленности специального обращения к разработке теоретических основ и практических путей управления интеграционными процессами в региональной системе педагогического образования.

Комплекс социально-экономических, духовно-нравственных противоречий общецивилизационного развития обуславливает определяющую роль образования в современном мире.

На рубеже XX-XXI вв. в мировой системе образования четко обозначились глобальные процессы интеграции, направленные на преодоление профессионально-педагогической замкнутости и культурной ограниченности, с целевой ориентацией на развитие гармонической личности, способной к познанию многомерной картины мира и себя в этом мире.

Анализ мирового опыта показывает, что структура интеграционных процессов в системе образования совпадает с компонентами макросистемы мирового образования и выстраивается на уровнях:

- связей метарегиональных образовательных структур (США, Западная Европа, Латинская Америка, Юго-Восточная Азия, Россия, Китай и др.);
- сближения национальных образовательных систем государств, имеющих глубокую историческую и культурную общность (США и Канада, СНГ, государства Британского Содружества, Европейского Союза, Лиги Арабских стран и т. д.);
- межрегиональной интеграции системы педагогического образования внутри государств; внутрирегиональной интеграции педагогического образования;
- интеграции внутри учебно-научно-педагогического комплекса;
- интеграции внутри образовательного учреждения, входящего в региональную систему педагогического образования.

Интегративные образовательные системы обладают повышенной гибкостью, экономичностью, обеспечивают большую степень по сравнению с традиционными системами свободы выбора образовательного маршрута абитуриентов и студентов.

Ведущими интеграционными тенденциями в практике учебной работы педагогических вузов становятся увеличение взаимосвязей между субъектами педагогической системы, расширение форм и способов подготовки будущих учителей, развитие системы консультаций, разнообразие работы в малых студенческих группах, проведение международных семинаров, научных проектов с участием студентов и т. д.

Интеграционные процессы в мировой системе образования ведут к созданию разветвленной сети исследовательских педагогических центров и координационных международных центров (Интернациональное бюро воспитания, Международный институт педагогических исследований и др.). Активное участие России в международной интеграции в сфере образования является необходимым условием поступательного социально-экономического развития и национальной безопасности нашей страны и определяется:

- потребностью в охране национальных интересов в условиях обостряющейся между ведущими центрами многополярного мира (Россия, США, Западная Европа, Китай, Япония и др.) конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг;
- тенденцией создания единого образовательного пространства в странах СНГ;
- необходимостью защиты средствами образования русскоязычного населения, русского языка и культуры в государствах постсоветского пространства.

Интеграционные процессы в странах СНГ и России способствуют объединению педагогического сообщества для решения важнейших профессиональных задач, стимулируют процессы гуманизации и демократизации в образовании.

Геополитические интересы России, накопленный в мире опыт повышения качества образования обусловили необходимость проведения в

нашей стране реформ педагогического образования, создания условий для его включения в мировое образовательное пространство.

Реализация положений реформы образования, происходящая в последние годы в России, привела к изменению в структуре педагогических вузов, многие из которых получили статус университетов, концентрирующих научно-педагогический потенциал регионов. В то же время выявилась тенденция к массовому созданию региональных УНПК как перспективной формы осуществления идеи интеграции в МОП и решения стратегических задач обновления содержания педагогического образования, достижения его конвертируемости, повышения методологического уровня профессоров, преподавателей и студентов.

В региональных системах педагогического образования России определились такие интегративные направления, как метод поддержки учителей; использование информационных технологий в образовании.

Констатируя, что целенаправленные разработки по рассматриваемой проблеме не проводились, а следовательно, не сформировалась система специальных понятий, идей и принципов, то для решения всего спектра соответствующих исследовательских задач целесообразно ориентироваться на качественное разграничение методологии по уровням, предложенным в концепции И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина.

Выбор и анализ философских принципов при изучении проблем интеграции в региональном педагогическом образовании дал возможность определить ведущие направления и научно-категориальный аппарат исследования, его организацию и логику.

Обращение к методологическим подходам второго уровня при разработке теоретических основ управления интеграционными процессами в региональной системе педагогического образования нацелило на создание системы непрерывного педагогического образования, обеспечивающей высокое качество подготовки специалистов; на подход к субъекту системы педагогического образования в соответствии с его природными свойствами; на изучение сложных процессов саморазвития и саморегулирования региональной системы педагогического образования; на выделение здоровья и здорового образа жизни как базовых ценностей региональной системы педагогического образования; на создание в рамках региональной системы педагогического образования условий для удовлетворения социальных и личностных потребностей в становлении творческой личности педагога-профессионала; на включение учащегося, студента, учителя в педагогическую деятельность, позволяющую им в полной мере совершенствовать свои профессионально-личностные качества.

Применение на третьем и четвертом уровнях методологии методов теоретического анализа педагогических концепций и методов непосредственной работы с объектом исследования (интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования) и субъектами педагогической системы дополнило и уточнило выделенные ранее методологические принципы и подходы, создав целостную методологическую конструкцию.

Короленко, Ц. П. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии: Монография/Ц.П. Короленко, Н. В Дмитриева. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 369 с.

К настоящему времени становится все более очевидным, что проблема личностных расстройств выходит за границы интересов классической психиатрии и в той или иной степени затрагивает большие слои популяции. Речь идет не только о лицах с клиническим диагнозом личностного расстройства, но и тех, кто хотя и не обнаруживает достаточного количества требуемых для диагностики признаков, тем не менее испытывает в связи с наличием некоторых из них серьезные трудности в общении, личной жизни, профессиональной деятельности.

Настоящая книга существенно отличается от изложения личностных расстройств в наших предшествующих публикациях. Клинические характеристики личностных расстройств подверглись пересмотру и расширению в соответствии с новыми данными. Дополнительно приводится описание личностных расстройств, которые не входят в DSM-IV-TR (2000).

Особое внимание обращается на диссоциативное расстройство идентичности, которое до сих пор не диагностируется или, что еще хуже, диагностируется ошибочно с различными (медицинскими, психологическими, социальными) отрицательными последствиями.

Рассматриваются вопросы этиологии и механизмов развития личностных расстройств в свете теории Self-объектных отношений. Анализируется значение неадекватного парентинга (родительствования), интернализации ранних отношений, психической травматизации, нарушений аттачмента. Акцентируется роль интерзависимостей, взаимной эмпатии, «обоюдности» в различных аспектах.

Особое внимание в книге уделяется вопросам терапии личностных расстройств. В ней представлены современные психотерапевтические модели и фармакотерапия, сочетание психотерапии, фокусированной на переносе, с фармакотерапией. Специально рассматриваются: диалектическая поведенческая терапия, когнитивная терапия, психодинамическая терапия и др. Приводятся данные литературы и собственного опыта о сочетанном психотерапевтическом и психофармакологическом подходах к лечению и коррекции личностных расстройств. Анализируются особенности лечения личностных расстройств при двойном диагнозе, при сочетании личностного расстройства с химической зависимостью и депрессией и другими кратковременными нарушениями психотического уровня.

Авторы полагают, что книга окажет каждодневную помощь в самоанализе своих сильных и слабых сторон, правильности принятия решений, раскрытии внутреннего потенциала, избавлении от комплексов, препятствующих самореализации и искусственно ограничивающих чувство внутренней свободы.

Найн, А.Я. Диссертационный совет: вопросы аттестации соискателей: Метод. пособие / А.Я. Найн, В.А. Анисимова. – Челябинск : Изд-во УралГАФК, 2005. – 218 с.

Как показывает практика работы диссертационных советов, соискателям, выходящим на защиту своей научной работы, приходится сталкиваться с трудностями, связанными с представлением и оформлением необходимых документов по подготовке и защите диссертаций.

Новые требования к оформлению документов, необходимых для защиты диссертации, изложены в «Бюллетене Высшей аттестационной комиссии Министерства образования Российской Федерации (2002, №3). Но, как правило, он имеется в диссертационном совете в единичном экземпляре и не всегда доступен широкому кругу желающих с ним ознакомиться.

У соискателей и аспирантов, представляющих документы в диссертационный совет, возникают затруднения, особенно при их оформлении. В связи с этим мы пришли к выводу о необходимости издания данного пособия.

Работа содержит новое Положение о диссертационном совете; перечень периодических научных изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук (2001 – 2003 гг.) (по педагогическим наукам); программы-минимумы кандидатского экзамена по специальностям 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования по педагогическим наукам; а также по общенаучной дисциплине «Иностранный язык».

Методическое пособие включает перечень документов, представляемых в диссертационный совет соискателем за 3-4 месяца до защиты диссертации, за один месяц до защиты, документы, не позднее чем за 2 недели до защиты и после защиты, список необходимой литературы.

Пособие содержит 37 приложений, в которых даются образцы всех необходимых документов до и после защиты кандидатской и докторской диссертаций.

Особое внимание авторы обращают на точность, корректность и наукоемкость оформления основных материалов, включаемых в стенограмму, которая направляется в Высшую аттестационную комиссию Министерства образования Российской Федерации на утверждение.

Методическое пособие будет полезным прежде всего для аспирантов, докторантов и соискателей, работающих над диссертационными исследованиями, а также председателям и ученым секретарям диссертационных советов.

**Рецензия на учебное пособие А.С. Фомина
«Танец в системе воспитания и образования».**

**Т.1.: «Природа, теория и функции танца».
(Новосибирск: Новосиб. полиграфкомбинат, 2005. – 625 с.)**

Проблема условий и факторов развития личности ребенка в онтогенезе, включая роль детского творчества, еще длительное время будет находиться в авангарде научных интересов педагогов, психологов, методистов и специалистов многих других направлений, чье призвание – ребенок и его личностный, нравственный и культуросозидающий рост. Приобщение к высшим духовным и культурным ценностям невозможно вне искусства, которое полисемично по своей сущности и именно в этой многозначности заключается источник развития и обогащения не только социокультурного, но и художественно-творческого потенциала ребенка.

Одна из задач современного образования состоит в сохранении и укреплении психофизического здоровья ребенка, создании оптимальных условий для амплификации детского развития. Известно, что наиболее сензитивным для закладки основ психосоматического здоровья является период от рождения до семи лет. Причем раннему и дошкольному детству отводится специфическое место в актуализации физической активности ребенка. В этот период формируется образ собственного тела, активизируется психомоторное развитие, оказывающее непосредственное влияние на интеллектуальное развитие личности. Естественно, что формированию двигательной сферы должно придаваться особое значение. Однако, как показывает практика, не всякая двигательная активность полезна для ребенка и обеспечивает ему полноценное функционально-моторное, психофизическое развитие. Известно множество фактов, когда бездумное отношение к двигательной активности ребенка становилось одной из причин формирования неблагоприятных синдромов развития – гиперактивности, агрессивности, аутичноподобного развития, соматических нарушений и пр. В связи с этим учебное пособие А.С. Фомина представляет собой не только своевременное, но и практически востребованное издание.

Ключевая идея автора, объединяющая 4-томное издание, отражена в обобщенном названии «Танец в системе воспитания и образования».

Перед нами первая часть многотомной работы исследователя, который на протяжении длительного периода осуществляет научный поиск в области изучения феноменологии танцевальной деятельности человека. Это – учебник, приближенный по своей логике и структуре изложения материала, с нашей точки зрения, к жанру монографии. Как всякая хорошая книга, данный учебник обучает, воспитывает и развивает. В частности, в работе А.С. Фомина реализованы все функции педагогики как науки: описательная, экспликативная, регулятивная, конструктивная, эвристическая, прогностическая и, что особенно ценно, методологическая. Импонирует заданный автором междисциплинарный подход – это и философское осмысление феномена танца, и ретроспективный анализ танца

в культурно-исторической традиции, и обоснование психолого-педагогического (включая обучающие и воспитательные аспекты) смысла танца как средства развития личности, и собственно методические аспекты овладения танцевальной деятельностью специалистами, работающими с детьми, и обучения танцевальному искусству детей. Задаваемые автором положения обоснованы и подтверждены данными ряда смежных наук – медицины, психологии, этнологии, психофизики, искусствоведения и пр.

В первом томе «Природа, теория и функции танца» автор представляет развернутую историографию подходов и взглядов на проблему танца. Первый раздел – «Осмысление феномена “танец”. Его природа» – представлен четырьмя главами, последовательно раскрывающими философско-методологические аспекты феноменологии танца с позиции системно-классификационного подхода к изучению теории и практики танцевальной деятельности. Раздел исключительно продуктивен для специалистов различных отраслей педагогической деятельности, так как существенно развивает представления ученых и практиков о системном подходе, являющемся общенаучной методологией изучения любого явления. Заслуга А.С. Фомина заключается, на наш взгляд, в том, что он, рассматривая танец как элемент различных систем (культуры как системы, педагогической деятельности, художественно-творческой деятельности и пр.), показал, что это особый элемент, который при определенных исторических обстоятельствах может сам вместить в себя систему и привести к ее изменению. Подход, представленный автором, несомненно, углубляет представления о системном подходе и системном анализе танца как особого педагогического объекта.

Раздел учебного пособия, посвященный проблеме танцевального образования и воспитания, интересен прежде всего тем, что раскрывает сущность, структуру, содержание двух взаимонаправленных процессов – воспитания и образования, средством реализации единства которых выступает танец.

В третьем разделе представлена собственно системно-классификационная теория танца. Автор отражает многозначность существующих в теории и практике трактовок понятия «танец», анализирует метод системной классификации Е.Д. Гражданникова, показывая его специфику, выделяя существенные достоинства и недостатки. Особое внимание А.С.Фомин уделяет рассмотрению вопроса танцеведения в России, предваряя им типологию танцевальной деятельности, которая в развернутом виде представлена в четвертом («Танец как вид творческой деятельности человека») и пятом («Романтический балет 30-40 гг. XIX в.») разделах.

Несомненным достоинством данной работы является разработка авторского метода, названного «игровой танец», и на его основе оригинальной программы «Танец: теория и методика воспитания детей», описание которых представлено в главе 17 и приложении. Следует обратить внимание, что название метода – «игровой танец» – предельно идентично его внутренней сущности. Оно вбирает в себя уникальный синтез игрового начала (как ведущего вида деятельности ребенка-дошкольника и важной

формы деятельности, способа реализации взаимоотношений между детьми на протяжении последующих этапов жизни) и исходно присущей ребенку двигательной (физической, моторной) активности, а значит, не противоречит психологическим законам детского развития.

Общеизвестно, что природа наделяет индивида определенными задатками, которые при благоприятных условиях, разносторонней деятельности могут развиваться в способности личности, что в свою очередь, может привести к проявлению яркой индивидуальности. Но невозможно развить в человеке, в ребенке то, что не заложено. И вера педагогов в эффективность воспитания, якобы, любых черт, характеристик, качеств личности (была бы только педагогическая технология), не просто наивна и неграмотна, но и опасна.

Ключевой нитью работы, на наш взгляд, является именно социализирующая и культуросозидающая функция танца. Феномен социализации личности присутствует и в тексте, и в контексте на протяжении всего повествования. Именно танец как уникальный социокультурный феномен задает и позволяет прочувствовать национальный и социотипический характер межличностных отношений человека, что немаловажно в социальном развитии ребенка. Как особый вид искусства, творческой деятельности, танец не только приобщает ребенка к смысловым истокам культуры, но и обогащает его средствами невербального выражения своего эмоционального состояния. Самобытность и уникальность игрового танца в том и состоит, что это особый вид детской творчески ориентированной психофизической активности. Автором задается возможность использования танцевальной деятельности в многообразных аспектах – и как развивающей, коррекционно-реабилитационной для формирования личности ребенка, его психофизиологической организации, нормализации эмоционального состояния; и как инновационной педагогической деятельности, отвечающей требованиям современной образовательной парадигмы. Полученные автором в результате анализа культурно-исторического, искусствоведческого и педагогического материала результаты буквально открывают педагогам глаза не только на развитие личности и индивидуальности ребенка, но и на собственное индивидуально-личностное развитие, объясняют многие противоречивые явления современной педагогической действительности, в частности, такие, как феномен педагогов-новаторов и неоднозначное отношение общественности к ним и др.

Автор рецензируемого учебного пособия опирается на природосообразность детского развития как на объективную основу построения любой технологии воспитания и обучения детей, но вместе с тем и четко ориентирует педагогов на значимость культурно-исторического и личностного факторов развития. В учебном пособии ярко выражена гуманитарная педагогическая позиция автора. Эта работа – наглядный пример того, как на самом деле можно с уважением и достоинством относиться к личности ребенка и его возможностям.

В целом учебное пособие оставляет очень благоприятное впечатление. Оно содержит много научно-практических обобщений по вопросам

воспитания и обучения средствами танцевальной деятельности, которые подкреплены богатыми фактическими данными, полученными в процессе исследовательской работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Книга А.С.Фомина – это книга педагога и для педагогов. Автор знает, и это видно на протяжении знакомства с текстом, все трудности, проблемы, радость общения с детьми не понаслышке. Опыт, которым Анатолий Савельевич на протяжении длительного времени делится с коллегами, непосредственно передает его студентам и педагогам, действительно уникален и заслуживает положительной оценки. Замечательно, что благодаря данной публикации этот опыт выходит за узкие рамки факультета, вуза, Новосибирска и области, и с ним могут познакомиться все, для кого проблема личностного, художественно-творческого, культурного и духовного развития ребенка – не идеологическая и псевдопедагогическая химера, а смысл жизни и профессиональной деятельности.

Научное, но одновременно доступное для восприятия и понимания стиль изложения, делает книгу полезной и интересной для разных категорий читателей – родителей, воспитателей, учителей, психологов.

Надеемся, что автор в скором будущем предоставит нам возможность познакомиться со следующими тремя томами, что, несомненно, позволит читателю обрести целостное видение феномена «танец».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки) обязательна для перевода ее на английский язык.

3. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

4. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

5. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13,14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления литературы различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С.Н. Египет: Боги и герои / С.Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.;

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А.Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15;

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // В.Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

АВТОРЫ НОМЕРА

Айзман Роман Иделевич – заслуженный деятель науки РФ, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии, валеологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Белобрыкина Ольга Афанасьевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией «Возрастная психология и психология развития» Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Быкова Гульчера Вахобовна – доктор филологических наук, профессор, директор научно-методического центра лингвистики и коммуникации Благовещенского государственного педагогического университета, Благовещенск

Быструшкин Сергей Константинович – кандидат биологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Гаргай Виктор Богданович – кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск

Дахин Александр Николаевич – учитель средней школы № 125, кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Духова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета, Курск

Жафяров Акрам Жафярович – член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной работе Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Казначеев Влаиль Петрович – академик РАМН, доктор медицинских наук, профессор, советник ГУ НЦ КЭГИ СО РАМН, Новосибирск

Левина Мария Михайловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Лепин Петр Вольдемарович – доктор педагогических наук, профессор, ректор Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Лурье Леонид Израилевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики государственного педагогического университета г. Перми, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей № 1», заслуженный учитель РФ, лауреат премии Правительства РФ 2002 г. в области образования, Пермь

Лопаткин Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, ректор Барнаульского государственного педагогического университета, Барнаул

Мудрик Анатолий Викторович – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Найн Альберт Яковлевич – заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральской академии физической культуры, Челябинск

Неволин Владимир Николаевич – доктор физико-математических наук, профессор, главный научный секретарь Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ, Москва

Олейникова Ольга Дмитриевна – кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Подымова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии развития Курского государственного университета, Курск

Ромм Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики и психологии ИИ-ГСО Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Сайгушев Николай Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск

Сластенин Виталий Александрович – заслуженный деятель науки РФ, академик РАО, президент Международной академии наук педагогического образования, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

Соловцова И. А. – кандидат педагогических наук, доцент, Вологда

Суховой Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка с методикой его преподавания Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

Талых А. А. – ассистент кафедры специальных технических технологий и методики преподавания Карельского государственного педагогического университета, Петрозаводск

Терегулов Филарит Шарифович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических теорий и технологий Башкирского государственного педагогического университета, Уфа

Тропин В. Ф. – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой специальных технических технологий и методики преподавания Карельского государственного педагогического университета, Петрозаводск

Фельдштейн Давид Иосифович – вице-президент РАО, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, председатель экспертного совета по педагогике и психологии ВАК, Москва

Щуркова Надежда Егоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, Москва

SUMMARY

V. N. Nevolin

ON SCIENTIFIC SUPPORT OF INNOVATIONS IN RUSSIAN ECONOMIC SYSTEM

The author describes the difficult situation with personnel resources in our pedagogical science. Recent dissertation papers, their structure and value are analyzed.

V. A. Slastyonin

SOME PROBLEMS OF PEDAGOGICAL RESEARCH

The author presents pedagogics as a specific sphere of humanitarian knowledge. Though the process of its self-determination is not yet completed, the interest of researchers in pedagogical problems grows steadily. Thus, the quantity and quality of doctor's and candidate's dissertations increased, but they still require scrupulous refining and adjusting to modern scientific standards.

D. I. Feldstein

PRIMARY DIRECTIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The author analyzes principle characteristics and peculiarities of pedagogical and psychological sciences in modern conditions and offers some new strategies and definitions.

V. P. Kaznachejev

IDEAS OF HOLISM IN MODERN BIOLOGY AND MEDICINE AND N. F. FYODOROV'S WORKS ON COMMANDING THE NATURE (IDEA OF PROTECTISM)

The author describes the fundamental ideas of holism in modern biology and medicine and N. F. Fyodorov's works on commanding the nature.

F. Sh. Teregoolov

EDUCATION AND MEANING OF HUMAN LIFE

There are themes lying off the main track of our professional interest. How often in our vain life, with its extremely pressed rhythm, do we think of such things as the sense of being, value of every moment of our lives, the mournful sacrament of death? We have no time, for verses or for tombs of our parents...

And still, sooner or later each of us faces these “eternal” questions, because they always live in our souls. And today we have crossed the mystical borderline of the millenium, the line that is likely to remain beyond human knowledge. Again we are asking ourselves, what we are living for, why we came to this world, beautiful and furious.

This paper is not technical, it will not help you make a rational schedule, convenient for all, and there is no use of reading it in hope to find a grain of new conceptions or philosophical schools.

But we believe such reading is necessary for all of us. You read it and you stop for a little while in your ruthless rat race and ... something will touch your soul, its deepest strings, and you will sigh with relief, shake off the infernal garbage of apocalyptic “forecasts”, you will not listen to modern false prophets, and you will rejoice and admire the predetermined harmony of the world around us...

Please, read this.

N. F. Yefremova

TEST CONTROL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT OF TRAINEES

The paper is about intensifying and expansion of the contents of education with informational support at all levels. That implies substantial qualitative improvement of all components of education. Technologies of mass testing are developed now, the applications of testing in educational practice are manifold. Test technologies provide real opportunities of organization and functioning of qualimetric multilevel system of education.

L. I. Dukhova, L. I. Podymova

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRECONDITIONS FOR TEACHERS' SUBCULTURE RESEARCH

The professional sub-culture implies the traditions adopted in the community: the behavior stereotypes, the way of life, the forms of everyday discourse, the symbols and attributes that are typical of professional milieu. Thus, the teacher's professional culture can be rendered as a strict and determined system. The study of pedagogical sub-culture is intended not only for acquisition of fixed requirements but also of the structure of everyday life as well as professional socialization.

L. I. Lourye

PHENOMENON OF PROMOTION OF REGIONAL PROFESSIONAL AND SOCIAL LEADERS

The author of the paper reveals the essence of the elite as a definite layer of a society. The elite is formed first of all by people influential in some community. The well-being of local elites, when their leaders are interested

in improvement of a society, is the precondition for well-being of the nation. Thus the education of professional elite is a major pedagogical problem.

M. M. Levina

**AXIOLOGICAL FUNCTIONS OF PERSONALITY-ORIENTED
PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION**

The system of objective functions of personality-oriented education reflects the humanity values. The unity of objective trends determines the formation of professional-in formative domain that is necessary for axiological essence of pedagogical process, professional motivation, and student cognition culture development. The goal model of personality-oriented concept of professional pedagogical education can be realized according to the projecting of its axiological-objective functions and reflects personality-activity components of educational process.

N. Ya. Saygushev

**PICTOGRAPHIC PEDAGOGICAL TASKS AS A MEANS
OF REFLEXIVE CONTROL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF THE TEACHER**

The author suggests a theoretical foundation of pictographic pedagogical tasks. These tasks were previously issued in His "Collection of Tasks on Pictographic Pedagogics". As a new type of tasks in professional pedagogical training, they are ostensible and simple for perception of the future teachers. Dealing with the task students do not have to keep it in their minds. The task is always before their eyes. It is "here" and "now" situation.

A. M. Mudrik

EDUCATION AS A SOCIAL PHENOMENON

The author presents the most general ideas of the people concerning education as a social phenomenon and designates principal kinds of education existing in our social reality. Then the author classifies these ideas according to four parameters of spontaneous socialization.

T. A. Romm

**FORMATION OF THEORETICAL IMAGES OF SOCIAL
EDUCATION AS A SCIENTIFIC - PEDAGOGICAL PROBLEM**

The author considers the problem of specificity and conditionality of theoretical views on social education. Social education as a theoretical image is an abstract mental interpretation of phenomena expressed in various theoretical concepts.

N. Ye. Shchurkova, L. M. Ossinovskaya
**SCHOOLCHILDREN'S WAY OF LIFE OF THE AS AN OBJECT
OF HUMANIST EDUCATION DURING PROFESSIONAL
TRAINING OF THE TEACHER**

The authors estimate today's psychological situation of our society. On the one hand a person is considered to be the owner of certain means that can change the life of a society, and on the other hand many people abuse their means, without thinking of any possible damage. Thus, the key problem of education emerges – to mould in the younger generation an idea of a worthy life.

Ye. A. Sukhovey
**HUMANIZATION OF PEDAGOGICAL DIALOGUE IN LIGHT
OF RUSSIAN RHETORICAL IDEAL**

The author discloses the main peculiarities of the Russian rhetorical ideal described in modern linguistics. The means of language and speech strategies of the teachers are analyzed. They harmonize and humanize the pedagogical dialogue, help to avoid speech conflicts and communicative failures between teachers and schoolchildren.

V. D. Lobashev, V. F. Tropin, A. A. Thalykh
**"V.P. ZINCHENKO'S TUNNEL"
AS A MODEL OF ACQUIRING EDUCATIONAL INFORMATION**

The stability and precision of appreciation and acquisition of study material are determined in a greater extent by the active interaction learner's psychic functions. This process a separate model gives the to choose the specific peculiarities which characterize the learning process. Some qualitative and quantitative constituents of this model functioning are portrayed.

V.B. Gargai
TEACHERS' IN-SERVICE EDUCATION IN GREAT BRITAIN

The paper explores the issue of evolution and perspectives of development of teachers' in-service education in Great Britain. Policy, structure, content, major training strategies are described mainly from comparative point of view.

A. N. Dakhin
**IN CALIFORNIA I UNDERSTOOD
THE RUSSIAN EDUCATION BETTER**

The author compares the system of education in California and peculiarities of Russian education

G. V. Bykova

**LANGUAGE IS A PARAMOUNT CONDITION
OF ETHNIC SELF-IDENTIFICATION**

The author of the paper returns to the theme of human factor in language. A major methodological shift in modern linguistics was the change of its basic paradigm. It was a transition from "immanent" linguistics with the language "in itself and for itself" to "anthropological" linguistics, a study of language in close connection with the man, his consciousness, thinking, spiritual and practical activity.

D. A. Danilov, N. D. Neustroyev

**ETHNO-PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF TRAINING
THE TEACHERS FOR SCHOOLS OF INDIGENOUS PEOPLES
OF THE NORTH: METHODOLOGICAL ASPECT**

The authors of the paper attract our attention to the preparation of ethnic pedagogical staff for village schools. In conditions of the North in particular it is necessary to modernize all the aspects of education taking into consideration the ethnic specificity of the indigenous peoples of the North.

The experience of those districts shows that training the regional personnel can ensure the maintenance of schools and the teachers' supply. The number of applicants in local teachers' training institutions must be increased. Ethnic orientation of trained personnel should be more conscious.

G. A. Nikitin

**ETHNIC SOURCES OF EDUCATION IN THE AESTHETIC
CULTURE OF THE ABASH COMMUNITY**

The author unveils the aesthetic development of the Abash culture and the lore of their graphic art. Its rich time-honored tradition is a great example for forming the aesthetic ideal of the children.

V. V. Kolpachev

**PERSONAL APPROACH IN PREPARATION OF RUSSIAN
MILITARY STAFF IN 18TH - EARLY 20TH CENTURIES**

The author of the paper leans on the age-old experience in Russian military education. Each time has its spirit and its priorities. The approaches to educational process are also different. Today's priority is personality-oriented approach. Creative personality with all diversity of its manifestations must be the corner stone of modern education.

S. K. Bystrushkin, R. I. Ayzman

FEATURES OF ADAPTIVE REACTIONS OF THE YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN NORM AND WITH RETARDATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF TRAINING

The authors of the paper observe that the influence of extreme factors of the environment causes adaptive reorganizations in human organism. They manifest themselves in functioning of the neuron system, increase of asymmetry of the large hemispheres of the brain determined by the level of development of intellectual sphere.

Thus, the conditions of training at school are extremely influential factors of for a child's adaptive system at younger school age. Therefore investigations of adaptive reactions of the younger schoolchildren in norm and with retardation of intellectual development in conditions of training are interesting and important. Further experimental research was carried on by the authors with the pupils of general junior schools and special (correctional) schools of Novosibirsk.

I. A. Solovtsova

SPIRITUAL EDUCATION: PROBLEMS AND PARADOXES

In this paper the author distinguished the specific character of spiritual education, which determines certain approach to its designing. Before projecting the process of spiritual education of the pupils the teacher should define his or her own position in this process. Any progress in spiritual perfection is impossible without joint efforts the teacher and pupils.

O. D. Oleynikova

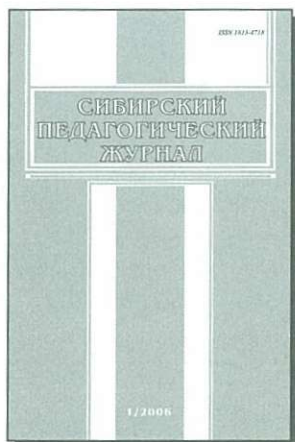
SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EDUCATION

The author states that the crisis of national education is a part of today's social system crisis. Now we undergo an obvious decrease of intellectual potential of the Russian society. Degradation of moral qualities of the nation is dangerous for any country. The human potential is an irreplaceable resource. Now the generation of children does not replace the generation of their parents in quantitative, or in qualitative sense.

But in spite of all this, nowadays in the center of our industrialized, globalized society is a skilled creative person, who is interested not only in professional growth, but also in personal contribution to prosperity of his native Land. Fostering the qualities of the citizens who will serve their country is the main task of education.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ



Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- Профессиональное образование
- Профильное обучение
- Формирование культуры личности
- Непрерывное образование
- Языковая культура
- Информационные и педагогические технологии
- История педагогической теории и практики
- Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

странстве

- Образование. Здоровье. Безопасность
- Обмен опытом
- Размышление, обсуждение
- Информационное сообщение
- В диссертационных советах
- О новых книгах

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: **Sibirskij pedagogiceskij zurnal**

Сокращенный вариант названия: **Sib. pedagog. z.**

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс по каталогу Роспечати – 32358.

